

## Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizyon

### Supervision In Counselor Education

Rahşan SİVİŞ-ÇETİNKAYA<sup>1</sup> ve Özlem KARAIRMAK<sup>2</sup>

**Öz:** Bu çalışmada, psikolojik danışman eğitiminde önemli yeri olan süpervizyon konusuna ilişkin uluslararası alan yazınında bulunan kavramsal ve görgül araştırma bulgularının bir derlemesinin sunulması amaçlanmıştır. Süpervizyonun tanımı, temel süpervizyon modelleri, süpervizyon ilişkisi, süpervizyon formatları, süpervizyonun etik ve çokkültürlülük boyutları konularına yer verilmiştir. Süpervizyon mesleğin daha bilgili ve deneyimli bir üyesinin, mesleğin daha deneyimsiz bir üyesine yardım etmesidir. Süpervizyonun farklı bir uygulama alanı olarak kabul eden gelişimsel model, ayrıştırıcı model, kapsamlı model ve bütünlük model incelenmiştir. Ayrıca, süpervizyon ilişkisi Holloway'in sistem yaklaşımli süpervizyon ilişkisi modeli ve süpervizyon çalışma uyumu modeli ile ele alınmıştır. Bireysel, üçlü ve küçük grup formatları avantajları ve dezavantajları ile tanıtılmıştır. Süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarında etik farkındalığın oluşmasına ve etiğe uygun uygulamalar yapmalarına yardım etmeleri beklenmektedir. Psikolojik danışman adaylarının profesyonel uygulama standartlarına uymaları konusunda teşvik edilmeleri ve çokkültürlülüğe duyarlı olmaları önemli bir etik sorumluluk olarak vurgulanmıştır. Sonuç kısmında ise ülkemizde psikolojik danışman eğitiminde süpervizyona ilişkin öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** psikolojik danışman eğitimi, süpervizyon modelleri, süpervizyon ilişkisi, süpervizyonda etik ve çokkültürlülük

**Abstract:** The present study aims to present a review of international literature regarding conceptual and empirical studies on counselor supervision, which is crucial to counselor education. Definition of supervision, fundamental supervision models, the supervisory relationship, supervision formats, ethical and multicultural aspects of supervision are provided. Supervision defined as a process a senior member of a profession helps a junior member acquire skills specific to the profession. Developmental model, discrimination model, comprehensive model and the common-factors model which accept the supervision a different applied area were examined. Besides, supervision relationship was discussed according to supervisory working alliance. Supervision formats varied from individual/triadic to group supervision were introduced and the advantages and the disadvantages of the supervision formats were emphasized. Supervisors are supposed to help supervisees adopt ethical awareness and ensure ethical practice. Abiding by ethical codes and understanding legal and ethical liability is an essential part of supervision. In addition, adopting cultural sensitivity as an ethical obligation for supervisors was emphasized. The conclusion includes recommendations regarding supervision in counselor education in Turkey.

**Keywords:** counselor education, supervision models, supervisory relationship, ethics and multiculturalism in supervision

Ülkemizde elli yılı aşkın bir geçmişe sahip olan psikolojik danışma alanı, 2000'li yıllarda mesleklaşme sürecinde önemli adımlar atmaktadır. Herhangi bir uygulama alanının meslek olarak kabul edilmesinde önemli ölçütlerden biri, verilen hizmetlerin mesleğe özgü, toplumda başkaları tarafından bilinmeyen bilgi ve becerilere dayanmasıdır (Eraut, 1994). Araştırmacılar, psikolojik danışman eğitimcisinin süpervizyonu ile yürütülen psikolojik danışma uygulamasının psikolojik danışmanların mesleki kimlik gelişimine katkısından sıkça bahsetmektedir

(Brott ve Myers, 1999; Furr ve Carroll, 2003; Jackson ve ark., 2002; Lambie ve Williamson, 2004; Marini ve Stebnicki, 2008; Nelson ve Jackson, 2003). Psikolojik danışma becerilerinin süpervizyon eşliğinde öğretildiği uygulama öncesi kuramsal derslerin de psikolojik danışmanlık becerilerinin kazanımına ve psikolojik danışman özyeterlik algısına olumlu etki ettiği (Little, Packman, Smaby, Maddux, 2005; Urbani ve ark., 2002) görülmektedir.

İngilizce kökenli bir sözcük olan süpervizyon, Türkçe'de gözetip denetleyerek idare etme şeklinde

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi, Bursa

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Eposta: ozlem.karairmak@kocaeli.edu.tr

karşılık bulmaktadır (Red House Sözlüğü, 2010). Süpervizyon, yönetsel ve klinik süpervizyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Bradley ve Ladany, 2001). Yönetsel süpervizyon, alan uygulaması yapılan kurumdaki deneyimin idari yönlerden düzenlenmesini ve denetlenmesini içerirken, klinik süpervizyon psikolojik danışma uygulamasının gözetimini, denetimini ve değerlendirmesini içermektedir (Harvey ve Struzziero, 2008). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon boyutunun önemi artarak vurgulanmakta ve bu durum bilgi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu çalışmada temel amaç, psikolojik danışma alanında süpervizyonu incelemektir. Süpervizyon, tanım olarak mesleğin daha bilgili ve deneyimli bir üyesinin, mesleğin daha deneyimsiz bir üyesine, mesleki işlevselliği sağlamak ve hizmetin alıcılarının iyiliğini güvenceye almak amacıyla yardımcı olması anlamına gelmektedir (Horrocks ve Smaby, 2006). Kuramsal bilgilerin uygulama yapılarak etkili becerilere dönüştürülmesi temel amaçtır (Bradley ve Kottler, 2000). Belirli bir sürece yayılan süpervizyon, öğrenme süreci oluşturma, öğretme, değerlendirme, meslek etiğinin denetlenmesi, psikolojik danışmanlık, müşavirlik ve idari yönleri denetleme gibi görevleri içermektedir (Carroll, 2004).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREP), psikolojik danışman adaylarının eğitiminde süpervizyon altında yürütülen uygulamalara oldukça önem vermektedir. Buna göre, yüksek lisans ve doktora programlarındaki mesleki uygulamanın, toplam 100 saatlik süpervizyon altında yürütülen psikolojik danışma uygulamasını içermesi şart koşulmaktadır (CACREP, 2009). En az 40 saati doğrudan gerçek danışmanlarla psikolojik danışma deneyimini içeren bu uygulama (*practicum*) sürecinin kalan zamanı süpervizyonda geçen süreyi içermektedir. Her öğretim üyesine, bireysel süpervizyon formatı kullanıldığı takdirde en fazla altı öğrenci düşmekte ve bu uygulama ders yüklerine üç kredilik ders şeklinde yansımaktadır. Ayrıca, doktora düzeyindeki programlar psikolojik danışman eğitimcisi yetiştirdiğinden, bu programlarda süpervizyona yönelik kuramsal ve uygulamalı derslerin bulunması da gerekmektedir. Burada sözü edilen uygulama standartları süpervizyona gösterilen önemi göstermektedir.

Ülkemizde ise lisans ve lisans üstü düzeydeki psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) programlarının akreditasyonu ile ilgili henüz sonuçlanan bir çalışma olmadığından, psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon konusunda belirli standartlar da bulunmamaktadır. Lisans düzeyindeki PDR programlarında uygulanan güncel programda (YÖK,

2007) Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması adı altında zorunlu bir ders bulunmakla beraber, ülkemizde süpervizyonun ne şekilde ve hangi nitelikte verildiği, hatta her programda verilir, verilmediği pek bilinmemektedir. Bunun yanında, psikolojik danışman eğitimcisi yetiştiren doktora düzeyindeki programlarda süpervizyona yönelik kuramsal ve uygulamalı derslerin bulunmaması da, psikolojik danışman eğitimcilerinin süpervizyonla ilgili yeterlikleri konusunda belirsizlikler yaratmaktadır.

Süpervizyon konusunda ülkemiz PDR alan yazınına aktarılmış kavramsal ve görgül araştırmalar son derece sınırlıdır. Yakın zamanda yapılan çalışmalar, Türkiye'de de araştırmacıların ilgisinin psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon konusuna yönelmeye başladığını göstermektedir. Yapılan kavramsal çalışmalarda daha çok süpervizyon kavramı ve önemi tanımlanmaya çalışılmıştır. Örneğin Özer (1999), henüz o yıllarda pek tanınmayan bir kavram olan süpervizyonu, müşavirlikten ayırarak ve iki kavram arasında bir karşılaştırmaya giderek tanımlamaya çalışmıştır. Esen-Çoban (2005), akran süpervizyonuna ilişkin derleme çalışmasında süpervizyonun psikolojik danışmanların kişisel ve mesleki gelişimleri açısından destekleyici yönüne değinmiştir. Farklı konuların araştırıldığı diğer görgül araştırmalarda ise, tartışma ve öneri kısımlarında süpervizyon kavramı göze çarpmaktadır. Örneğin Hamamcı, Murat ve Esen-Çoban (2004), okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları güçlükleri araştırdıkları çalışmalarında süpervizyonu uygulamada karşılaşılan güçlükleri aşmada önemli bir çözüm yolu olarak önermişlerdir. Uslu ve Arı (2005), PDR öğrencilerinin psikolojik danışma becerilerini inceledikleri araştırmalarında, süpervizyonu psikolojik danışman adaylarının eğitiminde fark yaratan önemli etkenler arasında göstermektedir.

Ülkemizde süpervizyona odaklanan az sayıdaki görgül araştırmada ise, Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminde süpervizyona ilişkin durum tespiti yapılmaktadır. Anjel ve Özkan (2009), psikolojik danışmanlarla yaptıkları araştırmada 371 katılımcıdan % 45.6'sının eğitimleri sırasında süpervizyon aldıklarını, % 54.2'sininse hiç süpervizyon almadıklarını belirlemiştir. Özyürek (2009) ise, PDR son sınıf öğrencilerinin kurum deneyimi süpervizyonuna ilişkin görüşlerini incelediği ulusal bir tarama çalışmasında, süpervizyonun çok geniş öğrenci gruplarıyla, çoğunlukla gerekli yeterliğe sahip olmayan süpervizörler tarafından yeterince etkin olmayan bir biçimde verildiği sonucuna varmıştır. Ülkemizde süpervizyon uygulamasının etkililiğini inceleyen önemli bir çalışmada Denizli, Aladağ, Bektaş,

Cihangir-Çankaya ve Özeke-Kocabaş (2009), lisans düzeyindeki psikolojik danışmanlık becerileri dersinde yürüttükleri süpervizyon uygulamasına ilişkin nitel bulgular elde etmişlerdir. Bu araştırmada öğrencilerin süpervizyon deneyimini yararlı, süpervizyon veren psikolojik danışman eğitimcisinin (süpervizör) rolünü ise destekleyici buldukları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, ülkemiz PDR alan yazınında bulunan süpervizyonla ilgili sınırlı bilgi birikimine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon konusunda ulusal ve uluslararası alan yazınında bulunan kavramsal ve görgül araştırma bulgularının bir derlemesi sunulmuştur. İlk bölümde temel süpervizyon modelleri ve süpervizyon ilişkisi incelenmektedir. Daha sonra, süpervizyon formatları konusunda bilgi verilmektedir. Süpervizyonun etik ve çokkültürlülük boyutları da ele alınmaktadır. Süpervizyon konusunda uluslararası ve ulusal alan yazınında yer alan araştırma bulgularına, ilgili başlıklar altında yer verilmektedir. Sonuç kısmında, ülkemiz koşullarında psikolojik danışman eğitiminde süpervizyona ilişkin öneriler sunulmaktadır.

### Temel Süpervizyon Modelleri

Uluslararası alan yazınında çok sayıda süpervizyon modeline rastlanmaktadır. Bu modeller, süpervizyonda bilişsel-gelişim yaklaşımı (Blocher, 1983), süpervizyona yansıtıcı öğretim yaklaşımı (Ward ve House, 1998), sosyal-öğrenme yaklaşımı (Hosford ve Barmann, 1983) ve döngüsel yaklaşım (Page ve Wosket, 2001) gibi geniş bir yelpazede yer almaktadır. Etkisini sürdüren önemli yaklaşımlardan biri, *kuramsal-yönelimli* modeldir. Süpervizyon ilişkisini psikolojik danışma ilişkisine benzeten bu yaklaşım, farklı psikolojik danışma kuramlarının süpervizyona uyarlanmasını öngörmektedir. Adlerci (Lemberger ve Dollarhide, 2006), psikanalitik-yönelimli (Lane, 1990), hümanist, bilişsel-davranışçı ve çözüm-odaklı (Pearson, 2006) süpervizyon örnekleri kuramsal-yönelimli süpervizyon modellerindedir.

Süpervizyonun farklı bir uygulama alanı olduğu görüşünün ağırlık kazanmasıyla, süpervizyona özgü kuramsal modellerin geliştirilmesine gerek duyulmuştur. Süpervizyonu farklı bir çalışma alanı olarak gören bu yaklaşım, *kavramsal modellerin* (Whiting, Bradley ve Planny, 2001) geliştirilmesine önayak olmuştur. Kavramsal modellerden başlıcası olan *gelişimsel model*, aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

### Gelişimsel Süpervizyon Modeli

Gelişimsel süpervizyon modeli, süpervizyon sürecini gelişimsel bir süreç olarak ele almakta ve

psikolojik danışman adayının aşamalı gelişimsel basamaklardan geçtiğini belirtmektedir (Carroll ve Holloway, 1999). Buna göre süpervizör, tarzını ve yaklaşımını psikolojik danışman adayının gelişimsel düzeyine göre ayarlamaktadır. Bütünleşik Gelişimsel Süpervizyon Modeli (Stoltenberg, 1981; Stoltenberg ve Delworth, 1987) en bilinen gelişimsel modellerdendir. Psikolojik danışman adayının mesleki becerilerinin süreç boyunca gelişimini anlamak, bu modelin özünü oluşturmaktadır. Farklı mesleki görev boyutlarında gelişimin gözlenebileceği üç yapı ve dört gelişimsel düzey önerilmektedir. Bu üç yapı, öz-farkındalık ve başkalarına ilişkin farkındalık, güdülenme ve özerklikten oluşmaktadır. Mesleki görevler (boyutlar) ise müdahale becerileri yeterlikleri, değerlendirme yöntemleri, kişilerarası değerlendirme, danışan problemini kavramlaştırma, bireysel farklılıklar, terapötik yönelim, müdahale hedefleri ve planları ile meslek etiğinden oluşmaktadır.

Stoltenberg'e (1981) göre gelişim düzeyinin ilk basamağında bulunan psikolojik danışman aday, yüksek düzeyde güdülenmeye sahiptir. Ancak deneyimsiz olduğundan güvensiz ve kaygılıdır. Belirli bir kuramsal yaklaşıma tutunarak danışanı için bir çözüm reçetesi bulmak istemektedir. Oturumları başarıyla sürdürebilmek, kuramsal bilgileri, becerileri, uyulması gereken kuralları düşünmek, değerlendirme sürecine ve performansına ilişkin kaygılarla baş etmek, onun danışandan çok kendisine odaklanmasına neden olmaktadır. Hem süpervizyon ilişkisinde, hem de danışanı ile ilişkisinde süpervizörün rehberliğine ve tavsiyelerine bağımlıdır. Bu düzeyde yapılandırılmış ve kurallı oturum planları gerekmektedir. Kaygı yüksek düzeyde olduğundan, süpervizörün cesaretlendirici övgülerine, olumlu geribildirimlerine, etkin dinlemeye, gelişimi destekleyici ve güvenli bir süpervizyon ortamı yaratmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düzeyde süpervizör daha öğretici, farkındalık kazandırıcı, örnek verici ve yorumlayıcı olmalıdır. Örneğin, psikolojik danışman adayının süpervizyondaki ve psikolojik danışma oturumlarındaki davranışları arasında paralellik kurulabilir. Psikolojik danışman adayının şimdi ve buradaya odaklanması yoluyla, her iki ortamdaki duyguları hakkında farkındalık kazandırılabilir. Eğer, mümkünse daha kolay psikolojik danışma vakaları bu düzeyde tercih edilmektedir.

Stoltenberg'e (1981) göre ikinci düzeydeki psikolojik danışman aday, özerklik ve bağımlılık arasında gidip-gelmektedir. Daha bağımsız olmayı istemekte, bir önceki düzeyde edindiği bilgi ve beceri birikimine güvenerek kendini daha fazla ortaya

koymaktadır. Danışana nasıl yaklaşacağıyla ilgili olarak süpervizörle daha fazla ayrı fikirlerde olmakta, daha fazla sorumluluk almak istemekte ve süpervizörü daha az taklit etmektedir. Gerekli bilgi ve becerileri edindikçe kendisine daha az, danışana daha fazla odaklanmaktadır. Ancak bu düzeydeki psikolojik danışman adayı içgöründen yoksundur; danışanın bakış açısını temel aldığından süreci ve kendisinin sürece kişisel etkilerini (örneğin, karşı aktarım) gözden kaçırabilmektedirler. Yaşanan karmaşaya bağlı olarak güdülenme düzeyi değişkenlik gösterebilmektedir. Süpervizör daha az kurallı, daha az yönlendirici bir yapı ile belli sınırlar içinde özerkliğe ve bağımsızlığa daha fazla ortam sağlamalıdır. Böylece psikolojik danışman adayı uygulama yöntemleriyle kuramsal bilgilerini bütünleştirmeye çalışırken, aynı zamanda mesleki kimliğini de oluşturmaktadır. Destekleyici biçimde empati iletilerek bu düzeydeki karmaşanın doğal olduğu açıklanmalıdır. Metaforlar, mizah ve örnekleme kullanılan yöntemler arasında bulunmaktadır.

Üçüncü düzey (Stoltenberg, 1981), koşullu-bağımlılık düzeyidir. Psikolojik danışman adayı oturumlarda kendi yapılandığı çerçevede özerk davranabilmektedir. Özgüven, empati, kişisel ve mesleki farkındalık ile içgörü artmaktadır. Psikolojik danışman adayı psikolojik danışma sürecini daha etkili izleyebilmekte, artan empati sayesinde farklı danışanlarla çalışmaya daha açık hale gelmektedir. Süpervizör, kendini açarak daha fazla meslektaş ilişkisini andıran bir tutumla, psikolojik danışmaya ilişkin kendi yaşamış olduğu güçlükleri ya da korkuları paylaşabilmektedir. Daha paylaşımcı, artan özgüvene paralel olarak daha yüzleştirmeci, ortak örneklemeyle dayanan bir yaklaşım benimsemelidir. Süpervizyon deneyimi iki taraf için de içgörü kazandıran bir süreç haline gelmiş olur.

En üst gelişimsel basamaktaki ileri düzey psikolojik danışman adayı ise, uzman bir profesyonel olarak nitelendirilmektedir (Stoltenberg, 1981). Kişi bağımlılıktan özerkliğe doğru gelişmiştir. Sınırlılıklarının bilincine varmış, öz-farkındalığı artmış ve bağımsız çalışacak düzeyde özerk hale gelmiştir. Kişisel ve mesleki sorunlarla daha açık biçimde yüzleşebilmektedir. Mesleki kimliğini oluşturmuş, mesleğin standartlarını içselleştirmiştir. Bu düzeyde psikolojik danışman adayı daha keşfedici, meslektaşlığa dayalı bir süpervizyon ilişkisini yaşamakta; süpervizyonun yapısı ya da süreciyle ilgili daha fazla sorumluluk almaktadır. Güdülenme düzeyi bazen değişse de, kişi yeterli işlevselliğe sahiptir. Meslekte güçlüklerle karşılaşmanın gelişimin doğal bir yönü olduğunu kabul etmekte ve hangi durumlarda meslektaş müşavirliğine başvuracağını bilmektedir.

### **Ayrıştırıcı Model**

Süpervizyona özgü bir takım işlevleri, rolleri ve görevleri düzenleyen kavramsal modeller, süpervizyonda *sosyal-rol* yaklaşımı içerisinde değerlendirilmektedir (Carroll, 2004; Gregoire ve Jungers, 2007). Buna göre, roller süpervizörün yaklaşımını belirlerken, işlevler psikolojik danışman adayının öğrenmesi hedeflenen alanları içermektedir. Ayrıştırıcı model (Bernard, 1979), sosyal-rol modellerinin en bilinenidir.

Üç temel işlev ve rolü içeren bu kuramlar-üstü, esnek ve eklektik model, farklı kuramsal psikolojik danışma modellerine uyarlanabilmektedir. Model, 3X3 hücreli bir matrisle görselleştirilmiştir. Psikolojik danışman adayının süreç, kavramlaştırma ve kişiselleştirme işlevlerini kazanması hedeflenirken, süpervizör öğretmen, psikolojik danışman ve müşavir rollerini üstlenmektedir. Öğretmen rolündeki süpervizör, psikolojik danışman adayına bir takım bilgileri ve birikimini aktarmayı hedeflemektedir. Psikolojik danışman rolündeki süpervizörse, daha çok psikolojik danışman adayının kişisel gelişim ihtiyaçlarıyla ilgilenmektedir. Müşavir rolündeki süpervizörse, psikolojik danışman adayının kendi süpervizyon ihtiyaçlarını ifade etme gücüne inanmakta ve daha keşfedici bir ilişkiyi benimsemektedir.

Ayrıştırıcı modeldeki (Bernard, 1979) işlevlerden süreç becerileri, psikolojik danışma becerilerini ve müdahale yöntemlerini uygulamayı (örneğin, oturma açma ve kapama, temel ve ileri düzey görüşme becerilerini kullanma) içermektedir. Kavramlaştırma ise kuram ve uygulama arasındaki bağlantının kurulmasına (örneğin, danışanın sorununun ve olgunun kavramlaştırılması, sorunun çözümüne yönelik amaç belirleme ve uygun müdahale seçimi) ilişkin bilişsel bir beceridir. Kişiselleştirme, psikolojik danışman adayının kişisel ve duygusal yönlerini (örneğin, psikolojik danışmada daha etkin ve yönlendirici rolleri üstlenebilme, direnç göstermeden danışandan ve süpervizörden geribildirim alabilme, değerlerinin farkında olma ve yargılamayan tutum benimseme) geliştirmesini içermektedir. Bernard (1979) belirli bir nesnel değerlendirme boyutunun bulunmayışını modelin sınırlılığı olarak açıklamaktadır.

Page, Pietrzak ve Sutton (2001) tarafından okul psikolojik danışmanlarının süpervizyona ilişkin algılarının incelendiği ulusal bir araştırma, ayrıştırıcı modeli doğrular nitelikte bulgular ortaya koymuştur. Araştırmada 267 katılımcıdan toplanan anket verileri ile yapılan faktör analizinde ortaya üç önemli boyut çıkmıştır. Bu boyutlardan ilki olan kendini psikolojik danışman olarak geliştirme boyutu, ayrıştırıcı modelin kişiselleştirme boyutu ile örtüşmektedir. Psikolojik danışma planı yapma ve değerlendirme boyutu,

modelin kavramlaştırma boyutu ile benzeşmektedir. Beceri geliştirme ve eylem boyutu ise, modelin süreç boyutuna benzemektedir. Araştırmanın bulguları ayrıştırıcı modeli destekleyen boyutları ortaya çıkarmıştır.

### **Kapsamlı Model**

Holloway (1995) ise bir başka sosyal-rol modeli olan *kapsamlı model* geliştirmiştir. Yapısal açıdan ayrıştırıcı modele benzerlik gösteren bu model, süpervizyona özgü görev, işlev ve çevresel etkenleri kapsamlı biçimde ele almaktadır. Bu modele göre süpervizyon izleme ve değerlendirme, öğretme ve tavsiye verme, model olma, müşavirlik etme, destek olma ve paylaşma işlevlerini içermektedir. Süpervizyona özgü görevlerse, psikolojik danışma becerileri, olgu kavramlaştırma, mesleki rol, duygusal farkındalık ve öz-değerlendirmeden oluşmaktadır. Bu işlevler ve görevler 5X5 hücreli bir matris ile görselleştirilmiştir. Bu modelde ele alınan dört çevresel etkense süpervizöre, psikolojik danışman adayına, danışana ve süpervizyonun gerçekleştiği kuruma ait özellikleri kapsamaktadır.

### **Bütünleşik Model**

Morgan ve Sprenkle (2007), farklı modellerin ortak yönlerini birleştirerek bütünleşik bir süpervizyon modeli ortaya çıkarmıştır. Önerilen bu model önem (emphasis), özgüllük (specificity) ve ilişki boyutları ile süpervizyon rollerini içermektedir. Önem, psikolojik danışma yeterliği (örneğin, kuramsal bilgiler, müdahale yöntemleri, bilgileri olgulara uygulayabilme) olabileceği gibi, mesleki yeterlik (örneğin, meslek etiği ve yasalar) üzerinde de olabilmektedir. Özgüllük, genel (örneğin, psikolojik danışma kuramlarına ilişkin genel bilgi dağarcığı) ya da belirli (örneğin, psikolojik danışman adayının ya da danışanın ihtiyaçları) bir konuya yapılan vurguyu içermektedir. İlişki, eşit (simetrik) ya da yönlendirici (direktif) olabilmektedir. Süpervizyonda süpervizör koçluk, öğretmenlik, idarecilik ve müşavirlik (mentor) rollerini alabilmektedir. Örneğin, öğretmen rolündeki süpervizör, psikolojik danışma yeterliğine önem vermekte ve genel bir vurgu yapmaktayken; koç rolündeki süpervizör psikolojik danışma yeterliğine önem verip, belirli bir konuya vurgu yapmaktadır. İdareci rolündeki süpervizör ise, genel bir vurguyla mesleki yeterliğe önem vermektedir. Müşavir rolünü üstlenen süpervizörse, belirli bir konuyu vurgulayarak mesleki yeterlik üzerinde durmaktadır. Koç ve müşavir rolleri eşitlikçi yatay ilişki modelinde gözlenirken, öğretmen ve idareci rolleri yönlendirici özelliği ile dikkat çeker.

Bu kısımda incelenen süpervizyon modelleri, alan

yazınında en çok bilinen modellerden bazılarıdır. Bu modeller, süpervizyon sürecini, süpervizörlerin süpervizyonda üstlendikleri rolleri ve odaklanmaları gereken konuları tanımlamada oldukça yararlı görülmektedir. Modeller süpervizörler için kuramsal bir temel oluştururken, süpervizyonda rolleri, görevleri ve beklenen gelişimsel süreci açıklayarak uygulamada kolaylık sağlamaktadır.

### **Süpervizyon İlişkisi**

Süpervizyon ilişkisi alan yazınında geniş biçimde yer almaktadır. Örneğin, kimi kuramsal yönelimli yaklaşımlar Rogers'ın psikolojik danışma ilişkisinde öngördüğü saygı ve sıcaklık, somutluk, empati, yargılamayan tutum, koşulsuz kabul, içtenlik gibi ana koşulları süpervizyon ilişkisinde de gerekli görmektedir (Leddick ve Bernard, 1980; Muse-Burke, Ladany ve Deck, 2001). Psikanalitik yönelimli paralel süreç kavramı ise danışan-psikolojik danışman arasındaki aktarım-karşı aktarım, yansıtma ve iç-yansıtma gibi bilinçaltı süreçlerin psikolojik danışman aday ve süpervizör arasında da var olduğuna işaret etmektedir (Borders ve Brown, 2005; Feltham ve Dryden, 1994). Aşağıda ayrıntılı biçimde incelenen Bordin'in süpervizyon çalışma uyumu modeli (Bordin, 1994) ve Holloway'ın süpervizyona sistem yaklaşımı (Holloway, 1995), süpervizyon ilişkisine odaklanan en bilindik süpervizyon modelleridir.

### **Süpervizyon Çalışma Uyumu Modeli**

Bordin (1979), psikanaliz temelli çalışma uyumu kavramını (Greenson, 1965, akt. Horvath ve Greenberg, 1994) yardım eden ve yardım alan arasındaki terapötik ilişkiye genellenebilecek bir kavram olarak ele almıştır. Buna göre, değişimi gerçekleştirmek için gereken güç, değişimi arayan kişi ile değişime aracı olacak kişi arasında kurulacak uyumun gücünde yatmaktadır. Uyumun içeriğine katılan görevlerin gücü, değişimin gücüne de katkıda bulunmaktadır (Bordin, 1994). Bordin (1994), daha sonra bu modeli süpervizyona uyarlamış ve süpervizyondaki çalışma uyumunu değişime yönelik bir işbirliği olarak nitelemiştir. Bu çalışma uyumunun önemli boyutları anlaşmayla belirlenen ortak hedefler, taraflara düşen görevler ve taraflar arasında kurulan bağıdır.

Taraflar arasında kurulan bağ boyutu, süpervizyon ilişkisinde bulunan taraflar arasında önemli bir bağın oluşacağına işaret etmektedir. Karşılıklı güvene dayanan, ortak bir hedefe odaklanılan, benzer deneyimlerin paylaşıldığı, birlikte belirli miktarda zamanın geçirildiği böylesi bir ilişkide taraflar arasında önemli bir bağın gelişeceği (Beinart, 2004) öngörülmektedir. Süpervizyon çalışma uyumundaki

ortak hedefler boyutu ise, psikolojik danışman adayının belirli mesleki becerileri edinmesi amacını içermektedir (Bordin, 1994). Psikolojik danışman adayının danışanları daha iyi anlaması ve psikolojik danışma sürecine ilişkin farkındalık kazanması gerekmektedir. Kişinin kendisi ve psikolojik danışma sürecine olan etkisi konusunda farkındalık kazanması bir başka hedefdir. Psikolojik danışman adayının mesleki yeterlikleri kazanmasına engel oluşturabilecek kimi kişisel ve bilişsel engellerin aşılması, kavramsal ve kuramsal bilgilerinin zenginleştirilmesi de süpervizyon çalışma uyumunun hedeflerindedir.

Süpervizyon ilişkisinde önemli bir boyut taraflardan gerçekleştirilmesi beklenen görevlerdir (Fleming ve Steen, 2004; Powell ve Brodsky, 2004). Süpervizör koçluk, geribildirim verme, psikolojik danışman adayının gelişme ihtiyacının bulunduğu konulara odaklanma ve onun kuramsal bilgilerini ve kişisel farkındalığını artırma görevlerini üstlenmektedir. Psikolojik danışman adayı ise uygulama deneyimine ilişkin kendisinden beklenen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Bu görevler sözlü ya da yazılı sunumlar yapma, uygulamada başarının süpervizör tarafından nesnel veriler üzerinden değerlendirilebilmesi amacıyla oturumların sesli kaydını ve deşifrelerini yapma gibi ödevleri içermektedir. Sürekli değerlendirmenin söz konusu olduğu bu süreçte, hedefler gözden geçirilmekte ve çalışma uyumundan ne derece tatmin alındığı araştırılmaktadır. Wood (2005), süpervizyondaki çalışma uyumu modeline ayrıntılı değerlendirme yöntemlerini ve çokkültürlülük boyutunu ekleyerek daha kapsamlı bir ilişki modeli önermiştir.

Süpervizyon çalışma uyumu, alan yazınında süpervizyonla ilgili en fazla çalışılan konulardan biridir. Süpervizyon çalışma uyumu ile bağlanma (White ve Queneer, 2003), süpervizör tarzı (Ladany, Walker ve Melincoff, 2001), etkileşim (Chen ve Bernstein, 2000) ve süpervizörün kendini açması (Conn, Roberts ve Powel, 2009) arasındaki ilişki araştırmaları doğrulanmıştır. Süpervizörle psikolojik danışman adayı arasındaki ilişkinin rolüne yönelik tartışmalı araştırma bulguları da bulunmaktadır. Örneğin Horrocks ve Smaby (2006), 24 uzman psikolojik danışman adayı ile yaptıkları deneysel çalışmada, bir dönemlik süpervizyon dersinde oluşan süpervizyon çalışma uyumunu incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, süpervizörle kurulan yakın ilişkiyle psikolojik danışma becerileri arasında anlamlı bir ilişki göstermiştir. Öte yandan Ladany, Ellis ve Friedlander (1999), 107 uzman psikolojik danışman adayı ile yaptıkları araştırmada süpervizör ve psikolojik danışman adayı arasındaki bağın gelişimi

ile süpervizyondan alınan tatmin arasında olumlu ilişki bulunurken; çalışma uyumundaki değişimle özyeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamışlardır. Özetle, süpervizyon ilişkisi öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktör olarak görülebilir.

**Holloway'in Sistem Yaklaşımlı Süpervizyon İlişkisi Modeli:** Holloway (1995) süpervizyon ilişkisini güç ve katılım kavramlarının önemli olduğu dinamik bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu modelde, psikolojik danışman adayının bilgi ve becerileri öğrenerek, güçleneceği bir süreç öngörülmektedir. Bu modele göre ilişki sürecinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, ilişkideki güç ve katılım boyutlarını içeren ilişkinin kişilerarası yapısıdır. İkinci öge, tarafların ilişkisel açıdan gelişimlerini içeren ilişkinin aşamalarıdır. Üçüncü öge ise, Bordin'in (1994) karşılıklı anlaşma kavramına benzer biçimde süpervizyonun işlevlerini ve görevlerini belirleyen süpervizyon sözleşmesidir. Burada sözü edilen süpervizyon sözleşmesi, süpervizyon ilişkisinde beklentileri ortaya koyan, amaç ve görevleri belirleyen, ilişkinin içeriğini, özelliklerini ve değerlendirme boyutunu açıklayan süpervizörle psikolojik danışman adayı arasındaki karşılıklı anlaşmadır.

Holloway'in (1995) kişilerarası yapı kavramı, süpervizyon ilişkisinin niteliğini belirtmektedir. Bu ilişkide süpervizörün bilgilerini psikolojik danışman adayına aktarması ve onun başarısını değerlendirmesi söz konusudur. Hiyerarşik bir yapının gözlemlendiği bu ilişkide, süpervizör belirgin biçimde gücü elinde bulundurmaktadır. İlişkinin aşamaları ögesi ise süpervizyon ilişkisini aşamalara ayırmaktadır. İlk aşamada daha resmi olan süpervizyon ilişkisi, zaman içinde daha kişiselleşmektedir. İlerleyen aşamalarda taraflar daha açık davranmakta, kendini daha çok açmakta ve daha fazla bireyselleşme olmaktadır. Böylece, rollerle ilgili belirsizliklerin azaldığı, daha öngörülebilir bir ilişki beklenmektedir. İlişkinin tanımlandığı başlangıç aşaması, aynı zamanda süpervizyon sözleşmesinin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada ayrıca üzerinde çalışılacak yeterlikler belirlenmekte ve psikolojik danışmaya ilişkin müdahale planı da oluşturulmaktadır. Olgunluk aşaması olan ikinci aşama, daha fazla bireyselleşmenin gözlemlendiği, rollerin daha az keskin olduğu, aradaki sosyal bağın güçlendiği aşamadır. Son aşama olan sonlandırmada ise, psikolojik danışman adayı daha üst düzeyde özerklik sağlayarak süpervizörden gelecek yönlendirmelere daha az ihtiyaç duymaktadır. Bu son aşamada psikolojik danışman adayı kuramsal bilgilerini daha başarılı bir biçimde uygulamayla bütünleştirebilmektedir.

Yaptıkları kavramsal araştırmada Ronnestad

ve Skovholt (1993) süpervizyon ilişkisinde a) her düzeyde süpervizör yeterliklerinin, b) alan uygulamasının yapıldığı kurumda sağlanacak olanakların, c) öğrencinin gelişimsel düzeyine yönelik ihtiyaçlarının ve d) süpervizyon hedeflerinin, süpervizyon yöntemlerinin ve odağının yansıtıldığı dört boyutlu bir sözleşme yapmanın önemine değinmektedirler. Süpervizyon ilişkisi süresince süpervizör ve psikolojik danışman adayı tarafından anlaşılması gereken öncelikli başlıklar *odağı* oluşturur. Danışan, psikolojik danışman adayı ve danışan-psikolojik danışman adayı ilişkisi *ana odak* olarak görülür. Süpervizörün ana odağı anlamasını kolaylaştıran *yardımcı odaklar* süpervizörün algısına bağlı olarak ortaya çıkarlar. Psikolojik danışman adayı, süpervizör-psikolojik danışman adayı ilişkisi, danışan ve danışan-psikolojik danışman adayı ilişkisi *yardımcı odaklar* olarak sıralanır. Süpervizyon sırasında *odak* üzerinde tarafların anlaşılabilirliği çalışma uyumunu artırabilir. Aynı yazarlar, olgunluk aşamasındaki daha deneyimli psikolojik danışman adayı ile yaşanabilecek olası gerginlik, çatışma ve direnci önleyebilmek için de sözleşme yapmanın önemli bir yapılandırma aracı olduğundan bahsetmektedirler. Gerek başlangıç düzeyindeki, gerekse olgunlaşma düzeyindeki psikolojik danışman adayı ile kurulacak ilişkinin niteliğinin önemli olduğu da belirtilmektedir.

Yapılan araştırmalar, süpervizyonda süpervizör-psikolojik danışman adayı ilişkisinin nitelikli olmasının etkilerini ortaya koymaktadır. Örneğin Fernando ve Hulse-Killacky (2005), 82 uzman psikolojik danışman adayı ile yaptığı araştırmada, süpervizör tarzıyla öğrencilerin süpervizyondan tatmin olma düzeyleri ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. En fazla süpervizyon tatminine yol açan değişken, daha terapötik, algılayışı ve yatırımı fazla olan *kişilerarası duyarlılığı yüksek* süpervizör tarzı olmuştur. Daha hedef-odaklı, değerlendirmeci ve yapılandırılmış olan *görev yönelimli* süpervizör tarzı, özyeterlik algısı ile anlamlı bir ilişki göstermiştir. Protivnak ve Davis (2008) ise, uygulama yapılan kurumda süpervizyon alan 97 okul psikolojik danışmanı ile yaptıkları araştırmada, kurumdaki süpervizörle kurulan ilişkinin yakınlık düzeyinin yüksek ve rollerdeki belirsizlik düzeyinin düşük olması halinde, standartlara uygun okul psikolojik danışmanlığı yeterliklerinin daha üst düzeyde edinildiğini belirlemişlerdir.

Psikolojik danışmadakine benzer biçimde süpervizyonda da taraflar arasındaki ilişkinin niteliği, süpervizyonun etkililiği açısından vazgeçilmez görünmektedir. Bütün olarak bakıldığında, kurulan bağ, tarafların görevleri, ortak hedefler, süpervizyon sürecinde gücün paylaşımı ve karşılıklı anlaşma

yapma, süpervizyon ilişkisinin özünü oluşturmaktadır. Her iki tarafın etkin katılımıyla sürdürülen bu ilişkinin öğeleri, süpervizyonun niteliğini de belirlemektedir.

### Süpervizyon Formatları

Süpervizyon vermede bireysel, üçlü ya da grupla (Barletta, 2007; Bernard ve Goodyear, 1998; Borders, 2005; CACREP, 2009; Prieto, 1996) süpervizyon formatları kullanılabilir. CACREP (2009) standartlarına göre, bireysel süpervizyonda bir süpervizör ve bir psikolojik danışman adayı bulunurken, üçlü süpervizyonda bir süpervizör ve iki psikolojik danışman adayı bulunmaktadır. Bu formatlar kullanıldığında, bir öğretim üyesine en fazla altı öğrenci düşmektedir. Öğrenci sayılarının fazla olduğu durumlarda daha fazla tercih edilen grupla süpervizyon (CACREP, 2009) formatında ise, bir öğretim üyesi haftada bir buçuk saat, en fazla 12 öğrenciden oluşan bir gruba süpervizyon vermektedir.

Bu süpervizyon formatlarının birbirine üstünlüğü konusunda yapılan araştırmalar oldukça sınırlı olsa da, bireysel süpervizyonun öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği (Nguyen, 2003), ancak daha ekonomik olan grupla süpervizyonun bireysel süpervizyon kadar etkili olduğu (Ray ve Altekruze, 2000) belirtilmektedir. Son yıllarda, bireysel süpervizyona göre daha ekonomik olması nedeniyle alternatif yöntem olarak kullanılmaya başlanan üçlü süpervizyon formatının avantaj ve dezavantajlarıyla ilgili araştırmalar (Hein ve Lawson, 2008) oldukça sınırlıdır. Süpervizyon formatlarından bireysel süpervizyon daha fazla mahremiyet sağlaması ve kişi başına daha fazla zaman düşmesi gibi avantajlar barındırırken (Barletta, 2007); grupla süpervizyon, psikolojik danışman adaylarının benlik kavramlarını, kişilerarası ilişki becerilerini ve öz-farkındalıklarını geliştirme, yalıtımı ve süpervizöre bağımlılığı azaltma (Bernard ve Goodyear, 1998; Borders ve Brown, 2005; Prieto, 1996) gibi güçlü yönleri de barındırmaktadır.

Daha ekonomik olması nedeniyle de cazip bir seçenek olan küçük grupla süpervizyon, öğrencilere birbirlerini destekleme ve gözlemleme olanağı tanıması gibi güçlü yönleri ve olası olumsuz grup dinamikleri, kişi başına düşen zamanın azalması, başkalarının varlığı nedeniyle paylaşımda sınırlılıklar gibi zayıf yönleri de barındırmaktadır (Barletta, 2007). CACREP (2009), grupla süpervizyonun bir miktar düzenli bireysel süpervizyonla da desteklenmesini gerekli görmektedir. Borders ve Brown (2005), süpervizyon gruplarının belirli bir ders saatinde ve yapılandırılmış bir düzen içinde yürütülmesini üstünlük olarak göstermektedir. Grupla süpervizyonda öğrencilere araştırma ve

okuma ödevleri verme, sunum yaptırma başvuru yöntemleridir. Barletta (2007), süpervizyonda özenli bir ortam yaratılmasını gerekli görmekte ve güvenli bir bağ kurma, cesaretlendirme, soru sorma, kendini açma, yorumlama ve yüzleştirme gibi becerileri süpervizörlerin grupta model olma amacıyla da kullanmasını önermektedir.

### Süpervizyonun Etik Boyutu

Süpervizörler, herşeyden önce kendi etik uygulamalarıyla öğrencilerine model olmaktadır. Aynı zamanda, psikolojik danışman adaylarını mesleki standartların, etik kuralların, ilgili yasa ve yönetmeliklerin uygulamadaki yeri konusunda bilinçlendirmekle yükümlüdürler. Süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarını profesyonel uygulama standartlarına uymaları konusunda teşvik etmeleri, önemli bir etik sorumluluktur (ACA, 2005, F.4.c.). Süpervizyon veren psikolojik danışman eğitimcisi, süpervizyon sürecinin başında aydınlatılmış onam (bilgilendirilmiş rıza) için zaman ayırmalı (ACA, 2005, F.4.a.), süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adayının ve süpervizörün hak ve sorumlulukları konusunda psikolojik danışman adayına bilgi vermelidir. Süpervizör aynı zamanda, psikolojik danışman adayının danışanının iyiliğini ve çıkarını gözetmekten de sorumlu bulunmaktadır (ACA, 2005, F.1.a.). Bu nedenle, psikolojik danışman eğitimcilerinin süpervizyonunu üstlendikleri olguları dikkatle gözlemlemeleri ve psikolojik danışman adayının meslek etiğine uygun uygulama yaptığından emin olmaları gerekmektedir. Süpervizyonun sürekliliğini sağlamakla sorumlu olan süpervizör (ACA, 2005, F.4.b.), beklenmeyen durumlar için (rahatsızlık, devamsızlık gibi) gerekli önlemleri de almakla yükümlü bulunmaktadır.

Süpervizyon, süpervizörle psikolojik danışman adayının bire bir ve yakın çalışmasını gerektiren, birlikte fazla zaman geçirilen, karşılıklı güvene dayalı olan ve taraflar arasında önemli bir bağ kurulduğu bir ilişkiyi içermektedir. Süpervizör öğretmen, müşavir ya da psikolojik danışman gibi birbirinden farklı rolleri üstlenebilmektedir. Öte yandan, süpervizyon ilişkisi içerdiği değerlendirme boyutuyla psikolojik danışman aday ve süpervizör arasında önemli bir güç farklılığını da beraberinde getirmektedir. Güç farklılığının bulunduğu ilişkilerde hiyerarşi söz konusu olduğundan, tarafların eşit koşullar altında karar verebilme olasılıklarından bahsetmek güçtür (Biaggio, Paget ve Chenoweth, 1997). Süpervizyon ilişkisinde performans değerlendirme görevi de bulunan süpervizörün, yansızlığını koruyabilmesi için de süpervizyon verdiği öğrencileriyle çift yönlü ilişkilerden kaçınması gerekmektedir. Psikolojik

danışman adayı ile eğitimci rolü dışında profesyonel olmayan ilişkinin kurulması çift yönlü ilişki olarak düşünülebilir.

Çift yönlü bir ilişkide süpervizörün tarafsız yargısını ve etkililiğini kaybetme riski söz konusudur. Bu nedenle süpervizörlerin etik olarak yakın akraba, duygusal partner ve arkadaşlarına süpervizyon vermekten kaçınmaları gerekmektedir (ACA, 2005, F.3.d.). Ayrıca, mevcut durumda süpervizyon verilen öğrenciyle duygusal/ cinsel etkileşimler ve ilişkiler de etik kurallarda açıkça yasaklanmaktadır (ACA, 2005, F.3.b.). Bowman ve Hatley'nin (1995) yaptığı araştırmada psikolojik danışman eğitimcileri ve lisansüstü psikolojik danışmanlık öğrencilerinden oluşan katılımcıların % 62'si eğitim ortamı dışında öğretim üyesi ile öğrencisinin sosyalleşmesini, % 69'u arkadaşlık etmelerini, % 99'u duygusal ilişkiye girmesini etik dışı bulmuştur. Yapılan bir araştırma (Downs, 2003), psikolojik danışman eğitimcilerinin öğrencilerle olası duygusal ve cinsel çift yönlü ilişkilerden kaçınmalarında psikolojik danışman eğitimcilerinin aldıkları etik eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında uygun sınırların korunmasında öğretim üyelerinin daha fazla sorumlu bulunduğu belirlenmiştir (Kolbert, Morgan ve Brendel, 2002). Erwin (2000) ise, 147 psikolojik danışma süpervizörüyle yaptığı araştırmada, süpervizörlerin belirsizliğin daha düşük düzeyde olduğu gizlilikle ilgili etik ikilemlerde, belirsizliğin daha yüksek olduğu çift yönlü ilişkilerle ilgili etik ikilemlere göre daha fazla ahlaki hassasiyet gösterdiklerini belirlemiştir.

Profesyonel süpervizyon ilişkisiyle ilgili etik kurallarda tanımlanan potansiyel yararı olan ilişkiler (ACA, 2005, F.10.f.), öğrencinin yararına olma özellikleriyle çift yönlü ilişkilerden ayrılmaktadır: Psikolojik danışman eğitimcileri, öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki güç farkının bilincindedirler. Eğer, bir öğrenci ile kurulacak profesyonel olmayan ilişkinin öğrenciye potansiyel yararının olduğuna inanırlarsa, psikolojik danışmanların danışanlarıyla çalışırken aldıkları önlemlere benzer önlemleri alırlar. Potansiyel yarar taşıyan etkileşimler ya da ilişkiler, -bunlarla sınırlı olmamakla birlikte- resmi bir törene katılma, hastane ziyareti, stresli bir olayda destek sağlama, ya da ortak profesyonel bir derneğe, örgüte ya da topluluğa üyelik şeklinde sıralanabilir. Psikolojik danışman eğitimcileri, öğrencileriyle eğitimci ya da süpervizör rollerinin dışında bir ilişkiye girmeye niyetlendiklerinde, bunu öğrencileriyle açıkça tartışırlar. Öğrenciyle bu etkileşimlerin amacını, potansiyel yararlarını ve sakıncalarını, öğrenci için beklenen sonuçlarını ele



alırlar. Öğrenciye, bu ek rol ya da rollerin doğasını ve sınırlılıklarını profesyonel olmayan ilişkiye girmeden önce açıklarlar. Öğrencilerle girilecek profesyonel olmayan ilişkiler sınırlı süreli olmalı ve öğrencinin onayıyla başlatılmalıdır.

Süpervizyonda önemli bir konu da süpervizörün süpervizyon konusunda gerekli yeterlikleri taşımasıdır (ACA, 2005, F.2.a.). Süpervizörler, süpervizyon verme yöntemleri ve teknikleri konusunda eğitim almış olmalıdırlar. Etik olarak süpervizörler hem psikolojik danışma, hem süpervizyon konusunda düzenli biçimde sürekli eğitim etkinliklerinde bulunmakla yükümlüdürler.

### Süpervizyonda Çokkültürlülük

Çokkültürlülüğe ve çeşitliliğe duyarlı olma, hem psikolojik danışman adayları, hem de süpervizörler için önemli bir yeterlilik ve etik bir sorumluluktur. Postmodernizmin etkisiyle psikolojik danışmada danışanların kültürel özellikleri, öznel gerçeklikleri ve kültürün birey üzerindeki etkisinin yorumlanması önem kazanmıştır. Psikolojik danışmada dördüncü güç olarak görülen çokkültürlülük (Pedersen, 1991), kültürel ihtiyaçlara yanıt veren bir psikolojik danışma anlayışını doğurmuş ve kültüre duyarlılık bir psikolojik danışman yeterliliği olarak tanımlanmıştır (CACREP, 2009). Bu bağlamda, psikolojik danışman eğitimindeki süpervizyon sürecinin çok-kültürlülüğü desteklemesi bir gereklilik olarak görülmektedir (Ober, Granello ve Henfield, 2009). Uluslararası alan yazınındaki araştırmalar da bu görüşle tutarlı sonuçlar sergilemektedir. Örneğin, kültürel konuları içeren süpervizyonun terapötik işbirliğini olumlu etkilediği ve psikolojik danışman adayının doyumunu artırdığı bulunmuştur (Gatmon ve ark., 2001). Bir başka çalışmada (Constantine, 2001), çok-kültürlü süpervizyonun psikolojik danışman adayının çeşitlilik içeren danışan kitleleriyle çalışmaya ilişkin öz yeterlilik algısını artırdığı bulunmuştur.

Etkin bir süpervizyon ilişkisinde, süpervizörün psikolojik danışman adayına kültürel duyarlılık aşılması önemli görünmektedir. Alan yazınında, süpervizyonda çokkültürlülük vurgusunu ilk yapanlardan Carney ve Kahn'ın (1984) geliştirdiği beş evreli gelişimsel modele göre, psikolojik danışman adayının kültürel duyarlılığı Piaget'in (1954) bilişsel gelişim modelinde olduğu gibi aşamalı olarak geliştirilebilmektedir. Süpervizyonda çokkültürlülük konusundaki alan yazınına bakıldığında, süpervizörlerin bu konuda eksik kaldıkları görülmektedir. Örneğin Constantine'in (1997) yaptığı araştırmaya katılan süpervizörlerin % 70'inin psikolojik danışmada çokkültürlülük konusunda herhangi bir ders almadıkları görülmüştür. Bektaş

(2006) ise, Türkiye'de lisans düzeyinde psikolojik danışman eğitiminde çok-kültürlülüğe gösterilmesi gereken önemin eksik kaldığını saptamıştır.

### Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde meslekleşme sürecinde önemli adımlar atan psikolojik danışma alanı için süpervizyon vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Psikolojik danışmanların mesleki kimlik edinmeleri, mesleki becerilerin süpervizyon altında yürütülen uygulamalarla kazandırılması ile mümkün olacaktır. Bu nedenle, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki PDR programlarında süpervizyon altında yürütülecek psikolojik danışma uygulamaları büyük özen gerektirmektedir. PDR lisans programlarının (YÖK, 2007) yedinci döneminde yer alan ve öğretim elemanlarının ders yüklerine de yansıyan Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi ile sekizinci dönemde yer alan Alan Çalışması ve Kurum Deneyimi gibi derslerin kuramsal ders saatlerinin süpervizyon verme amacıyla düzenli biçimde yürütülmesi psikolojik danışman adaylarının gelişimine büyük katkı sağlayacaktır.

Kuşkusuz, etkili süpervizyon vermede psikolojik danışman eğitimcilerinin süpervizyon yeterliği taşımaları önemli bir konudur. Ülkemizde süpervizyonun öneminin son yıllarda daha fazla anlaşılması ve bu konuda Türkçe alan yazınındaki bilgi birikiminin henüz az olması, süpervizyon uygulamalarında eksikliklerin bulunmasına neden olmaktadır (Anjel ve Özkan, 2009; Özyürek, 2009). Psikolojik danışman eğitiminde ve dolaylı olarak psikolojik danışman eğitimcilerinin yetiştirilmesi sırasında süpervizyon altında yürütülen uygulamaların sınırlılığı, eksikliklere ve yetersizliklere sebep olmaktadır. Süpervizyon ilişkisindeki temel sorumluluğu taşıyan psikolojik danışman eğitimcilerinin sürekli eğitim etkinliklerinde bulunarak çeşitli konularda (örneğin, güncel psikolojik danışma uygulamaları, kültüre duyarlı psikolojik danışma becerileri, meslek etiği, çeşitli müdahale yöntemleri ve teknikleri gibi) yeterliklerini artırmaları süpervizörler için önemli bir etik sorumluluktur. Bu nedenle, psikolojik danışman eğitimcilerinin yeni deneyimlere ve öğrenmeye açık olmaları, psikolojik danışma uygulamasından uzaklaşmamaya çalışmaları, nitelikli psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyon uygulamaları için vazgeçilmez görünmektedir. Bunun yanında, ülkemizde temelde psikolojik danışman eğitimcisi yetiştiren doktora düzeyindeki PDR programlarının süpervizyonla ilgili özel kuramsal bir dersi programlarına katmaları, gelecekte lisans ve lisans üstü düzeyde etkili ve etik süpervizyon verilebilmesi için vazgeçilmez gözükmektedir.

A.B.D.'de pek çok üniversitede CACREP (2009) standartlarına uygun biçimde doktora eğitimi sırasında süpervizyonun süpervizyon altında yürütülmesi de söz konusudur. Ülkemizde de doktora düzeyinde verilecek bir süpervizyon uygulaması dersinde hem doktora öğrencilerinin zaman zaman lisans/ yüksek lisans psikolojik danışman adaylarına süpervizyon vermeleri, hem de *süpervizyon altında süpervizyon* uygulaması yaparak bu konuda donanım ve deneyim kazanmaları mümkün olabilir.

Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayılarının giderek arttığı ülkemizde psikolojik danışman eğitimcilerinin etkili süpervizyon vermede yeni çözümlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu bağlamda, küçük grupla süpervizyon formatı bu soruna çözüm olarak önerilebilir (Barletta, 2007; Bernard ve Goodyear, 1998; Borders, 2005; Prieto, 1996; Ray ve Altekurse, 2000). Psikolojik danışman adaylarının grup ortamında akran desteği almaları, grup ortamında yaşanan evrensellik hissiyle uygulamaya ilişkin kaygılarını azaltabilmeleri, olgu paylaşımlarından ve karşılıklı etkileşimden yararlanmaları kolaylaşmaktadır. Grupla süpervizyonda ortaya çıkabilecek olası olumsuz grup dinamikleri (örneğin, kıskançlık) konusunda tedbirli olunmalıdır. Ayrıca, eğitim amacıyla olguları paylaşılan danışanların mahremiyetleri ve danışanlardan bu duruma ilişkin aydınlatılmış onam alınması konusunda da gerekli adımlar atılmalıdır.

Bu derleme çalışmasında ele alınan temel süpervizyon modellerinden gelişimsel model (Stoltenberg, 1981), anlaşılır yapıyla ülkemizde

uygulamaya oldukça elverişli gözükmetedir. Alan yazınında, ülkemizdeki psikolojik danışman eğitimcileri tarafından da oldukça iyi bilinmekte olan Piaget'nin (1954) bilişsel gelişim kuramındaki evrelerle gelişimsel süpervizyon modellerindeki evreler arasında ilişki kurulması da (Borders, 2009; Carney ve Kahn, 1984) bu elverişliliğe işaret etmektedir. Benzer biçimde, ayrıştırıcı model de (Bernard, 1979) tanımladığı süpervizör rolleri ile süpervizyon uygulamalarında sıkça karşılık bulmaktadır. Gelişimsel süpervizyon modelindeki evrelerle ayrıştırıcı modeldeki süpervizör rollerini ülkemizde bilinen bir psikolojik danışma kuramıyla ilişkilendirmek, iki modelin uygulamada bütünleşik olarak kullanılmasına yardımcı olabilir. Böyle bir bütünleştirme, Ivey'nin (1981) Piaget'nin (1954) bilişsel gelişim kuramını temel aldığı, kuramlar-üstü, kültürel duyarlılığa sahip gelişimsel terapi modeli kullanılarak yapılabilir.

Bu çalışmada, süpervizyonda dirençle baş etme ve etkili geribildirim verme yöntemleri, süpervizyonun değerlendirme boyutu, akran süpervizyonu, grupla psikolojik danışma süpervizyonu ve süpervizyonla ilgili ölçme araçları konularına yer verilememiştir. Süpervizyon gibi geniş bir konuyla ilgili farklı konuların tek bir çalışmada ele alınması kuşkusuz mümkün olmamıştır. Bundan sonra yapılacak kavramsal ve görgül araştırmalarda bu konuların ele alınmasında yarar görülmektedir. Bu çalışmanın ülkemizde süpervizyon konusunda yapılacak yeni araştırmalara ilham vermesi ve süpervizyon altında yürütülen uygulamalara ışık tutması beklenmektedir.

## Kaynaklar

- American Counseling Association (2005). *2005 ACA Code of Ethics*. American Counseling Association. 30 Aralık, 2008 tarihinde indirildi. <http://www.counseling.org/Resources/CodeOfEthics/TP/Home/CT2.aspx>
- Anjel, M. ve Özkan, R. (2009). *Türkiye'de PDR alanında gözetim: Bir durum saptaması*. 13 Ocak 2010 tarihinde indirildi. <http://www.yoret.org.tr/Bilgi.asp>
- Barletta, J. (2007). Clinical supervision. N. Pelling, R. Bowers ve P. Armstrong (Eds.), *The practice of counselling* (Bölüm, 6, ss. 118-135). Melbourne, Australia: Thomson.
- Beinart, H. (2004). Models of supervision and the supervisory relationship and their evidence base. I. Fleming, ve L. Steen. (Eds). *Supervision and Clinical Psychology: Theory, Practice and Perspectives*. (Bölüm 3, ss. 36-50). NY: Taylor & Francis.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (1), 43-59.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education & Supervision*, 19, 1, 60-68.
- Bernard, J. ve Goodyear, R. (1998). *Fundamentals of clinical supervision*. (İkinci Baskı). Boston: Allyn & Bacon.
- Biaggio, M., Paget, T. L. ve Chenoweth, M. S. (1997). A model for ethical management of faculty-student dual relationships. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, 2, 184-189.
- Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *Counseling Psychologist*, 11 (1), 27-34.
- Borders, L. D. (2005). Snapshot of clinical supervision in counseling and counselor education: A five-year review. *The Clinical Supervisor*, 24, 1-2, 69-113.
- Borders, L. D. ve Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. (İkinci Baskı). NY: Routledge.

- Borders, L. D. (2009). A primer on counseling supervision. F., Korkut-Owen, R. Özyürek ve D. Owen (Editörler). *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecinde ilerlemeler*, Cilt 2, (ss. 35-49). Ankara: Nobel Yayın.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy, Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. A. O. Horvath, ve L. S. Greenberg (Eds.). *The working alliance: Theory, research and practice* (Bölüm 1, ss. 13-37). NY: Wiley & Sons.
- Bowman, V. E. ve Hatley, L. D. (1995). Faculty-student relationships: The dual role controversy. *Counselor Education & Supervision*, 34, 3, 232-242.
- Bradley, L. J. ve Kottler, J. A. (2000). Overview of counselor supervision. Bradley, L. J. ve Ladany, N. *Counselor Supervision: Principles, Process, and Practice* (Bölüm 1). NY: Taylor & Francis.
- Bradley, L. J. ve Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice*. Accelerated Development Series. NY: Taylor & Francis.
- Brott, P. E. ve Myers, J. E. (1999). Development of a professional school counselor identity: A grounded theory. *Professional School Counseling*, 2, 5, 339-348.
- Carney, C. G., ve Kahn, K. B. (1984). Building competencies for effective crosscultural counseling: A developmental view. *The Counseling Psychologist*, 12, 111-119.
- Carroll, M. (2004). *Counselling supervision: Theory, skills and practice*. Counsellor Trainer and Supervisor Series. Newbury Park, CA: SAGE.
- Carroll, M. ve Holloway, M. (1999). *Counselling supervision in context*. Counselling Supervision series. Newbury Park, CA: SAGE.
- Chen, E. C. ve Bernstein, B. L. (2000). Relations of complementarity and supervisory issues to supervisory working alliance: A comparative analysis of two cases. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 4, 485-497.
- Conn, S. R., Roberts, R. L., ve Powell, B. M. (2009). Attitudes and satisfaction with a hybrid model of counseling supervision. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 298-306.
- Constantine, M. G. (1997). Facilitating multicultural competency in counseling supervision: Operationalizing a practical framework. D. B. Pope Davis ve H. L. K. Coleman (Eds). *Multicultural counseling competence: Assessment, education and training, and supervision* (ss. 310-324). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Constantine, M. G. (2001). Multiculturally-focused counseling supervision: Its relationship to trainees' multicultural counseling self-efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20, 87-98.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *CACREP 2009 standards*. 25 Kasım, 2009 tarihinde indirildi. <http://67.199.126.156/doc/2009%20Standards.pdf>
- Denizli, S., Aladağ, M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z., ve Özeke-Kocabaş, E. (2009). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi örneği*. 10. Ulusal PDR Kongresi, Sözlü Bildiri, Adana.
- Downs, L. (2003). A preliminary survey of relationships between counselor educators' ethics education and ensuing pedagogy and responses to attraction with counseling students. *Counseling & Values*, 48, 2-13.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. NY: Taylor & Francis, Routledge.
- Erwin, W. J. (2000). Supervisor moral sensitivity. *Counselor Education & Supervision*, 40, 2, 115-127.
- Esen-Çoban, A. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1, 167-174.
- Feltham, C. ve Dryden, W. (1994). *Developing counsellor supervision*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Fernando, D. M. ve Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's level counseling students. *Counselor Education & Supervision*, 44, 293- 304.
- Fleming, I. ve Steen, L. (2004). *Supervision and Clinical Psychology: Theory, Practice and Perspectives*. NY: Taylor & Francis.
- Furr, S. R. ve Carroll, J. J. (2003). Critical incidents in student counselor development. *Journal of Counseling & Development*, 81, 4, 483-489
- Gatmon, D., Jackson, D., Koshkarian, L., Martos-Perry, N., Molina, A., Patel, N. ve Rodolfa, E. (2001). Exploring ethnic, gender, and sexual orientation variables in supervision: Do they matter? *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, 102-113.
- Gregoire, J. ve Jungers, C. (2007). *The counselor's companion: What every beginning counselor needs to know*. NY: Routledge.
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Esen-Çoban, A. (2004). *Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Harvey, V. S. ve Struzziero, J. A. (2008). *Professional development and supervision of school psychologists: From intern to expert*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hein, S. ve Lawson, G. (2008). Triadic supervision and its impact on the role of the supervisor: A qualitative examination of supervisors' perspectives. *Counselor Education & Supervision*, 48, 1, 16-31.

- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Horrocks, S. ve Smaby, M. H. (2006). The supervisory working relationship: Its impact on trainee personal and skills development. (Elektronik Versiyon). *VISTAS: Compelling Counseling Interventions*, 173-176.
- Horvath, A. O. ve Greenberg, L.S. (1994). *The working alliance: Theory, research, and practice*. NY: John Wiley & Sons.
- Hosford, R. E. ve Barmann, B. (1983). A social learning approach to counselor supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 1, 51-58.
- Ivey, A. E. (1981). *Intentional interviewing and counseling*. CA: Brooks/Cole Publications Co.
- Jackson, C. M., Snow, B. M., Boes, S. R., Phillips, P. L., Stanard, R., Painter, L. C. ve Wulff, M. B. (2002). Inducting the transformed school counselor into the profession. *Theory Into Practice*, 41, 3, 177-185.
- Kolbert, J. B., Morgan, B. ve Brendel, J. M. (2002). Faculty and student perceptions of dual relationships within counselor education: A qualitative analysis. *Counselor Education & Supervision*, 41, 193-206.
- Ladany, N., Ellis, M. V. ve Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 77, 4, 447-455.
- Ladany, N., Walker, J. A. ve Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40, 4, 263-275.
- Lambie, G. W. ve Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8, 2, 124-131.
- Lane, R. C. (1990). *Psychoanalytic approaches to supervision*. Sussex, UK: Psychology Press.
- Leddick, G. R., Bernard, J. M. (1980). The history of supervision: A critical review. *Counselor Education & Supervision*, 19, 3, 186-194.
- Lemberger, M. E. ve Dollarhide, C. T. (2006). Encouraging the supervisee's style of counseling: An Adlerian model for counseling supervision. *The Journal of Individual Psychology*, 62, 2, 106-125.
- Little, C., Packman, J., Smaby, M. H. ve Maddux, C. D. (2005). The skilled counselor training model: Skills acquisition, self-assessment, and cognitive complexity. *Counselor Education & Supervision*, 44, 3, 189-200.
- Marini, I. ve Stebnicki, M. A. (2008). *The professional counselors' desk reference*. New York: Springer.
- Morgan, M. M. ve Sprenkle, D. H. (2007). Toward a common-factors approach to supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33, 1, 1-17.
- Muse-Burke, J. L., Ladany, N. ve Deck, M. D. (2001). The supervisory relationship. L. J. Bradley ve N. Ladany (Eds.). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (ss. 28-62). Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Nelson, K. W. ve Jackson, S. A. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of hispanic student interns. *Counselor Education and Supervision*, 43, 1, 2-14.
- Nguyen, T. V. (2003). *A comparison of individual supervision and triadic supervision*. Basılmamış Doktora Tezi. TX: University of North Texas, Department of Counseling.
- Ober, A. M., Granello, D. H., ve Henfield, M. S. (2009). A synergistic model to enhance multicultural competence in supervision. *Counselor Education and Supervision*, 48, 204-221.
- Özer, K. (1999). Danışma (konsültasyon) ve denetim (süpervizyon). *YÖRET Postası*, 13. 23 Ocak 2010 tarihinde indirildi. <http://www.yoret.org.tr/download/secmeyazilar.pdf>
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 32, 4, 54-63.
- Page, B. J., Pietrzak, D. R. ve Sutton, J. M. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education & Supervision*, 41, 142-150.
- Page, S. ve Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor: A cyclical model*. NY: Routledge
- Pearson, Q. M. (2006). Psychotherapy-driven supervision: Integrating counseling theories into role-based supervision. *Journal of Mental Health Counseling*, 28, 3, 241-252.
- Pedersen, P. B. (1991). Introduction to the special issue on multiculturalism as a fourth force in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70, 4.
- Piaget, J. (1954). *Construction of reality in the child*. OX: Routledge.
- Pope-Davis, D. B. (2003). *Handbook of multicultural competencies in counseling & psychology*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Powell, D. J. ve Brodsky, A. (2004). *Clinical supervision in alcohol and drug abuse counseling: principles, models, methods*. NY: John Wiley & Sons.
- Prieto, L. R. (1996). Group supervision: Still widely practiced but poorly understood. *Counselor Education & Supervision*, 35, 4, 295-307.
- Protivnak, J. J. ve Davis, T. E. (2008). The impact of supervision relationship on the behaviors of school counseling interns. (Elektronik Versiyon). University of Montana *Journal of School Counseling*, 6, 19, 1-22.
- Ray, D. ve Altekruise, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education & Supervision*, 40, 1, 19-30.

- Red House Sözlüğü (2010). Supervision. 20 Ocak 2010 tarihinde indirildi. [http://www.redhouse.com.tr/sozluk\\_ara.asp](http://www.redhouse.com.tr/sozluk_ara.asp)
- Rønnestad, M. H. ve Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development, 71*, 396-405.
- Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The Counselor Complexity Model. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 59-65.
- Stoltenberg, C. D. ve Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E. ve Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education & Supervision, 42*, 2, 92-106.
- Uslu, M. ve Arı, R. (2005). Psikolojik danışmanların danışma becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 509-519.
- Ward, C. C. ve House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor Education & Supervision, 38*, 1, 23-33.
- White, V. E. ve Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education & Supervision, 42*, 203-218.
- Whiting, K. J., Bradley, L. J. ve Planny, K. J. (2001). Supervision-based developmental models of counselor supervision. L. J. Bradley ve N. Ladany (Eds.). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (ss. 304-329). Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Wood, C. (2005). Supervisory working alliance: A model providing direction for college counseling supervision. *Journal of College Counseling, 8*, 127-137.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). *Eğitim Fakültelerinde uygulanacak programlar*. 30 Aralık, 2008 tarihinde indirildi. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr)

### *Extended Summary*

## Supervision In Counselor Education

**Rahşan SİVİŞ-ÇETİNKAYA and Özlem KARAIRMAK**

The field of counseling has over half a century of history in Turkey. However, its professionalization process is still underway in the new millennium. Supervision, by definition, is the process a senior member of a profession helps a junior member acquire skills specific to the profession (Horrocks & Smaby, 2006). Supervision facilitates effective application of knowledge to practice (Bradley & Kottler, 2000), and can be administrative or clinical (Bradley & Ladany, 2001). Administrative supervision focuses on organizational duties where internship takes place, whereas clinical supervision implies supervision of counseling practice.

Doctoral counseling programs basically train counselor educators in Turkey, yet none has a didactic or practical course regarding supervision. Conceptual and empirical research regarding supervision of student counselors in Turkey is scarce, and the quality (even presence) of supervision in counselor education in Turkey is questionable. The present study aims to fill the gap in the national counseling literature by providing a review of conceptual studies and empirical research regarding counseling supervision. First, a review of fundamental supervision and supervisory relationship models is presented. Then, supervision ethics and multiculturalism in supervision is discussed. Finally, recommendations regarding supervision in Turkey are presented.

### **Fundamental Supervision Models**

Developmental supervision model assumes supervision as a developmental process where the supervisee is expected to progress through hierarchical developmental stages. Integrative developmental model (Stoltenberg, 1981) suggests development in certain structures as self-awareness and awareness of others, motivation and autonomy. First, supervisee demonstrates high degree of dependence, high motivation and anxiety. Second level supervisee goes between autonomy and dependence. Third level supervisee has increased self-confidence, skills and awareness. Finally, supervisee reaches professional

mastery level.

Discrimination model of supervision (Bernard, 1979), on the other hand, is based on the social role approach. Specific roles, functions and task of supervisors are emphasized in this model. Through supervision, supervisors hold roles of a teacher, counselor or consultant. Functions include process, conceptualization and personalization skills. Holloway's (1995) Comprehensive Model is another social role model of supervision. This model suggests five main functions for supervisors as monitoring and evaluating, instructing and advising, modeling, consulting, supporting, and sharing; and five supervisory tasks including counseling, conceptualization, professional role, emotional awareness and self-assessment.

### **Supervisory Relationship**

Some theoretical models insist that supervisory relationship requires the same Rogerian conditions as respect, empathy, non-judgmental attitude and congruence (Leddick & Bernard, 1980; Muse-Burke, Ladany & Deck, 2001). On the other side, psychoanalytic-oriented supervision emphasizes unconscious processes such as transference, counter-transference, projection and introjections between supervisor and supervisee (Borders & Brown, 2005; Feltham & Dryden, 1994). Supervisory working alliance model examined below summarizes this approach.

### **Supervisory Working Alliance:**

Working alliance implies that the strength for change lies within the strength of alliance between the person seeking change and the counselor facilitating change. Three main dimensions of supervisory working alliance are mutual agreement of goals, tasks and bond (Bordin, 1994). Supervisor tasks include coaching, providing feedback, focusing on supervisee's needs and increasing theoretical knowledge and personal awareness of the supervisee, whereas the supervisee tasks are completing home-works and presentations. A unique bond forms

between the supervisor and supervisee through the process.

### **Supervision Formats**

Supervision formats vary from individual/ triadic to group supervision (CACREP, 2009). Group supervision is an alternative to individual supervision as it is time-efficient and more economic (Barletta, 2007; Borders & Brown, 2005). The size of a supervision group can be no more than 12 students, and the group meets 1 ½ hours weekly. Supervision groups facilitate interaction, peer support and development of interpersonal skills, however less privacy, decreased time per person and some negative group dynamics could be cited as the downsides.

### **Supervision Ethics**

Supervisors are role-models who portray ethical conduct in their practice (ACA, 2005). They help supervisees adopt ethical awareness and ensure ethical practice. Abiding by ethical codes and

understanding legal and ethical liability is an essential part of supervision. Supervisory competence, dual relationships and potentially beneficial relationships are to name a few ethical issues regarding supervision.

### **Conclusion and Recommendations**

Supervision has increasing importance for counseling in Turkey in its quest for professionalization. As counselor professional identity is gained through supervised training (Nelson & Jackson, 2003; Lambie & Wiliamson, 2004; Marini & Stebnicki, 2008), specific emphasis must be given to supervision in counselor education. Doctoral-level counselor education programs should infuse special didactic and practical supervision courses in their curricula. For undergraduate counselor education, group supervision can be an alternative to individual supervision (Ray & Altekruise, 2000). Finally, counselor educators' needs to update skills and knowledge in counseling for providing effective counseling supervision is recommended.