



Psikolojik Danışman Eğitiminin Farklı Düzeylerinde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunda Kritik Olaylar

Mine ALADAĞ¹

Geliş Tarihi: 24.10.2014 Kabul Tarihi: 20.11.2014

Öz

Araştırmada psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde yürütülen bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonuna ilişkin öğrencilerin yaşantıları ve bu yaşantıların psikolojik danışman olarak gelişimlerdeki rolü ve etkisi incelenerek etkili bir süpervizyon sürecinin betimlenmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Ayrıca, süpervizyona ilişkin yaşantıların eğitim düzeylerine göre bir farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, araştırmaya katılmaya gönüllü 8 doktora, 7 yüksek lisans ve 19 lisans olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Kritik Olay Tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kritik Olaylar Formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Süpervizyonunda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları kritik olaylar, süpervizör geribildirimi, süpervizör özellikleri, akran geribildirimi ve davranışları, süpervizyon teknikleri ile dolaylı öğrenme olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Bununla birlikte, süpervizyonda yaşanan kritik olayların öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri, oturma yönetme; mesleki öz yeterlik; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal yaşantı ve süpervizyon olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Bulgular, süpervizyonda yaşanan kritik olaylar ve etkileri açısından eğitim düzeylerine göre bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, alanyazın ışığında tartışılmış ve yorumlanmış; ayrıca, psikolojik danışman eğitimcilerine ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman eğitimi, bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu, kritik olay tekniği

¹ Yrd. Doç. Dr. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mine.aladag@ege.edu.tr



Critical Incidents in Individual Counseling Practicum Supervision Across Different Levels of Counselor Education

Submitted by 24.10.2014 Accepted by 20.11.2014

Abstract

The aim of this study is to contribute to the description of an effective supervision process through the medium of understanding the experiences of students and also the role and impact of these experiences on the development of them as counselors regarding individual counseling practicum supervision conducted across different levels of counselor education. Besides, it is examined the differences in supervision regarding experiences across levels of counselor education. The research group consisted of totally 34 students including 8 doctorates, 7 master and 19 undergraduate students who voluntarily participated in the study. The Critical Incidents Technique, as a type of qualitative design, was used in the study. The research data was collected by Critical Incidents Form developed by the researcher and analyzed by content analysis. The five themes emerged regarding the most influential and the most important critical incidents during supervision and included supervisor feedback, supervisor characteristics, peer feedback and behaviors, supervision techniques and vicarious learning. Moreover, the six themes emerged regarding the impact of critical incidents on the development of students and included managing sessions; professional confidence; professional knowledge, skill and awareness; self-awareness; emotional experience and supervision. The results also showed that there were some differences regarding critical incidents and their impact across education levels. The results are discussed and interpreted in light of the literature. Besides, some suggestions are provided to counselor educators and researchers.

Key Words: Counselor education, individual counseling practicum and supervision, critical incidents technique.

Giriş

Psikolojik danışman eğitiminin ve mesleki gelişim sürecinin her aşamasında *süpervizyon* kritik bir role sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005; Ronnestad ve Skovholt, 2003). Bu nedenle, süpervizyonun hangi yönlerinin ve özelliklerinin psikolojik danışman adaylarının ve uygulayıcılarının gelişimini desteklediğini, dolayısıyla etkili bir süpervizyonun nasıl olabileceğini ortaya koymak önem taşımaktadır. Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun rolüne ve etkisine ilişkin yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermeye başlamıştır. Özellikle bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonuna ilişkin araştırmaların yapıldığı dikkati çekmektedir. Bugüne kadar yürütülen bu çalışmalar değerlendirildiğinde elde edilen bulgular, süpervizyon modelleri (Benzer, 2014; Koç, 2013); süpervizyon yöntem ve teknikleri (Aladağ ve Bektaş, 2009; Denizli Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya ve Özeke-Kocabaş, 2009; Kavas, 2011; Zeren ve Yılmaz, 2011); süpervizyonun genel yapısı ve bu süreçteki süpervizör özellikleri, süpervizör geribildirimi ve süpervizyon ilişkisi (Aladağ ve Bektaş, 2009; Denizli ve diğ., 2009; Kavas, 2011); süpervizyonun etkisi (Benzer, 2014; Denizli, 2010; Koç, 2013; Meydan, 2010; Pamukçu, 2011) olmak üzere süpervizyonun farklı boyutlarına ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadır.

Ancak, her ne kadar süpervizyona ilişkin çalışmalarda bir artış olsa da halen sayıca oldukça sınırlıdır. Bunun yanı sıra yurt dışı alanyazının bu alandaki zenginliği dikkate alındığında henüz kat edilmesi gereken uzun bir yol olduğu kuşku götürmemektedir. Halen Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde özellikle gerçek danışanlarla uygulamaların yapıldığı bireyle psikolojik danışma uygulaması kapsamındaki süpervizyon sürecinin nasıl yürütüldüğünün ve bu süreçte neler yaşandığının derinlemesine incelenmesine; diğer yandan süpervizyonun psikolojik danışma öğrencilerinin gelişimindeki rolü ve etkisinin daha detaylı anlaşılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında süpervizyonun gelişimsel bir süreç olduğu, farklı eğitim/mesleki gelişim düzeylerindeki psikolojik danışma öğrencilerinin her ne kadar benzerlikler gösterebilirler de niteliksel olarak birbirinden farklı özellikler taşıdıkları, dolayısıyla etkili bir süpervizyonun öğrencilerin gelişimsel düzeylerine ve ihtiyaçlarına paralel olarak yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir. İlgili alanyazında psikososyal veya bilişsel gelişime odaklanan ya da ampirik verilere dayanan farklı çeşitlilikte gelişimsel süpervizyon modelleri de mevcuttur (Örn. Blocher, 1983; Loganbill, Hardy ve Delworth, 1982; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stontenberg, 1981). Oysaki Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi kapsamında hem lisans hem de lisansüstü düzeylerde psikolojik danışma

uygulamaları ve süpervizyonu uzun süredir yürütülüyor olsa da hem süpervizyon süreçlerinde bir farklılaşma olup olmadığına hem de gelişimsel bir yapının var olup olmadığına ilişkin sorulara henüz cevap vermek zordur. Yapılan çalışmaların genellikle psikolojik danışma lisans öğrencileri ile yürütüldüğü lisansüstü öğrencilerle yapılan sadece bir çalışma olduğu dikkati çekmektedir. Diğer taraftan, Kemer ve Aladağ (2013) tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programlarında yer alan bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin ve kapsamındaki süpervizyon sürecinin işleyişini ortaya koymak amacıyla yürütülen araştırmanın tarama çalışmasının bulguları, araştırmaya katılan psikolojik danışman eğitimcilerinden yarısından daha az bir kısmının süpervizyon süreci için bir süpervizyon modelini temel aldığını, ağırlıklı olarak temel alınan modelin gelişimsel süpervizyon modelleri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgunun, Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminde gelişimsel süpervizyon modellerinin kullanımının yararlı bulunduğuna ilişkin bir çerçeve sunduğu söylenebilir. Ancak Türkiye’de psikolojik danışma öğrencilerinin mesleki gelişim sürecini gösteren ülkemize özgün modeller henüz mevcut değildir ve bu yönde araştırmaların yapılmasının oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir (Aladağ, Yaka ve Koç, 2014). Sonuç olarak, süpervizyona ilişkin daha fazla keşfedici, açıklayıcı, betimsel ve karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesinin, dolayısıyla etkili bir süpervizyon sürecinin betimlenmesinin gerekliliğine inanılmaktadır.

Kritik Olay Tekniği (KOT), yurt dışı alanyazında süpervizyon sürecinin ve özelliklerinin incelendiği araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (örn. Trepal, Bailie ve Leeth, 2010). Psikolojik danışma ve psikoterapide terapötik süreci incelemek amacıyla kritik olayların bir süredir kullanılması aynı tekniğin süpervizyon sürecini incelemek amacıyla birer araç olarak kullanmasının yolunu açmıştır (Heppner ve Roehlke, 1984). *Kritik Olaylar-KO (Critical Incidents-CIs)*, mesleki gelişime katkı sağlayan, önemli öğrenme yaşantıları, dönüm noktaları ya da önemli olduğu fark edilen anlar olarak tanımlanmaktadır (Howard, Inman ve Altman, 2006). Başka bir deyişle, kritik olaylar “gelişimsel dönüm noktaları” olarak ifade edilmektedir (Skovholt ve McCarthy, 1988). Bir olayın kritik olay olup olmadığını belirlemek için temel ölçüt o olayın kişi tarafından yaptığı işte bir etkisinin olup olmadığını algılamasıdır. Buna bağlı olarak, aynı olay bir kişi için kritik bir olay olurken, diğeri için olmayabilir. Sonuç olarak, KOT araştırmaları sadece kritik olayın betimlenmesine değil, kritik olayı şekillendiren inançların, düşüncelerin ve önerilerin ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır. Böylece kritik olaylar ile ilgili faktörlerin anlamlarının ve kişisel önemlerinin keşfedilmesine olanak

tanınmaktadır (Butterfield, Borgen, Amundson ve Maglio, 2005). Süpervizyonla ilgili KOT kullanılarak yürütülen çalışmalarda süpervizyondaki kritik olayların, oturumlara ve danışanlara ilişkin önemli kişisel tepkiler; psikolojik danışmayı etkileyen kişisel faktörler ve kişisel farkındalık; duygusal farkındalık ve özerklik; mesleki gelişim ve mesleki kimlik; etkili psikolojik danışma yapabileceğine ilişkin sahip olunan yeterlilik inancı; süpervizyon ilişkisi; süpervizör geribildirim; süpervizör tarzları ve rolleri olmak üzere farklı boyutlarla ilgili olduğu ortaya konmuştur (Ellis, 1991; Henderson, Cawyer ve Watkins, 1999; Hepner ve Roelke, 1984; Howard ve diğ., 2006; Rabinowitz, Heppner ve Roehlke, 1986; Trepal ve diğ., 2010). Ayrıca, süpervizyon sürecinde olumsuz ve potansiyel olarak zarar verici deneyimlere ilişkin kritik olaylar da saptanmıştır. Olumsuz/zarar verici olaylar olumsuz süpervizyon ilişkisi, süpervizör tarafından yeterince desteklenmemek ile gizliliğin ihlal edilmesi ve süpervizyon verilmemesini kapsayan etik ve profesyonel olmayan süpervizör davranışlarını içermektedir. Buna bağlı olarak, süpervizyondaki olumlu yaşantıların öğrencilerin yeterliliklerinin artmasına, danışanlarına ilişkin içgörü oluşturmalarına ve psikolojik danışman olarak bir mesleki kimlik geliştirmelerine katkı sağladığı ancak olumsuz ve zarar verici yaşantıların ise öğrencilerin olumsuz duygular yaşamalarına ve hem süpervizöre hem de eğitimlerine ilişkin memnuniyetsizlik yaşamalarına yol açtığı bulunmuştur (Howard ve diğ., 2006; Trepal ve diğ., 2010).

Öte yandan, yapılan çalışmalarda her ne kadar benzerlikler olsa da eğitim düzeyine bağlı olarak süpervizyonda yaşanan kritik olayların değişim gösterdiğine ilişkin bulgular da ortaya konulmuştur. Örneğin; Hepner ve Roelke (1984) tarafından yürütülen çalışma da ilk defa uygulama yapmaya başlayan ve ileri uygulama alan yüksek lisans öğrencileri daha çok kişisel farkındalık ve süpervizör desteğiyle ilişkili olayları kritik olay olarak rapor ederken, doktora öğrencileri terapötik süreci etkileyen kişisel konulara ilişkin olayları rapor etmişlerdir. Rabinowitz ve diğerleri (1986) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada ise, eğitim düzeyine bakılmaksızın tüm öğrenciler hem süpervizyon sürecinde hem de süpervizyon sonunda en önemli buldukları konuların tedavi planı oluşturmak ve süpervizörden destek almak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca tüm öğrencilerin en sıklıkla önemli buldukları müdahaleler de süpervizörden öneri almak ve süpervizör tarafından yönlendirilmek olarak ifade edilmiştir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, bu araştırmanın birinci amacı, bireyle psikolojik danışma uygulaması lisans ve lisansüstü dersleri kapsamında yürütülen süpervizyona ilişkin psikolojik danışma öğrencilerinin yaşantılarını ortaya koymak ve bu yaşantıların psikolojik danışma

öğrencilerinin gelişimindeki rolü ve etkisini anlamaktır. İkinci amacı ise süpervizyona ilişkin yaşantıların eğitim düzeylerine göre bir farklılaşma gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulguların süpervizyon sürecinde neler yaşandığına, bu yaşantıların olumlu ya da olumsuz yönde psikolojik danışma öğrencilerinin gelişimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna ilişkin önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmanın farklı eğitim düzeylerindeki psikolojik danışma öğrencilerinin gelişimsel bir farklılık gösterip göstermediğine ve buna bağlı olarak süpervizyona ilişkin ihtiyaçlarının değişip değişmediğine ilişkin sorulara ilk yanıtları vereceğine inanılmaktadır. Sonuç olarak, elde edilen bulguların, psikolojik danışman eğitimcilerinin bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunu daha etkili yürütebilmeleri konusunda ışık tutması, bu konuda yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Kritik Olaylar (KO) ya da Kritik Olay Tekniği (KOT) kullanılmıştır. Yaygın olarak kullanılan bir nitel araştırma yöntemi olan KOT, etkili bir keşfedici araç olarak tanımlanmaktadır ve odağında geçmişi de kapsayan kişisel rapor yer almaktadır (Butterfield ve diğ., 2005). Spesifik olarak, KOT araştırmaları doğal ortamlarda gerçekleştirilen ve araştırmacının kendisinin veri toplamak için anahtar araç olduğu araştırmalardır. Katılımcıların algılarının ortaya konulmasını amaçlayan KOT araştırmalarında veriler sözel ya da yazılı olarak kelimeler biçiminde görüşme, katılımcı gözlem ve/veya nitel açık-uçlu sorularla yoluyla toplanır ve veri analizi tümevarım ilkesine dayalı olarak yapılır (Creswell, 1998). Buna bağlı olarak, bu araştırmada da bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu sürecinde psikolojik danışma öğrencilerinin psikolojik danışman olarak gelişimlerinde en çok etkisi olan ve en önemli buldukları yaşantılarını ortaya koymak amacıyla KOT'nin uygun olduğuna karar verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012/ 2012-2013 öğretim yıllarında bir devlet üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans ve lisansüstü programlarında öğrenim gören ve bireyle psikolojik danışma uygulaması derslerine devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü sekiz doktora, yedi yüksek lisans ve 19 lisans olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı RPD lisans programı

kapsamında 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi 67 lisans öğrencisi ile 10 ila 12 öğrenciden oluşan altı grup halinde altı öğretim üyesi/elemanı tarafından yürütülmüştür. Ancak dersin iki grubu ile farklı bir araştırma yürütüldüğü için bu gruplar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla, dört öğretim üyesi/elemanı tarafından yürütülen dört grupta yer alan 54 lisans öğrencisine araştırma duyurusu yapılmış ve aralarından araştırmaya katılmaya gönüllü 19 öğrenci bu araştırmanın katılımcısı olmuştur. Lisansüstü programlara devam eden öğrenci sayıları sınırlı olduğundan veriler iki ayrı öğretim yılında toplanmıştır. 2011-2012/ 2012-2013 öğretim yıllarında “Bireyle ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması” dersine devam eden yedi yüksek lisans, “İleri Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersine devam eden dokuz doktora öğrencisine duyurular yapılmış ve aralarından 15 öğrenci (yedi yüksek lisans, sekiz doktora öğrencisi) araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Söz konusu iki lisansüstü ders aynı öğretim üyesi tarafından grup süpervizyonu yöntemi ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Kritik Olaylar Formu (KOF): Araştırmada, bu araştırma için özel olarak araştırmacı tarafından geliştirilen KOF kullanılmıştır. KOF geliştirilirken hem genel olarak psikolojik danışma hem de spesifik olarak süpervizyon alanında yapılan kritik olay araştırmaları incelenerek formun genel yapısına ve içerikte yer alacak açık uçlu sorulara ilişkin bir taslak form geliştirilmiştir. Taslak form, Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip, nitel araştırma yöntemleri konusunda eğitilmiş ve deneyimli bir *uzmanın görüşüne* sunulmuştur. Form da yer alan soruların elde edilmek istenen bilgileri toplayıp toplamayacağına ve ifade biçimi açısından uygunluğuna ilişkin uzman görüşü alındıktan ve sorular uzman görüş ve önerileri doğrultusunda düzenlendikten sonra *bir pilot uygulama* yapılmıştır. Pilot uygulama, lisans öğrencilerinden bir erkek bir kadın olmak üzere iki, daha önce programı tamamlayan doktora öğrencilerinden de bir olmak üzere üç öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere araştırmanın amacı açıklandıktan sonra formun başında yer alan açıklamayı okuyarak formda yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden formun başındaki açıklama ve içerikte yer alan soruları açık ve anlaşılır olup olmadığına göre değerlendirmeleri istenmiştir. Pilot çalışma sonunda taslak forma son şekli verilmiştir. Formda yer alan açık uçlu sorular şöyledir;

1. Şu ana kadar yapılan bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu oturumlarında sizi en çok etkileyen ve en önemli bulduğunuz olumlu ya da

olumsuz yaşantınız (söz, davranış, durum, olay, deneyim, vb.) nedir? Lütfen açık bir şekilde tanımlayınız.

2. Bu yaşantınızı olumlu ya da olumsuz olarak tanımlamanızın nedenlerini belirtiniz.
3. Bu yaşantınızın psikolojik danışman olarak gelişiminizi nasıl etkilediğini/etkileyeceğini [yürüttüğünüz/yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumları ve katıldığınız/katılacağınız süpervizyon oturumları açısından-sağladığı katkılar ya da yarattığı engeller vb. açısından] düşünüyorsunuz?
4. Bu yaşantınız sizi duygusal olarak nasıl etkiledi? Neden?
5. Bu yaşantınızı değiştirme fırsatınız olsaydı, bunu nasıl yaşamak isterdiniz? Tanımlayınız.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle, söz konusu lisans ve lisansüstü derslerini yürüten öğretim üyelerine/elemanlarına araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Daha sonra bu derslere devam eden lisans ve lisansüstü öğrencilerine araştırmanın amacına ve veri toplama sürecine ilişkin bir bilgilendirme yapılmıştır. Bu açıklama bilgilendirilmiş onay formatında yapılarak toplanan verilerin içten olmasına çalışılmış ve dolayısıyla güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere ikişer adet KOF sarı zarf içinde verilmiştir. Öğrenciler KOF'nu doldurduktan sonra sarı zarfları kapatarak araştırmacıya teslim etmişlerdir. Öğrencilerden KOF'nu tek başlarına, sakin bir ortamda doldurmaları istenmiştir. Ayrıca, katılımcılardan, (a) ilk olarak formdaki sorulara yanıt vermeden önce tüm sorulara göz atmaları; (b) daha sonra bu dönem süresince katıldıkları tüm süpervizyon oturumlarını hatırlamaya çalışmaları ve bu süpervizyon oturumlarından herhangi birinde meydana gelen ve onları en çok etkileyen/en önemli buldukları olumlu ya da olumsuz yaşantı/yaşantılarını (söz, davranış, durum, olay, deneyim, vb.) bulmaya çalışmaları; (c) son olarak belirledikleri yaşantı/yaşantıları göz önünde bulundurarak soruları dikkatlice okuyup mümkün olduğunca açıklayıcı yanıtlar vermeleri istenmiştir. Bununla birlikte, katılımcılara sorulara verdikleri yanıtların bir grup halinde değerlendirileceğine, yanıtların sadece araştırma amaçlı kullanılacağına ve kesinlikle ders kapsamında değerlendirilmelerinde kullanılmayacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Araştırmanın verileri, tüm katılımcılar devam ettikleri dersi tamamladıktan sonra takip eden iki hafta içinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, bu çalışmanın araştırmacısı ile nitel araştırma konusunda eğitim ve deneyim sahibi, RPD alanında doktora derecesine sahip bağımsız bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Veri analizine geçilmeden önce ilk olarak etik sorunları gidermek amacıyla veriler katılımcıların eğitim düzeylerine göre L-PDÖ, YL-PDÖ, DR-PDÖ biçiminde kodlanarak 1'den başlayarak numaralandırılmıştır. Veriler, içerik analizi aşamaları takip edilerek çözümlenmiştir. Analizler araştırmanın amaçlarına paralel olarak üç aşamada gerçekleştirilmiştir. *Birinci aşamada* bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları kritik olaylar öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine göre *olumlu ve geliştirici ve/veya olumsuz ve engelleyici kritik olaylar* olmak üzere iki kategoriye ayrılarak analiz edilmiştir. *İkinci aşamada* ise süpervizyonunda yaşanan *kritik olayların öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri -sağladığı katkılar ve/veya yarattığı engeller-* açısından analiz edilmiştir. *Son aşamada* ise, hem süpervizyonda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları kritik olaylar, hem de yaşanan her bir kritik olayın öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri öğrencilerin eğitim düzeyleri dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak yeniden analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla bazı stratejilerden yararlanılmıştır. Nitel bulguların iç geçerliliğini sağlamak için farklı eğitim düzeylerinden öğrencilerle çalışılarak veri kaynakları açısından *çeşitleme* kullanılmıştır. Ayrıca inandırıcılık için *uzman incelemesinden* yararlanılmıştır. Araştırmacı, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda bir uzmanla birlikte değerlendirme toplantıları yaparak topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları göstererek kendi yaklaşımının ve düşünme biçiminin geçerliliğini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliği için veriler yorum katılmadan ayrıntılı olarak betimlenmiş ve doğrudan alıntılar da sıklıkla kullanılmıştır. Araştırmada güvenirliliğin yani tutarlığın sağlanması içinse verilerin analizlerinin yapılması ve sonuçlara ulaşılması aşamasında bağımsız bir araştırmacı sürece dâhil edilerek ulaşılan yargıların ve yorumların ham verilere gidildiği zaman *teyit* edilip edilmediğine ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Öncelikle psikolojik danışman eğitiminin *farklı düzeylerinde* yürütülen bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları

kritik olaylara; kritik olayların öğrencilerin *psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine* ilişkin elde edilen temalar genel olarak tanıtılmıştır. Daha sonra tüm bulgular kritik olay temaları altında detaylı olarak sunulmuştur.

Süpervizyonda yaşanan kritik olayların çeşidi ve eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Süpervizyona ilişkin, 19 lisans öğrencisi 18 olumlu ve beş olumsuz olmak üzere 23; yedi yüksek lisans öğrencisi altı olumlu ve iki olumsuz olmak üzere sekiz; sekiz doktora öğrencisi ise 12 olumlu ve üç olumsuz olmak üzere 15 kritik olay rapor etmişlerdir. Toplam olarak ise 34 öğrenci 36 olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere 46 kritik olay rapor etmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin rapor ettikleri kritik olayların çoğunluğunu olumlu ve geliştirici, bir kısmını ise olumsuz ve engelleyici olayların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 1. *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonundaki Kritik Olayların Çeşiti ve Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı*

Kritik Olay Çeşiti/Eğitim Düzeylerine Göre Öğrenci Sayıları	Eğitim Düzeyine Göre Kritik Olay Sayısı (n)			
	Lisans (L)	Yüksek Lisans (YL)	Doktora (DR)	Toplam
	19	7	8	34
Olumlu ve geliştirici	18	6	12	36
Olumsuz ve engelleyici	5	2	3	10
Toplam	23	8	15	46

Süpervizyonda yaşanan kritik olaylar detaylı analiz edildiğinde beş temel temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, *süpervizör geribildirimi*, *süpervizör özellikleri*, *akran geribildirimi ve davranışları*, *süpervizyon teknikleri* ile *dolaylı öğrenmedir*. Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin rapor ettikleri kritik olayların çoğunluğunu süpervizör geribildirimi oluştururken, onu sırasıyla süpervizör özellikleri ile akran geribildirimi ve davranışlarının takip ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, süpervizyon tekniklerine ilişkin kritik olayları sadece lisans öğrencilerinin rapor ettiği; lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin süpervizör geribildirimine ilişkin; doktora öğrencilerinin de akran geribildirimi ve davranışlarına ilişkin kritik olaylardan daha çok bahsettiği görülmüştür.

Süpervizyonda yaşanan kritik olayların öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkileri, sağladığı katkılar ve/veya yarattığı engeller dikkate alınarak oturum yönetme; mesleki öz yeterlik; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal yaşantı ve süpervizyon olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin süpervizyonda yaşanan kritik olayların değişimine ilişkin görüşleri öneriler teması altında açıklanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm eğitim düzeylerinde süpervizyonda yaşanan kritik olayların öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkileri altı tema altında dağılım gösterirken, lisans öğrencilerin mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; doktora öğrencilerinin ise kişisel farkındalığa ilişkin etkilerden daha çok bahsettiği görülmüştür. Kritik olaylar ve etkilerine ilişkin elde edilen tüm temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonundaki Kritik Olaylar, Kritik Olayların Çeşitli, Öğrencilerin Psikolojik Danışman Olarak Gelişimleri Üzerindeki Sağladığı Katkılar ve/veya Yarattığı Engeller

KRİTİK OLAYLAR VE ÇEŞİTİ		EĞİTİM DÜZEYİ	SAĞLADIĞI KATKILAR /YARATTIĞI ENGELLER					
			OÖ	MÖ	MBBF	KF	DY	S
Süpervizör Geribildirimi	+	L, YL, DR	X	X	X	X	X	X
	-	L, YL, DR	X	X			X	X
Süpervizör Özellikleri	+	L, YL, DR	X		X	X	X	X
	-	L					X	X
Akran Geribildirimi ve Davranışları	+	L, YL, DR	X	X		X		X
	-	YL, DR					X	
Süpervizyon Teknikleri	+	L		X	X		X	X
Dolaylı öğrenme	+	L, DR			X		X	X

*L: Lisans; YL: Yüksek Lisans; DR: Doktora; OÖ: Oturum Yönetme; MÖ: Mesleki Özyeterlik; MBBF: Mesleki Bilgi, Beceri ve Farkındalık; KF: Kişisel Farkındalık; DY: Duygusal Yaşantı; S: Süpervizyon

Bu bölümde, süpervizyonda öğrencileri en çok etkileyen ve en önemli buldukları *kritik olaylara*; kritik olayların öğrencilerin *psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine* ilişkin elde edilen tüm bulgular kritik olay temaları altında detaylı olarak sunulmuştur.

Süpervizör Geribildirim

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda lisans düzeyinde 14, yüksek lisans düzeyinde yedi ve doktora düzeyinde ise sekiz kritik olayın süpervizör geribildirim ile ilgili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, tüm eğitim düzeylerinde süpervizör geribildirimine ilişkin rapor edilen kritik olayların çoğunluğu *olumlu/geliştirici* olarak tanımlanıp *sağladığı katkılardan* bahsedilirken; bir kısmı da *olumsuz/engelleyci* olarak tanımlanıp *yarattığı engeller* ifade edilmiştir. Süpervizör geribildirimine ve etkilerine ilişkin tüm temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Süpervizör Geribildirim ve Etkileri

	Lisans (n=14)	Y. Lisans (n=7)	Doktora (n=8)
Olumlu Geliştirici	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Öğretici yönlendirici (n=13) • Yönlendirici olmayan (n=2) Nitelik <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu/destekleyici • Olumsuz/düzeltilici Odak <ul style="list-style-type: none"> • PD becerileri • PD ilişkisi • Kavramlaştırma • Kişilik özellikler 	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Öğretici yönlendirici (n=3) Nitelik <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu/destekleyici • Olumsuz/düzeltilici Odak <ul style="list-style-type: none"> • PD becerileri • PD ilişkisi • Kavramlaştırma • Kişilik özellikler Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirici-Son süpervizyon 	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Öğretici yönlendirici (n=4) Nitelik <ul style="list-style-type: none"> • Olumlu/destekleyici • Olumsuz/düzeltilici Odak <ul style="list-style-type: none"> • PD becerileri • Kavramlaştırma • PD tarzı • Kişilik özellikler Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirici-Son süpervizyon
Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı
Olumsuz Engelleyici	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Açık, detaylı, yönlendirici olmayan Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz/ düzeltilici-İlk süpervizyon 	İçerik <ul style="list-style-type: none"> • Açık ve detaylı olmayan Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz/ düzeltilici-Son süpervizyon 	Nitelik ve Zamanlama <ul style="list-style-type: none"> • Olumsuz/düzeltilici-İlk süpervizyon
Engelleri	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturumu yönetme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Duygusal yaşantı ✓ Öneriler

Araştırmaya katılan öğrencilerin ifade ettikleri kritik olayların incelenmesi sonucu analizler *olumlu geliştirici süpervizör geribildiriminin -içerik, nitelik, odak ve zamanlama -* temaları altında gruplandığını göstermiştir. *İçerik açısından -öğretici yönlendirici-* geribildirim “detaylı bilgi verme, normalleştirme, teknik önerme, fark ettirme, onaylama, ödev verme, şekillerle gösterme, öneri verme” gibi geribildirimleri içerdiği; lisans öğrencilerinin öğretici yönlendirici geribildirimden yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre daha çok bahsettiği görülmüştür. Diğer yandan, iki lisans öğrencisi her ne kadar süpervizyonun başında oldukça kaygı oluştursa da süreç içerisinde -yönlendirici olmayan geribildirim (genel bilgi verme, sorumluluğu öğrenciye bırakma)- olumlu ve geliştirici bulduklarını ifade etmişlerdir. *Nitelik açısından -olumlu/destekleyici- ve -olumsuz/düzeltilici-* geribildirimlerin tüm eğitim

düzeylerindeki öğrenciler tarafından gelişimleri açısından geliştirici bulunduğu; lisans öğrencilerinin –olumsuz/düzeltilici-, yüksek lisans öğrencilerinin ise –olumlu/destekleyici- geribildirime daha çok değindiği görülmüştür. *Odak açısından* bakıldığında ise, geribildirimlerin –psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma ilişkisi, kavramlaştırma ve kişilik özellikleri- gibi konulara odaklandığı görülürken, doktora düzeyinde diğerlerinden farklı olarak –psikolojik danışma tarzı- gibi bir odaktan da bahsedildiği dikkati çekmiştir. *Zamanlama açısından* da, iki yüksek lisans öğrencisi ve bir doktora öğrencisi *son süpervizyon* oturumunda süpervizörlerinden *psikolojik danışman* olarak tarzlarına ilişkin *değerlendirici* bir geribildirim almanın onlar için olumlu ve geliştirici olduğunu belirtmişlerdir.

Olumlu ve geliştirici süpervizör geribildiriminin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimlerine yönelik etkileri değerlendirildiğinde, tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler oturumlarda yaşadıkları kaygının azalmasına ve rahatlamalarına yol açtığını belirterek yapmış oldukları oturumları yeniden değerlendirme, oturumlara hazırlıklı gitme, daha istekli ve hevesli oturum yapma, oturumlarda daha özdenetimli davranma gibi *oturumları daha etkili yürütmeye* ilişkin sağladığı katkılardan bahsetmişlerdir. Danışanla ilişkisini geliştirme, psikolojik danışma sürecini daha iyi anlama, psikolojik danışman olarak sorumluluğunu fark etme, duygularla çalışmanın önemini fark etme ve duyguları nasıl ele alabileceğini öğrenme, danışan davranışlarına bir bütün olarak bakabilme olmak üzere *mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarını* geliştirdiklerini de ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler olumlu ve geliştirici süpervizör geribildiriminin kişisel özelliklerini fark etme, kendini kişisel özellikleri ile değerlendirebilme, kendi öz bakımına dikkat etmenin önemini fark etme, kendine ilişkin yüksek beklentilerini fark etme olmak üzere *kişisel farkındalıklarını* arttırdığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, psikolojik danışman olarak kendilerini daha yeterli, becerikli, emin hissetmelerine ve güven duymalarına yol açtığı belirterek *mesleki özyeterliliklerini* arttırdığını da dile getirmişlerdir. Diğer yandan, lisans öğrencileri ağırlıklı olmak üzere tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler olumlu ve geliştirici süpervizör geribildiriminin hayal kırıklığı, yetersizlik, şaşkınlık, kızgınlık, değersizlik, kaygı, yetersizlik, başarısızlık, utanç gibi *duygularının* azalmasına yerine rahatlama, güven, gurur, sevinç, mutluluk ve umut gibi *duygular* yaşamalarına ilişkin sağladığı katkılardan bahsetmişlerdir. Bazı lisans ve yüksek lisans öğrencileri de süpervizyona ilişkin ihtiyacını anlama, süpervizörü tanıma, süpervizyonda kendini daha rahat hissetme ve süpervizyona daha istekli ve mutlu gitme olmak üzere *süpervizyona* ilişkin sağladığı katkıları belirtmişlerdir. Ayrıca, birkaç lisans

öğrencisi süpervizörden daha fazla öneri almak, görüşmelerde nasıl yol alabileceğinin üzerinde daha fazla konuşmak, süpervizörün tarzına ilişkin süpervizyon başında bilgilendirilmek, süpervizyondan beklentilerin neler olabileceği hakkında sürecin başında konuşmak üzere bazı öneriler sunmuşlardır. Tüm eğitim düzeyindeki öğrencilerin olumlu ve geliştirici süpervizör geribildirimlerinin verilmesinin yararlı olacağını vurguladıkları görülmüştür.

Kritik Olay (L-PDÖ-1): Beni en çok etkileyen süpervizyon oturumu danışanımın değişim konusundaki direnci sonrası yapılan idi....Bu nedenle bireyle psikolojik danışma adına motivasyonumun düştüğünü hissediyordum....Oturumlara giderken tedirgin oluyordum...Süpervizörümün beni desteklemesi, dirençle nasıl baş edebileceğim konusunda bilgi vermesi, uygulayabileceğim bir tekniği önermesi benim danışanım adına dönüm noktası oldu....Süpervizyon oturumdan sonra bunların olabileceğini öğrenmiş olmak bana güç verdi. Bundan sonra oturumlara daha hevesli devam ettim.....Dirençle başa çıktıktan sonra yapabilirim, daha fazla danışanım olmaya başlamalı diye düşündüm....

Kritik Olay (L-PDÖ): Şu ana kadar yapılan süpervizyon oturumlarında kendimle ilgili beni en çok etkileyen olay ikinci danışanımla yaptığım ilk oturumdan sonra aldığım olumsuz geribildirimdi. Olumsuz olarak tanımladığım şey eksiklerimi, hatalarımı duymamdı. Her ne kadar olumsuz geribildirim aldım desem de bu yaşantı benim için olumlu bir yaşantıydı. ...Hatalarımı duymak beni kendime getirdi ve oturumun ilerlememesinin ne kadarı danışandan ne kadarı benden kaynaklanıyor görme şansı elde ettim... Bu yaşantıyla ilgili değiştirmek isteyeceğim tek şey daha fazla geribildirim almak... olurdu.

Kritik Olay (YL-PDÖ-1): Bu dönem aldığım ilk danışanımla yaptığım ikinci görüşmenin içindeyken ve çıktıktan sonra da verimsiz olduğum izlemine kapılmışım...Süpervizyon sırasında çabalarımın etkili olduğuna dair geribildirim almam bir nebze sarsılan güvenimi iyileştirmişti....Ayrıca bu görüşme deneyiminden sonra kendime zaman ayırma kısmına daha titizlikle uydum....

Kritik Olay (DR-PDÖ-6):Şu ana kadar aldığım süpervizyon oturumlarında beni en çok etkileyen yaşantı bir psikolojik danışman olarak sahip olduğum kişisel tarzı açığa çıkarmaya ve yaşamaya yönelik geribildirimlerdi...Bahsettiğim yaşantılar öncelikle danışanın karşısına kendi özgün kimliğimle çıkmama yardımcı oldu...danışanıma çok daha nitelikli yardım sunmaya başladığımı hissettim...Kendimi olduğum gibi kabul edilmiş hissettim ve bu güzel kabul duygusu sahip olduğum potansiyelin daha rahat ve spontan olarak açığa çıkmasına yardımcı oldu...

Kritik olaylardaki *olumsuz ve engelleyici süpervizör geribildirimleri* de *-içerik, nitelik ve zamanlama* - temaları altında gruplanmıştır. *İçerik açısından* iki lisans öğrencisi “yeterli bilgileri, somut örnekleri ve olası seçenekleri sunmama” gibi geribildirimleri içeren *-açık, detaylı ve yönlendirici olmayan-* geribildirimi gelişimleri açısından olumsuz ve engelleyici bulduklarını ifade etmişlerdir. *Nitelik ve zamanlama açısından*, bir lisans ve bir doktora öğrencisi de *ilk süpervizyon oturumunda* aldıkları geribildirimlerin *hep olumsuz/düzeltilici* olmasının psikolojik danışman olarak gelişimleri açısından engelleyici olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir yüksek lisans öğrencisi de daha önce almış olsa düzeltme şansı bulacağı ancak *son süpervizyon oturumunda* aldığı *açık ve detaylı olmayan* geribildirimi olumsuz ve engelleyici bulduğunu ifade etmiştir.

Olumsuz ve engelleyici süpervizör geribildirimlerinin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimlerine yönelik etkilerine bakıldığında, tüm eğitim düzeylerinden birer öğrenci kendilerini oturumlarda rahat hissetmediklerini, oturumlara gitmek istemediklerini, oturumlarda dikkatlerini toplamakta zorluk çektiklerini belirterek *oturumları yürütme* konusunda yaşadıkları zorluktan; bu işi yapamayacaklarını düşünüp yaşadıkları yetersizlikten bahsederek *mesleki özyeterliliklerine* olan etkilerinden; yetersizlik, çökkünlük, kızgınlık, umutsuzluk, kaygı, başarısızlık ve suçluluk gibi *duygular* yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca lisans öğrencisi *süpervizyonun* kendisinde yoğun bir kaygıya yol açtığını ifade ederken; yüksek lisans öğrencisi de *süpervizyona* hazırlık sürecinde oldukça zorlandığını ve yaşananların süpervizörüyle ilişkisine olumsuz yansımalarını ifade etmiştir. Diğer yandan, bir lisans öğrencisi ilk oturumlarda olumsuz geribildirim almanın engelleyici olduğunu belirterek süpervizörlerin olumlu ve destekleyici, gelişimsel açıdan yaşananların normal olabileceğine ilişkin açıklamalar yapmasının daha yararlı olacağına ilişkin *öneriler* de sunmuştur. Bunun

yanı sıra, bir lisans öğrencisi de süpervizyonun başlarında daha sık yönlendirici geribildirim verilebileceğine ve süreç içinde azaltılabileceğine ilişkin bir başka öneri getirmiştir. Benzer şekilde, yüksek lisans öğrencisi de son süpervizyon oturumuna kalmadan süpervizöründen süreç içerisinde geliştirmesi gereken yönlerine ilişkin açık ve detaylı geribildirim almanın daha iyi olacağına ilişkin bir öneri sunarken, doktora öğrencisi de geribildirim konusunda yaşadığı sıkıntıyı ertelemeden süpervizörü ile konuşmasının daha yararlı olacağını belirtmiştir.

Kritik Olay (L-PDÖ-8): İlk süpervizyon oturumunda beceriler anlamında deneyimsiz olduğum için ilk deşifremden hep olumsuz geribildirim almıştım.... Hep olumsuz şeyler duyduğum için bu işi yapamayacağımı düşünüp umutsuzluğa kapılmıştım. Kendimi oturumlarda diken üstünde hissetmeme, rahat olmamama sebep olmuştu. Ve oturum yapma isteğim azalmıştı...Ama bir sonraki süpervizyonda süpervizörüm ne söyleyecek, yine kötü geribildirim alırsam diye süpervizyon ben de kaygı yaratmıştı...Süpervizörüm benim olumlu yönlerim olduğunu ya da yapabileceğime dair beni destekleseydi, kendimi daha iyi hissedirdim. Bunun yerine ilk oturum olduğu için bunlar normal daha sonra gelişeceksiniz gibi bir açıklama duymaya ihtiyacım vardı. Bunları duysam kendimi yetersiz hissetmezdim...

Kritik Olay (YL-PDÖ-6): ...En son oturumdagrup süpervizörü....memnun kalmadığını söyledi. ...süpervizörümleneden memnun kalmadığı ile ilgili görüştüm....süpervizörümün verdiği geribildirim yetersizdi. Eğer...bir eksiklik varsa bu geribildirim her hafta verilen....belirtilmeliydi...Oturumları yapmayı hiç istemedim....Yetersizlik duygumu çok yoğun olarak yaşadım...Çünkü süpervizörüm....neden memnun kalmadığı ile ilgili somut bir şey söylemedi. Ayrıca süpervizörümü içten içe suçladım...Süpervizörümle yaptığım görüşmede memnun kalmadığını söylediği noktaları tek tek daha ayrıntılı ele almasını isterdim....

Kritik Olay (DR-PDÖ 4): ...Normalde yürüttüğüm görüşmelerde kendimi rahat hissetmeme karşın, doktora düzeyinde süpervizyon almak ve video kaydının izlenecek olması kendimi kasmama neden olmuştu. Dolayısıyla süpervizyon

aldığım ilk danışanımla yaptığım ilk görüşmede kendimi çok gergin hissetmiş ve aslında görüşmelerde yapmayacağım şekilde bir tutum sergilemişim. Bu video kaydını izledikten sonra hocam....görüşmedeki tarzıma ilişkin geribildirim verdiler...Bu geribildirimlerin hepsi tutarlıydı ama benim kendimi daha süpervizyon sürecinin başında çok kötü hissetmeme yol açmıştı. ..geçen süreyi çelişkili, tedirgin ve özgüvensiz geçirdim. Görüşmede konsantrasyonumu danışanıma olan ilgimi olumsuz etkiledi.... Sadece değiştirme fırsatım olsaydı yaşadığım sıkıntıyı hemen o hafta süpervizyon hocamla konuşabilirdim...

Süpervizör geribildirimine ilişkin yaşanan kritik olaylara ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyonda tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler *olumlu ve geliştirici süpervizör geribildirim*inin psikolojik danışman olarak gelişimlerinde *oturum yönetme; mesleki özyeterlik; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal değişim ve süpervizyona ilişkin sağladığı katkıları* ifade etmişlerdir. Diğer yandan, bazı öğrenciler *olumsuz ve engelleyici süpervizör geribildirim*inin *oturum yönetme; mesleki özyeterlik, duygusal yaşantı ve süpervizyona ilişkin yarattığı engellerden* bahsetmişlerdir. Bununla birlikte, olumlu ve geliştirici süpervizör geribildirim, öğretici ve yönlendirici, olumlu/destekleyici, olumsuz/düzeltilici geribildirimleri içerdiği; lisans öğrencilerinin öğretici yönlendirici geribildirimden yüksek lisans ve doktora öğrencilerine göre daha çok bahsettiği görülmüştür. Olumsuz ve engelleyici geribildirim ise açık, detaylı ve yönlendirici olmayan geribildirimler ile ilk oturumlarda verilen olumsuz/düzeltilici geribildirimleri içerdiği; yönlendirici olmayan geribildirimden sadece lisans öğrencilerinin bahsettiği görülmüştür. Ayrıca, bazı lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin olumsuz süpervizör geribildirimine ilişkin yaşadıkları engellerden bahsederek bunların değiştirilmesi için süpervizöre ilişkin öneriler verdiği, bir doktora öğrencisinin ise bu sıkıntıyı süpervizörü ile konuşmasının yararlı olacağını belirterek kendi davranışına ilişkin bir değişimden söz ettiği dikkati çekmiştir.

Süpervizör Özellikleri

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda lisans düzeyinde beş, yüksek lisans düzeyinde iki, doktora düzeyinde ise üç kritik olayın *süpervizör özellikleri* ile ilgili olduğu görülmüştür. Tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler *süpervizör özelliklerine* ilişkin *olumlu ve geliştirici* kritik olaylardan ve *sağladığı katkılardan* bahsetmişlerdir. Öte yandan, lisans düzeyinde rapor edilen iki kritik olay *olumsuz ve engelleyici* olarak tanımlanıp *yarattığı*

engeller ifade edilmiştir. Süpervizör özellikleri ve etkilerine ilişkin tüm temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Süpervizör Özellikleri ve Etkileri

	Lisans (n=5)	Y. Lisans (n=2)	Doktora (n=3)
Olumlu Geliştirici	<ul style="list-style-type: none"> • Kişilik özellikleri • Mesleki davranışları 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişilik özellikleri • Mesleki davranışları 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişilik özellikleri • Mesleki davranışları
Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturum yürütme ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturum yürütme ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oturum yürütme ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler
Olumsuz Engelleyici	<ul style="list-style-type: none"> • Mesleki davranışları 	-	-
Engelleri	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	-	-

Tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin *olumlu ve geliştirici* olarak tanımladıkları kritik olaylardaki süpervizör özelliklerinin süpervizörlerin *kişilik özellikleri ve mesleki davranışları* ile ilgili olduğu görülmüştür. Lisans öğrencileri “eleştiriye açık, esprili, açık yürekli, güvenilir, anlayışlı” kişilik özellikleri ve “süpervizyon tarzını açıklama” mesleki davranışları; yüksek lisans öğrencileri “yatıştırıcı, içten, gülümseyen, anlayışlı” kişilik özellikleri ve “yapıcı, hatalara karşı esnek ve kabul edici” mesleki davranışları; doktora öğrencileri de “duyarlı, düşünceli, iyi niyetli, yakından ilgilenen, önemseyen” kişilik özellikleri ve “süpervizyon almakla ilgili öğrencilerin duygularını ele alma, ulaşılabilir olma, öğrenci

ihtiyaçlarına göre uygulama ve süpervizyon koşullarını yeniden düzenleme” mesleki davranışları ile süpervizörlerini *olumlu ve geliştirici* bulduklarını belirtmişlerdir.

Olumlu ve geliştirici süpervizör özelliklerinin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerindeki etkilerine bakıldığında, lisans öğrencileri oturumları gözden geçirme ve danışanlarına daha ılımlı yaklaşımlarına katkı sağlayarak *oturumları daha etkili yürütme*; psikolojik danışman olarak kendi davranışlarını gözden geçirme ve daha çok araştırma yapmalarına yol açarak *mesleki bilgi ve becerilerini arttırma*; *kişilik özelliklerine ilişkin farkındalık* kazanmalarını sağlama; süpervizörlerinin eleştiriye açık olmasından ve daha çok geribildirim vermeye başlamasından dolayı sevinç ve rahatlık *hissetme*; bir psikolojik danışman adayı olarak *süpervizyona* ilişkin ihtiyaçlarını ve beklentileri anlama ve süpervizyondan daha çok doyum sağlama gibi sağladığı katkılardan bahsetmişlerdir.

Kritik Olay (L-PDÖ-3): Danışana ne yapmam gerektiği konusunda çaresiz kaldığım bir zamanda süpervizörüne dayanamayıp bize verdiği geribildirimleri yetersiz bulduğumu söyledim. Bu söylediklerim karşısında süpervizörümün olumsuz tepki vereceğini düşündüm... Ama durum öyle olmadı. O beni gayet dikkatle dinledi ve neden bu şekilde davrandığını açıkladı... Süpervizörümün tavrı bana iyi geldi. Hatta beni kaygılı görünce benimle daha çok ilgilendi. Eleştiriye açık bir insan olması beni sevindirdi...Hatta bir sonraki deşifre çok fazla geribildirim yazdığı için aşırı mutlu oldum...Aslında süpervizörümden şu ana kadar aldığım ilk dersti. Onu pek fazla tanımıyordum. Bunları söylerken biraz risk aldım. Ama onu tanımadığım için birçok kez sandviç yöntemini uygulayarak sıkıntımı anlattım. Ama eleştiriye açıkmiş...eleştirildiğinde kendini yenileyen bir insanmış...be sebeple daha net ve açık bir şekilde düşüncelerimi ifade edebilmişim....

Yüksek lisans öğrencileri de olumlu ve geliştirici süpervizör özelliklerinin oturumda kendi duygu, düşüncelerine daha çok dikkat ederek daha etkili *oturum yürüttüklerini*; *mesleki özgüvenlerinin* arttığını; kendi öz bakımına önem vermesinin önemini farketme, kendine ilişkin yüksek beklentileri fark ederek kendini daha yapıcı eleştirmeye başlama gibi *kişisel farkındalıklarının* geliştiğini; kaygı, yetersizlik, başarısızlık *duygularının* yerini rahatlama duygusunun aldığını ve *süpervizyonda* kendilerini daha rahat ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Kritik Olay (YL-PDÖ-5): ...Oturumu yaptıktan sonra gelecek hafta yapılacak süpervizyon görüşmesi için oldukça endişelenmeye ve kendimi de yetersiz hissetmeye, suçlamaya başlamıştım. Bir hafta sonra yapılan süpervizyon görüşmesinde süpervizörümüzün verdiği tepki benim için o kadar kıymetli ve yatıştırıcıydı ki, sanıyorum bu stresi kendi başıma atmamda pek mümkün olmayacaktı. Süpervizörüm telafi edilemeyecek hiçbir şey olmadığını, kendimi boş yere bu kadar hırpaladığımı bir sonraki oturumda kolaylıkla toparlanabileceğini içtenlikle ve hafifçe gülümseyerek anlattı. Bu yaşantıyla çok yoğun bir kaygı, yetersizlik, başarısızlık duygularını deneyimledim diyebilirim. Ancak aldığım süpervizyondan sonra sakinleşerek daha mantıklı düşünmeye ve rahatlamış hissetmeye başladığımı söyleyebilirim. Ancak kendime bu şekilde yükleniyor olmanın yarardan çok zarar getirdiğini de açık bir şekilde görmemde büyük katkısı olduğunu söyleyebilirim...

Olumlu ve geliştirici süpervizör özelliklerinin doktora öğrencilerinin psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerindeki etkilerine bakıldığında ise, oturumları yaparken yaşadıkları kaygının azalmasına ve daha etkili *oturum yürütmelerine*; etkili psikolojik danışman olmakla ilgili gerçekçi düşünceler geliştirme, danışanın da süreçte sorumlulukları olduğunu fark etme, mesleki kaygılar yaşamının normal olduğunu görme gibi *mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarını* artmasına; rahatsızlık, kaygı gibi *duygularının* yerine doyum almalarına ve keyif yaşamalarına; süpervizyon almakla ilgili yaşanan kaygı, yetersizlik, beğenilmeme korkusu gibi duygularını ifade etme olanağı bulma, süpervizyonun eleştiri değil destek ortamı olduğunu hatırlama, süpervizyonda akranlarına daha çok geribildirim verme ve destek olma, süpervizyon grubu ile yakınlaşma olmak üzere *süpervizyona* ilişkin sağladığı katkılardan bahsetmişlerdir. Ayrıca bir doktora öğrencisi de süpervizyon oturumlarında süreç içinde süpervizyon almakla ilgili yaşananların konuşulmasının süreçte yararlı olacağına ilişkin *öneri* sunmuştur.

Kritik Olay (DR-PDÖ-2): Süpervizyon sürecinde beni en çok etkileyen olay süpervizörümüzün süpervizyon almakla ilgili duygulara odaklanmasıydı...Bu paylaşımdan sonra herkesin süreçte daha rahat olduğunu gözlemledim....Zaman zaman yetersiz hissetmenin dünyanın sonu olmadığını ve süpervizyonun bir eleştiri ortamı değil destek ortamı olduğunu hatırlamamı sağladı... Bir oturumun

kötü gitmesi benim kötü bir psikolojik danışman olduğumu göstermez...Böyle bir paylaşımın olması beni süpervizyon grubumla yakınlaştırdı.

Diğer yandan, iki lisans öğrencisi *süpervizör özelliklerine* ilişkin *olumsuz ve engelleyici* kritik olaylardan da bahsetmişlerdir. Kritik olaylardaki süpervizör özelliklerinin süpervizörlerinin *mesleki davranışları* ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrenciler “süpervizyonda psikolojik danışma oturumları ile ilgili düşündüklerini ifade etme konusunda öğrencileri yeterince dikkate almama, ifade etmeleri için teşvik etmeme ve cesaretlendirmeme, öğrencilerin süpervizyona ilişkin ihtiyaçlarını fark edememe” gibi davranışları ile süpervizörlerinin özelliklerini olumsuz ve engelleyici bulduklarını belirtmişlerdir. Olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerindeki etkilerine bakıldığında, öğrenciler süpervizyonda ve özellikle akranlarının karşısında kendilerini değersiz hissettiklerini, kırgınlık, kaygı, üzüntü gibi *duyguları* oldukça yoğun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinin süpervizyon oturumlarında geri çekilme, soru sorma hevesinin kırılması ve daha az soru sorma, süpervizyonda öğrenmesinin engellenmesi, akran süpervizyonuna başvurma ve oturumları kendi bildikleri ile yürütme gibi *süpervizyona* ilişkin yarattığı engellerden söz etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler süpervizörlerinin daha ilgili ve yapıcı davranmasının süpervizyon için daha yararlı olacağına ilişkin *öneriler* sunmuşlardır.

Kritik Olay (L-PDÖ-17): ...Danışmanım sürekli bana artık çözüme ulaşmak istediğini söylüyordu. Ben de deneyimsiz olduğum için ne yapacağımı bilmiyordum ve kendimi çok çaresiz hissediyordum. Bu sebeple de süpervizyonlarda süpervizörümüne biraz fazla soru soruyordum. Beni aydınlatmasını istiyordum. Fakat süpervizörüm aksine benim telaşımı görmüyor ve çok genel şeyler söylüyordu. Bu çaresizliğimi dile getirdiğimde hocam benimle...konuştu...Ben o anda ağlayacaktım kendimi zor tuttum...Süpervizörümünden çok fazla yararlanamamak benim kaygı düzeyimi çok fazla arttırdı. Arkadaşlarımın yanında kendimi aptalca ve rezil olmuş gibi hissettim...O günden sonra hocama daha az soru sormaya başladım ve danışmanıma mümkün olduğunca kendi bildiklerim ve arkadaşlarımdan öğrendiklerimle yardımcı olmaya çalıştım. Bunun yerine hocamın daha olumlu davranmasını istedim. Gerçi hocam sonradan pişman oldu, beni üzdüğünü ve kırdığını anladı.

Genel olarak değerlendirildiğinde süpervizyonda tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler hem kişilik özellikleri hem de mesleki davranışları ile *süpervizörlerinin* özelliklerini *olumlu ve geliştirici* bulduklarını, psikolojik danışman olarak gelişimlerinde katkı sağladığını ifade ederken, bazı lisans öğrencileri süpervizörlerinin bazı mesleki davranışlarının onların gelişimlerinde olumsuz ve engelleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, olumlu ve geliştirici süpervizör özelliklerinin *oturum yürütme, mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal yaşantı ve süpervizyona* ilişkin katkılar sağladığı; olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinin yarattığı engellerin daha çok *duygusal yaşantı ve süpervizyona* ilişkin olduğu görülmüştür. Olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinin yarattığı engellerin değişimi için lisans öğrencileri süpervizörlerine ilişkin öneriler sunmuşlardır.

Süpervizör geribildirimine ve özelliklerine ilişkin yaşanan kritik olaylardan ve bu kritik olayların psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerinden bahsederken öğrenciler sıklıkla yaşadıkları duygulardan da bahsetmişlerdir. Özellikle her düzeyde kaygı ve yetersizlik duygularının en sık bahsedilen duygular olduğu görülmüştür. Ancak lisans düzeyinde bu kaygının daha çok yaptıkları oturumlara ve oturumlardaki performanslarına ilişkin olduğu ve lisansüstü düzeye göre daha yoğun yaşandığı dikkati çekmiştir. Diğer yandan, yüksek lisans düzeyinde öğrencilerin kaygı yerine sıklıkla oturumlara ilişkin yetersizlik duygusundan bahsettikleri ve bunun yanı sıra kendilerini beğenmeme, kendileri ile ilgili yüksek beklentilere sahip olma ve kendilerini yıkıcı eleştirme eğilimleri olduğu göze çarpmıştır. Ayrıca doktora düzeyinde de öğrencilerin kendi performanslarını beğenmeme eğilimleri olduğu, yaşanan kaygının daha çok süpervizyona ilişkin olarak ifade edildiği özellikle uygulayıcı olmak ve akranlarının yanında süpervizörlerinden geribildirim almakla ilgili sıkıntılardan bahsedildiği dikkati çekmiştir.

Akran Geribildirim ve Davranışları

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda lisans düzeyinde bir, yüksek lisans düzeyinde iki, doktora düzeyinde ise dört kritik olayın *akran geribildirimi ve davranışları* ile ilgili olduğu görülmüştür.

Lisans düzeyinde sadece akran geribildirimine ilişkin rapor edilen bir kritik olay *olumlu ve geliştirici* olarak tanımlanıp *sağladığı katkılardan* bahsedilmiştir. Yüksek lisans ve doktora düzeylerinde ise hem akran geribildirimi hem de davranışlarına ilişkin rapor edilen kritik

olayların bazıları *olumlu/geliştirici* olarak tanımlanıp *sağladığı katkılar* ifade edilmiştir. Ayrıca bazı kritik olaylar *olumsuz/engelleyci* olarak tanımlanıp *yarattığı engeller* ifade edilirken; bazı öğrenciler engelleyci yaşantılarla nasıl baş ettiklerinden ya da engel yerine sağladığı kazanımlardan bahsetmişlerdir. Akran geribildirim ve davranışları ile etkilerine ilişkin tüm temalar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Akran Geribildirim ve Davranışları ile Etkileri

	Lisans (n=1)	Y. Lisans (n=2)	Doktora (n=4)
Olumlu Geliştirici	• Akran geribildirim	• Akran geribildirim (n=1)	• Akran geribildirim • Akran davranışı <i>Kendini açma</i>
Katkıları	✓ Mesleki özyeterlik ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Öneriler	✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Duygusal yaşantı	✓ Mesleki özyeterlik ✓ Kişisel farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon
Olumsuz Engelleyci	-	• Akran Davranışı (n=1) <i>Gülme, yardımcı olmama, desteklememe</i>	• Akran geribildirim <i>Olumsuz Zamanlama</i> • Akran Davranışı <i>Geribildirime açık olmama</i>
Engelleri	-	✓ Duygusal yaşantı ✓ Öneriler	✓ Oturum yürütme ✓ Duygusal yaşantı

Süpervizyonda tüm eğitim düzeylerindeki öğrenciler *akran geribildirimine* ilişkin *olumlu ve geliştirici* kritik olaylardan bahsetmişlerdir. Bir lisans öğrencisi iyi yapamadığını düşündüğü ve yetersiz hissettiği bir oturumu izleyen akranından; bir yüksek lisans öğrencisi de son süpervizyon oturumunda genel olarak psikolojik danışma tarzı, oturumları yürütme becerisi ve uyguladığı müdahalelere ilişkin akranlarından aldıkları olumlu ve destekleyici geribildirimlerin süpervizyondaki önemli yaşantıları olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu akran geribildiriminin öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerindeki etkilerine bakıldığında, lisans öğrencisi yapamayacağına ilişkin düşüncelerinin yanlış olduğunu fark

ederek *kişisel farkındalığının*; psikolojik danışman adayı olarak kendine güven ve güç kazanarak *mesleki öz yeterliliğinin* artmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca yapabildiğini ve başarabildiğini gördüğü için büyük bir *mutluluk yaşadığını* ifade ederken süpervizyon grubundaki tüm akranlarından bu tarz geribildirimleri almanın ve vermenin yararlı olacağına ilişkin bir *öneri* sunmuştur. Benzer şekilde yüksek lisans öğrencisi de olumlu akran geribildiriminin yürüteceği oturumlarda kendine güvenli ve emin bir şekilde müdahalelerde bulunmasına katkı sağlayarak *mesleki öz yeterliliğini* arttırdığını; bunun yanı sıra müdahalede bulunmak konusunda yaşadığı tedirginlik duygusunun azalmasına yerine *daha çok mutluluk yaşamasına* katkı sağladığını belirtmiştir.

Kritik Olay (L-PDÖ-6): Kendime dair ilk başlarda “ben yapamam” gibi bir düşünce vardı. Hatta ilk başlarda yaptığım görüşmelerden sonra kötü geçti, iyi yapamadım diye düşünüyordum. Fakat aldığım geribildirimler aslında gayet iyi yaptığımı gösterdi. Bir gün süpervizyonda grup arkadaşlarımdan birisi benim ses kayıtlarımı dinlediği için benim hakkımda yorum yaptı ve görüşmeyi gayet güzel yapmış olduğumu söyledi. Bu yaşantı beni çok etkiledi ve biraz daha güç kazandım...

Kritik Olay (YL-PDÖ-3): Son süpervizyon oturumunda bir arkadaşımın benim duruşumla, iki arkadaşımın yapmış olduğum oturumlarla ilgili söyledikleri ve bir arkadaşımın da yaptığım müdahalelerle ilgili olarak benim hiç aklıma gelmezdi demesi beni çok etkiledi. Bunları duymak beni çok mutlu etti. Çünkü müdahalelerde bulunmakla ilgili önceleri çok daha tedirgindim. Hiç denememeyi tercih ediyordum. Bu yaşantı doğru yolda olduğumu, yaptığım müdahalelerin yerinde olduğunu gösteren bir olay olmasının yanı sıra gelecekte de yürüteceğim oturumlarda daha kendime güvenli, kendimden emin şekilde müdahalelerde bulunacağımı düşünüyorum....

Doktora öğrencileri ise *olumlu ve destekleyici akran geribildiriminin* yanı sıra kritik olaylarda *kendini açmayı* içeren *olumlu akran davranışından* bahsetmişlerdir. İki doktora öğrencisi de oturumlardaki performanslarına, oturumların video ile kaydedilmesine ve bunların süpervizyon oturumlarında süpervizörleri ve akranlarının önünde konuşulmasına ilişkin yaşadıkları kaygılarla ilgili kendilerini süpervizyonda açmalarının ve birbirlerine geribildirim

vermelerinin önemli ve etkileyici yaşantılar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yaşantıların doktora öğrencilerinin psikolojik danışman olarak gelişimlerine etkileri *oturum yürütme, mesleki özyeterlik, kişisel farkındalık ve gelişim, süpervizyona ilişkin katkılar* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bir doktora öğrencisi söz konusu yaşantıların rahatlamasını sağlayarak oturumlarını çok daha iyi yürütmesine; özellikle psikolojik danışma becerileri konusunda kendine güvenin ve mesleki özyeterliliğinin artmasına; eleştirileri kabul etmekte esneklik kazanmasının yanı sıra daha yapıcı bir şekilde kendini eleştirmeyi öğrenmesine dolayısıyla kişisel farkındalık ve gelişimine yönelik katkılar sağladığını belirtmiştir. Ayrıca her iki doktora öğrencisi de söz konusu yaşantıların süpervizyona yönelik katkılarında bahsetmişlerdir. Bu katkılar a) bir akranın kendini süpervizyonda açmasının diğerlerinin de bu konuda kendilerini açmalarını kolaylaştırması, b) hem kendilerini açmalarının hem de birbirlerine geribildirim vermelerinin süpervizyondaki gergin ortamın kaybolmasını ve daha rahat bir ortamın oluşmasını sağlaması, c) süpervizyon grubu olarak etkileşimlerini ve yakınlıklarını artırması, d) süpervizyonun daha keyifli hale gelmesi olarak sıralanmıştır.

Kritik Olay (DR-PDÖ 4): ...bu arkadaşım kendisiyle ilgili bir paylaşımda bulundu. Onun kendisine ve psikolojik danışmanlık becerilerine ilişkin bu gözlemini paylaşmasını çok cesurca buldum...Ben de kendimi açtım, neler yaşadığımdan ve arkadaşımı hangi noktalarda anladığımdan bahsettim. Bunu paylaşmış olmak beni çok rahatlattı. Arkadaşıma da iyi geldiği fark ettim. Bu paylaşımdan sonra ben rahatlamış olduğum için sonraki oturumlarımı çok daha iyi sürdürdüm. Eleştiri ve değerlendirmeleri kabul etmek konusunda daha esnekleştim. Kendime güvenim arttı. Bu paylaşımdan sonra doktora grubuna karşı kendimi daha yakın hissetmeye başladım. Bu paylaşımın yaşanması süpervizyon sürecindeki oturumlarda bir düğümün çözülmesine yardımcı oldu.

Öte yandan, yüksek lisans ve doktora öğrencileri süpervizyonda *akran geribildirimine ve davranışlarına ilişkin olumsuz ve engelleyici* kritik olaylardan da bahsetmişlerdir. *Olumsuz ve engelleyici akran davranışlarına ilişkin olarak*, bir yüksek lisans öğrencisi iyi geçmediğini ve hatalar yaptığını düşündüğü bir oturumu süpervizyonda anlatırken bazı akranlarının bu duruma *gülmesini, yardımcı ve destek olmaya çalışmamasını* etkileyici bir yaşantı olarak ifade etmiştir. Bir doktora öğrencisi de süpervizyon oturumlarında birbirlerinden geribildirim alıp verirken özellikle *olumsuz geribildirime açık olmamalarını* ve bunun süpervizyonda yarattığı

gergin ortamı oldukça etkileyici bir yaşantı olarak belirtmiştir. Olumsuz akran davranışlarının yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin psikolojik danışman olarak gelişimlerine etkileri sadece *duygusal yaşantı* konusunda yarattığı sıkıntılar olarak belirtilmiştir. Duygusal yaşantılara ilişkin olarak, yüksek lisans öğrencisi olumsuz akran davranışının *kendini gülünç hissetmesine, başarısızlık ve üzüntü* duymasına sebep olduğundan bahsederken; doktora öğrencisi de geribildirim açık olmamalarına bağlı olarak arkadaşını üzdüğünü düşünerek *üzüntü ve pişmanlık* yaşadığını ifade etmiştir. Diğer yandan, hem yüksek lisans hem de doktora öğrencisi bu yaşantılarının süpervizyona yönelik *bir engel oluşturmasına izin vermediklerinden* bahsetmişlerdir. Bunları, a) bu yaşantıyı genellemek, b) hatalarını bir öğrenme fırsatı olarak görmek, c) hatalı da olsa oturumda yaptıklarını süpervizyonda açıkça anlatmaya devam etmek, c) bu yaşantıların akranlarıyla ilişkilerini olumsuz etkilemesini engellemek olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca doktora öğrencisi söz konusu olumsuz yaşantının bir engel oluşturmaktan daha çok –geribildirim verirken daha dikkatli davranma, etkili geribildirim vermek için zamanlanın ne kadar önemli olduğunu fark etme, akranına empati gösterebilme, akranının geribildirimine ne kadar açık ve hazır olduğunu değerlendirebilme, akran geribildirimine açık olma- gibi *kişisel farkındalık ve gelişime* ilişkin sağladığı katkılardan bahsetmiştir. Son olarak, yüksek lisans öğrencisi süpervizyonda akranlarının daha destekleyici davranışlar göstermesine, konuşulanlara ilişkin öneri ve örnek sunmalarına yönelik *öneriler* getirmiştir.

Kritik Olay (YL-PDÖ): Beni en çok etkileyen olay kötü geçtiğini düşündüğüm bir oturumun ardından aldığım süpervizyonu. Bunu arkadaşlarıma anlatırken bazılarının buna gülmesi beni olumsuz etkiledi. Yapamadığım bir şeyden dolayı...arkadaşlarımdan bana yardımcı olmaya çalışmaması kendimi kötü hissettirdi...Duygusal olarak olumsuz etkilendim...beni mutsuz, başarısız, gülünç hissettirdi. Ben zaten kendimi yeterince yargılıyorum böyle olunca bu başarısızlığı daha yoğun yaşadım...Ama yine aynı şeyle karşılaşacağımı düşünüp kendimi geri çekmeyeceğim....yağtığım oturumu daha uzun ve objektif anlatmak isterdim...Bu durumun üstesinden nasıl geleceğime yönelik daha çok öneri ve örnek duymak isterdim...

Kritik Olay (DR-PDÖ 6): ...Süpervizyon süreci bir bakıma yeterliğinizin değerlendirilmeye açıldığı bir oturum olduğu için hepimiz olumsuz geri bildirimlere karşı daha savunmacıyız. Bu olumsuz geribildirimler akranlarımız

tarafından geldiğinde ise bence gerginlik daha da artabiliyor.....Doğruyu söylesem bile zamanlamayı ve hazır bulunuşluğu iyi ayarlayamadığım için üzgün hissettim...Bu yaşantının devamında bir akranıma olumsuz içerikli bir geribildirim verirken çok dahadikkatli olmayı, onun duygularını daha iyi anlamayı ve geribildirime ne kadar açık olduğunu daha iyi değerlendirmeyi öğrendim...aslında bu tatsız yaşantının akranımla olan ilişkimizi kötüye götürmesine izin vermedim...

Olumsuz ve engelleyici akran geribildirimine ilişkin olarak ise bir doktora öğrencisi süpervizyon altında oturum yapmanın ve video kaydına almanın yarattığı kaygı ile yürüttüğü ve normalde yapmayacağı hataları yaptığı (çok soru sorma-az yansıtma yapma vb.) ilk oturum sonrası süpervizyonda akranlarından aldığı olumsuz geribildirim etkileyici bir yaşantı olduğunu ifade etmiştir. Doktora öğrencisi bu yaşantıyı olumsuz olarak değerlendirmesinde iki noktaya vurgu yapmıştır; a) akranlarının geribildirimleri oturumda yaptığı hatalara ilişkin doğru da olsa *henüz süpervizyonun başında ve ilk oturum sonrası (zamanlama)* daha çok olumsuz geribildirim almak, b) uzun süredir alanda uygulayıcı olarak çalışmak. Söz konusu yaşantının doktora öğrencisinin psikolojik danışman olarak gelişimine etkileri *oturum yürütme, duygusal yaşantı ve süpervizyona ilişkin engeller* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Doktora öğrencisi söz konusu yaşantının oturumlarda konsantrasyonunu sağlamakta ve danışanına ilgi göstermekte zorluk yaşamasına yol açtığını dolayısıyla oturumları etkili yürütememesine; kendini başarısız ve özgüvensiz hissetme, kendine kızma ve suçluluk yaşama gibi duygular hissetmesine yol açtığını belirtmiştir. Bununla birlikte, henüz süpervizyonun başında oldukları için bu yaşantıdan ne kadar etkilendiğini süpervizyonda hemen paylaşmak istemediğini belirtirken, yaşadıklarıyla sosyal destek alarak baş ettiğini ifade etmiştir. Diğer yandan, dönemin ortalarına doğru bu yaşantısını süpervizyonda paylaştığını ve bunun onu çok rahatlattığını belirtirken bu kadar beklemeden paylaşmasının daha yararlı olacağını fark ettiğini dile getirmiştir.

Kritik Olay (DR-PDÖ 4): Süpervizyon aldığım ilk danışanımla yaptığım ilk görüşmede kendimi çok gergin hissetmişim ve aslında görüşmelerde yapmayacağım şekilde bir tutum sergilemişim. Bu video kaydını izledikten sonra...arkadaşlarım görüşmedeki tarzıma ilişkin geribildirim verdiler...Bu geribildirimlerin hepsi tutarlıydı ama benim kendimi daha süpervizyon sürecinin

başında çok kötü hissetmeme yol açmıştı...Bu yaşadığım duygu durumunu sınıftaki doktora arkadaşlarımla paylaşmak istemedim (onları yeni tanıdığım için). ...ve çok yakın bir dostumla bu yaşadıklarımı paylaştım ve paylaşım beni çok rahatlattı. Bu yaşantımı 1,5 ay kadar sonra süpervizyon dersinde hem hocamla hem de arkadaşlarımla paylaştım.

Genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyonda olumlu ve destekleyici akran geribildirimlerinin gelişimlerine katkıları tüm öğrenciler tarafından ifade edilirken; olumsuz ve engelleyici akran geribildirim ve davranışlarının ise sadece lisansüstü öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça akran geribildirim ve davranışlarına ilişkin rapor edilen kritik olayların sayısının arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, olumlu ve destekleyici akran geribildirim ve davranışlarının *oturum yürütme, mesleki özyeterlik, kişisel farkındalık ve süpervizyona ilişkin katkılar* sağladığı görülmüştür. Olumsuz ve engelleyici akran geribildirim ve davranışlarının ise *daha çok duygusal yaşantıya ve süpervizyona ilişkin sıkıntılar* oluşturduğu belirtilmiştir. Öte yandan, lisansüstü öğrencileri olumsuz ve engelleyici akran geribildirim ve davranışları ile nasıl baş ettiklerinden ya da engel oluşturması yerine sağladığı kazanımlardan bahsetmişlerdir.

Süpervizyon Teknikleri

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda lisans düzeyinde rapor edilen kritik olayların dördünün *süpervizyon tekniklerine* ilişkin olduğu, yüksek lisans ve doktora düzeyinde ise bu yönde bir olay rapor edilmediği görülmüştür. Lisans düzeyinde süpervizyon tekniklerine ilişkin rapor edilen kritik olayların hepsi *olumlu ve geliştirici* olarak tanımlanırken *sağladığı katkılardan* bahsedilmiştir. Süpervizyon tekniklerine ve etkilerine ilişkin temalar Tablo 6'da sunulmuştur.

Süpervizyon oturumlarında kullanılan *rol oynama ve beyin fırtınası yapma teknikleri* önemli ve etkileyici yaşantılar olarak ifade edilmiştir. Rol oynama tekniği danışanıya ilgili bir konuyu oturumda nasıl ele alabileceği konusunda zorluk yaşayan bir öğrencinin kendi danışanını, diğerlerinin de psikolojik danışmanı canlandırmasını içerirken; beyin fırtınası tekniğinin danışanın sorununun nasıl kavramlaştırılabileceğine, farklı değer yargıları ve yaşantıları olan danışanlarla nasıl psikolojik danışma yapılabileceğine ilişkin hep birlikte tartışma yürütülmesini içerdiği görülmüştür.

Tablo 6. Süpervizyon Teknikleri ve Etkileri

	Lisans (n=4)	Y. Lisans	Doktora
Olumlu Geliştirici	<ul style="list-style-type: none"> • Rol oynama • Beyin fırtınası yapma 	-	-
Katkıları	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mesleki özyeterlik ✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon ✓ Öneriler 	-	-

Süpervizyon tekniklerine ilişkin yaşantıların öğrencilerin gelişimlerine etkileri *mesleki özyeterlik; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık; duygusal yaşantı ve süpervizyona ilişkin katkılar ve öneriler* olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Öğrencilerden üçü süpervizyon oturumlarında kullanılan söz konusu tekniklerin psikolojik danışman olarak kendilerini daha güvenli, emin ve yeterli hissetmelerini sağlayarak *mesleki özyeterliklerini* arttırdığını ifade ederken, bir öğrenci kullanılan tekniklerle birlikte danışanlarına nasıl yaklaşması konusunda yaşadığı endişe duygusunun yerine yeterli, güçlü ve iyi hissettiği *duyguların* aldığını ifade etmiştir. Öğrencilerin dördü de empati becerilerini geliştirme; danışan sorunlarına ilişkin farklı bakış açılarını kazanma; farklı yaşantıları olan danışanlarla nasıl çalışılabileceğini öğrenme; bireysel farklılıklar, danışanların tercihleri ve psikolojik danışmanın tarafsızlığı konusunda farkındalık kazanma olmak üzere söz konusu yaşantıların *mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarını* arttırdığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, bir öğrenci süpervizyon tekniklerine ilişkin yaşantıların süpervizyon grubunda demokratik bir ortamın oluşmasına, grup içinde aktif katılımın sağlanmasına ve etkileşimin artmasına ayrıca *süpervizyon* grubunda kabul edildiğini hissetmesine katkı sağladığından bahsetmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerden üçü rol oynama ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanılmaya devam etmesine; beyin fırtınasının daha uzun daha ayrıntılı kuramları temel alarak yürütülmesinin daha yararlı olacağına ilişkin *öneriler* getirmişlerdir.

Kritik Olay (L-PDÖ-14): Süpervizyon sürecinde beni en çok etkilediğini düşündüğüm olay oturum özetinde oturumda yeterince ele alamadığımı yazdığım

bir konuda süpervizörüm süpervizyon sırasında danışanımın yerine geçmemi söyledi ve onun verdiği tepkileri vermeme istedi. Diğer psikolojik danışman arkadaşlarımda benim yerime geçtiler. Bu deneyimi olumlu olarak görmemin nedeni farklı bakış açılarını fark ederek ve olayı danışanımın gözünden görerek bir sonraki oturuma bu konuyu ele alabileceğime olan yeterliliğime inanarak girmiş olmam...

Kritik Olay (L-PDÖ-9): Gruptaki arkadaşlardan birinin danışanının sorununu dinlemenin yanı sıra fikir yürütmek, bunu diğer arkadaşlar ve hocayla paylaşmak şeklinde ilerleyen beyin fırtınası olumlu olarak tanımlayabileceğim yaşantılarının arasında. Bu paylaşım etkili bulduğum şekilde iki üç kez gerçekleşti. Daha fazla bakış açısını görebilmek yürüteceğim psikolojik danışma oturumlarında daha etkili olmamı sağlayacak. Demokratik bir ortam olması, etkileşime dayanması kendimi daha ait, grup bütünlüğü oluşumunda pay sahibi, kendim kadar diğer arkadaşlarımda da gelişimine katkıda bulunmuş olduğumu düşünüyorum. Daha uzun bir sürede kuramlara daha hâkim bir şekilde daha ayrıntılı olarak yaşanmasını istedim.

Genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyonda kullanılan süpervizyon tekniklerine ilişkin yaşantıların sadece lisans öğrencileri tarafından ifade edildiği, söz konusu yaşantıların olumlu ve geliştirici bulunduğu bununla birlikte mesleki bilgi, beceri ve farkındalıkları ile mesleki özyeterliklerine sağladığı katkıların daha çok vurgulandığı görülmüştür.

Dolaylı Öğrenme

Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda hem lisans düzeyinde hem de doktora düzeyinde bir kritik olayın *dolaylı öğrenme* ile ilgili olduğu ancak yüksek lisans düzeyinde bu yönde bir olay rapor edilmediği görülmüştür. Dolaylı öğrenme ile ilgili rapor edilen kritik olayların her ikisi de *olumlu ve geliştirici* olarak tanımlanmıştır ve *sağladığı katkılardan* bahsedilmiştir. Dolaylı öğrenme ve etkilerine ilişkin temalar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Dolaylı Öğrenme ve Etkileri

	Lisans (n=1)	Y. Lisans	Doktora (n=1)
Olumlu Geliştirici	Odak • PD müdahale ve teknikleri	-	Odak • PD ileri becerileri
Katkıları	✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Süpervizyon	-	✓ Mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ✓ Duygusal yaşantı ✓ Öneriler

Lisans düzeyinde dolaylı öğrenme süpervizyonda bir akranının danışanı ile kullandığı boş sandalye tekniğinden yararlanma olarak belirtilmiştir. Bu yaşantının söz konusu müdahalenin ve bunun yanı sıra farklı danışanlarla farklı müdahalelerin etkili olacağını fark edilmesine dolayısıyla *mesleki bilgi, beceri ve farkındalık* kazanmaya yönelik bir katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra bu yaşantı ile bir psikolojik danışma müdahalesinin danışan üzerindeki etkisini görmenin mutluluğundan ve müdahaleyi uygulamaya ilişkin inancın ve hevesin artmasına ilişkin *duygulardan* bahsedilmiştir. Ayrıca bu yaşantının *süpervizyona yönelik* memnuniyeti ve doyumunu arttırdığı ifade edilmiştir.

Kritik Olay (L-PDÖ-18): Süpervizyon oturumlarında en çok etkilendiğim oturum bir arkadaşımın uyguladığı boş sandalye müdahalesi oldu. Bu yaşantıyı olumlu olarak tanımlıyorum çünkü hiç bu kadar etkili bir müdahale olacağını beklemiyordum. Bu sayede bu müdahalenin ve farklı danışanlarla farklı müdahalelerin etkili olacağını bir kez daha farkına vardım. Ayrıca bu şekilde herhangi bir müdahaleyi uygulamak için hevesim ve inancım arttı. Genel olarak zaten hep süpervizyondan çıkarken kucağımda bir dolu duygu ile çıktım hep. Her biri oturumların ayrı bir şey kattı bana.

Doktora düzeyinde de dolaylı öğrenme ileri psikolojik danışma becerilerinin etkili kullanımı konusunda akranına verilen geribildirimden yararlanma ve bunu kendi görüşmelerine aktarma olarak ifade edilmiştir. Bu yaşantının ileri psikolojik danışma becerilerinin kullanımı konusunda kendini değerlendirme, eksiklerini düzeltme, becerileri kullanırken yaşanan ortak

sıkıntıları fark ederek normalleşme, becerileri daha etkili kullanmayı öğrenme ve becerileri etkili kullanmanın danışan üzerindeki etkilerini fark etme gibi *mesleki bilgi, beceri ve farkındalık* konusunda katkılar sağladığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, bu yaşantı ile becerileri kullanmak konusunda ortak hataları görmenin ve bu hataları düzeltme fırsatı bulmanın yarattığı rahatlama *duygusundan* bahsedilmiştir. Ayrıca, ileri psikolojik danışma becerileri konusundaki geribildirimden sonra söz konusu örnek oturumun tekrar izlenerek birlikte bir değerlendirme yapılmasının daha etkili olabileceğine ilişkin bir *öneri* sunulmuştur.

Kritik Olay (DR-PDÖ-3a): Özellikle ileri becerileri kullanırken (yüzleştirme ve yorumlama) daha etkili nasıl olabilir kısmında süpervizyon oturumlarında gözlem yapma ve kendi uygulamama aktarma şansım oldu. Süpervizörümüz bir başka arkadaşına yaptığı yorumlama da danışanı durdurup düşünmesini istemesi geribildirimini verdi. Bu becerileri kullanırken daha yavaş üzerinde durarak kullanmanın önemli olduğunu fark ettim. Olumlu olması kendim nasıl kullanıyorum diye gözlemlerim ve bazı noktalarını düzeltme şansım oldu. Terapötik baskınında danışanın değişiminde önemli olduğunu anladım. Hem benzer sıkıntıların yaşandığını görmek hem de düzeltme şansı yakalamak rahatlattı. Geribildirim verildikten sonra o oturum tekrar izlenip bir değerlendirme yapılabilirdi.

Genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyondaki dolaylı öğrenme yaşantısının hem lisans hem de doktora öğrencisi tarafından olumlu ve geliştirici bulunduğu; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık kazanmalarına sağladığı katkıların ağırlıklı vurgulandığı görülmüştür.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, psikolojik danışman eğitiminin *farklı düzeylerinde* süpervizyonunda yaşanan *kritik olaylar*; kritik olayların *öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine* ilişkin olarak *benzerlikler ve farklılıklar* açısından başta gelişimsel modeller olmak üzere alanyazın ışığında tartışılmıştır ve bazı öneriler sunulmuştur.

Süpervizyonunda yaşanan kritik olaylara ilişkin bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde; kritik olayların *süpervizör geribildirimi, süpervizör özellikleri, akran geribildirimi ve davranışları, süpervizyon teknikleri* ile *dolaylı öğrenme* olmak üzere beş tema altında toplandığı; tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin rapor ettikleri kritik olayların çoğunluğunu

süpervizör geribildiriminin oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bu genel bulgu ışığında, geribildirim süpervizyonun varoluş sebebi ve en temel aktivitesi olduğunun, dolayısıyla süpervizyonda anahtar rolü üstlendiğinin altı tekrar çizilebilir (Bernstein ve Lecomte, 1979, akt. Blocher, 1983; Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005). Nitekim süpervizyon alanlara süpervizyonla ilgili yaşadıkları sorulduğunda hatırladıkları ilk yaşantıları aldıkları geribildirim niceliği ve niteliği olmaktadır (Bernard ve Goodyear, 1998, akt. Heckman-Stone, 2004). Bu çalışmada da tüm öğrencilerin sıklıkla rapor ettikleri kritik olaylar süpervizör geribildiri ile ilgili olduğu için elde edilen bulguları daha detaylı tartışmanın ve yorumlamanın önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bulgular süpervizyonda öğrencilerin gelişimleri açısından anahtar rolü üstlenen geribildirim etkililiğini belirleyen temel özelliklerin geribildirim içeriği, niteliği, odağı ve zamanlaması olduğunu ortaya koymuştur. *İçerik açısından*, tüm öğrencilerin açık, detaylı, öğretici ve yönlendirici geribildiri geliştireci bulduğu görülmektedir. Söz konusu bulgu alanyazındaki bulgular ile paralellik göstermektedir (örn. Aladağ, Bektaş, Denizli, Kocabaş ve Yaka, 2008; Aladağ, Kağnıcı, Cihangir-Çankaya, Özeke-Kocabaş, Yaka, 2011; Denizli ve diğ., 2009; Heckman-Stone, 2004; Kavas, 2011; Özyürek, 2009; Phelps, 2013; Rabinowitz ve diğ., 1986). Buna bağlı olarak, öğretici yönlendirici geribildirim psikolojik danışman eğitiminin her düzeyinde yürütülen süpervizyon sürecinin evrensel bir ögesi olduğu söylenebilir.

Ancak bu noktada, Loganbill ve diğerlerinin de (1982) belirttikleri gibi öğretici yönlendirici geribildirimden kastedilenin öğrencilere oturumlarda danışanlarına nasıl yardım edeceklerini söylemek değil, nasıl yardım edeceklerini keşfetmelerini sağlayacak yönlendirmeyi sağlamak olduğunun yeniden vurgulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Blocher' da (1983) süpervizörün geribildirim verme sürecinde iki temel rolü olduğunu, gerekli ancak daha az önemli olan rolünün psikolojik danışma sürecine ve sonucuna ilişkin kendi bakış açısını öğrenciye sunması; daha gerekli ve önemli olanın ise öğrenciye danışanı, danışanın çevresi, psikolojik danışman olarak kendisi olmak üzere farklı kaynaklardan gelen bilgiyi ortaya çıkarıp yorumlamasını öğretmek olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak, hem bu çalışmadaki hem de alanyazındaki bulgular doğrultusunda öğretici yönlendirici geribildirim; bilgi verme, bilgi kaynaklarına yönlendirme, somut örnekler sunma, seçenekler sunarak tartışma, keşfetmeye yardımcı sorular sorma, fark ettirme, onay verme, normalleştirme gibi geribildirimleri içerdiğinin hatırlatılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir (örn. Aladağ ve diğ., 2008; Aladağ ve diğ., 2011; Denizli ve diğ., 2009; Heckman-Stone, 2004; Phelps, 2013;

Rabinowitz ve diğ., 1986). Çalışmada öğrenciler yönlendirici geribildirimle ilişkin süpervizörlerinden aldıkları önerileri de etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğretici yönlendirici geribildirim gerektiğinde doğrudan öneri verme ve ne yapacağını söylemeyi de kapsadığı belirtilmelidir. Ancak bu tarz bir geribildirim çok sık kullanılması öğrencilerin gelişimi açısından yarardan çok engel oluşturacağı için hangi koşullarda verilmesinin uygun olacağını açıklığa kavuşturulması önemli görülmektedir. Loganbill ve diğerleri (1982) ile Stoltenberg (1981; 2005) bu tarz geribildirimleri öngören süpervizör müdahaleleri (prescriptive interventions) diye tanımlayarak özellikle danışanın iyiliği söz konusu ise, öğrenci ilk defa böyle bir danışanla/olguyla karşılaşıyorsa ve pek çok etkisiz davranış gösteriyorsa (örn. danışandan çok konuşmak, amaçsızca pek çok soru sormak) nasıl davranabileceğine ilişkin bir plan sunmanın yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğrenciler danışanın direncini ele alma, sessiz ya da çok konuşan danışanlarla baş etme, kriz durumlarını ele alma vb. konularda aldıkları önerileri oldukça geliştirici bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öte yandan, öğretici yönlendirici geribildirimle ilişkin bulgular eğitim düzeyleri arasında bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ve lisans öğrencilerinin öğretici yönlendirici geribildirimden lisansüstü öğrencilere göre daha çok bahsettiği görülmüştür. Buna bağlı olarak, öğretici yönlendirici geribildirimle ilişkin ihtiyacın lisans düzeyinde daha fazla olduğu ancak eğitim düzeyi arttıkça bu ihtiyacın azaldığı söylenebilir. Bu bulgu diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Örn. Heckman-Stone, 2004; Heppner ve Roehlke, 1984; Stoltenberg, Pierce ve McNeill, 1987). Ayrıca, süpervizyon oturumlarında kullanılan rol oynama ve beyin fırtınası yapma gibi *süpervizyon tekniklerine* ilişkin kritik olaylardan da sadece lisans öğrencileri bahsetmiştir. Bu iki kritik olaya ait bulgular bir arada tartışılmıştır çünkü elde edilen bulguların lisans öğrencilerinin mesleki gelişim süreçleri ile paralel süpervizyon ve öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Gelişimsel modellere göre, ilk defa uygulama alan öğrencilerin öğretici ve yönlendirici geribildirimle daha çok ihtiyaç duymalarının temel dinamiği, psikolojik yardım sürecinin karmaşık bir süreç olması ve bu süreçte kendilerini henüz psikolojik danışman olarak oldukça yetersiz hissetmeleri ve buna bağlı olarak yoğun bir performans kaygısı yaşamalarıdır. Bir diğer kritik dinamik de öğrencilerin psikolojik danışma sürecine ilişkin farkındalıklarının düşük olması, başka bir deyişle, neyi bilmediklerini bilmemeleridir (Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Skovholt ve Ronnestad, 2003; Stoltenberg, 1981). Bu çalışmada da lisans öğrencilerinin

lisansüstü öğrencilere göre oturumlardaki performanlarına ilişkin yoğun kaygılarından daha çok bahsettikleri ve süpervizörlerinin yardımına daha çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri dikkati çekmiştir. Ayrıca aldıkları geribildirimlerle mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarının arttığını sıklıkla dile getirmişlerdir. Buna bağlı olarak, süpervizörlerin verdikleri öğretici ve yönlendirici geribildirimler ile kullandıkları yaşantısal tekniklerin öğrencilere yapılandırılmış bir ortam sunarak hem psikolojik yardımın karmaşıklığı hem de buna ilişkin kaygıları ile baş etmekte yardımcı olduğu, farkındalıklarını ve yeterliklerini arttırdığı söylenebilir.

Diğer yandan, iki lisans öğrencisi de her ne kadar süpervizyonun başında oldukça kaygı oluştursa da süreç içerisinde yönlendirici olmayan geribildirim (genel bilgi verme ve sorumluluğu daha çok öğrenciye bırakma) olumlu ve geliştirici bulduklarını özellikle kendilerini daha fazla araştırma yapmaya ve okumaya yöneltmek mesleki bilgi, beceri ve farkındalıklarını artırdığını; yürüttükleri oturumlar için daha çok sorumluluk almalarına ve süpervizyona daha çok hazırlık yapmalarına yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu bulgunun dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak yönlendirici geribildirime ilişkin ihtiyacı şekillendiren faktörlerin öğrencilerin mesleki gelişim özellikleri kadar kişisel özellikleriyle de ilgili olduğu düşünülmektedir. Borders ve Brown (2005) geribildirim verilirken öğrencilerin gelişim özellikleri yanında kişilik özellikleri ile kendi yetenek ve becerilerini algılayış düzeylerinin de dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Diğer yandan, burada öğrencilerin süpervizörlerine ilişkin yaptıkları açıklamaların ve önerilerin de ele alınmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır. Nitekim bu öğrenciler özellikle süpervizyonun başlarında, başka bir deyişle, ilk oturumlarını yaptıkları zamanlarda öğretici ve yönlendirici geribildirime daha çok ihtiyaç duydukları bir anda, yönlendirici geribildirim almamanın oldukça kaygı yarattığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu kaygı ile baş edebilmeleri konusunda öğrencilerden biri süpervizörlerin baştan geribildirim verme tarzıyla ilgili bilgi vermesinin yararlı olacağını önerirken; diğer öğrenci de süpervizörünün yönlendirici olmayan tarzından bahsettiğini ifade ederek süpervizörlerin ilk psikolojik danışma deneyimi olan öğrencilerin kaygılarını anlamalarını ve başlarda daha çok yönlendirme yaparak oturumlar ilerledikçe bunu azaltmalarını önermiştir. Sonuç olarak, öğretici yönlendirici geribildirime ilişkin bulgular ışığında, lisans öğrencilerine özellikle süpervizyonun başlarında daha çok öğretici ve yönlendirici geribildirimler verilmesinin, süreç içerisinde gelişimlerine paralel bu geribildirimlerin azaltılmasının, süpervizyonda yaşantısal tekniklerin sıklıkla kullanılmasının oldukça etkili olacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra,

süpervizörlerin süpervizyonun başında öğrencilerle süpervizyondan beklentilerin neler olabileceğini konuşmalarının, kendi tarzlarını öğrenciye tanıtmalarının yararlı olacağı ancak asıl önemli ve yararlı olanın süpervizörlerin tarzları konusunda esneklik göstermesi ve tarzlarının öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarıyla paralellliğini gözden geçirmeleri olduğu düşünülmektedir (Borders ve Brown, 2005; Blocher, 1983; Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Stoltenberg, 2005).

Nitelik ve zamanlama açısından, tüm öğrenciler ağırlıklı olarak olumlu/ destekleyici olmak üzere olumsuz/ düzeltici geribildirim geliştirici bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgunun da alanyazınla benzeştiği görülmektedir (örn. Aladağ ve diğ., 2008; Aladağ ve diğ., 2011; Denizli ve diğ., 2009; Hechman-Stone, 2004; Kavas, 2011; Özyürek, 2009; Phelps, 2013). Öğrencilerin bu iki tür geribildirim geliştirici bulmasındaki temel faktörün süpervizyon sürecinde süpervizörlerin her iki geribildirim dengeli bir şekilde kullanmaları olduğu düşünülmektedir. Nitekim, daha önce yapılan çalışmalarda öğrencilerin sürekli olumsuz/düzeltilici (Aladağ ve diğ., 2008; Hechman-Stone, 2004; Kavas, 2011; Özyürek, 2009; Phelps, 2013) ya da daha çok olumlu/destekleyici geribildirim almalarının (Aladağ ve diğ., 2008; Hechman-Stone, 2004;) yarattığı sıkıntılardan bahsetmeleri buna bir kanıt olarak sunulabilir. Dolayısıyla, alanyazında da işaret edildiği gibi iki geribildirim dengeli bir şekilde bir arada kullanılmasının öğrenci gelişimi için mükemmel bir kombinasyon oluşturduğu söylenebilir (Borders ve Brown, 2005; Hechman-Stone, 2004; Loganbill ve diğ., 1982; Phelps, 2013).

Öte yandan, *nitelik ve zamanlama açısından* bazı öğrenciler ilk oturumlarda aldıkları olumsuz/düzeltilici geribildirimleri engelleyici bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler her ne kadar aldıkları geribildirim doğru da olsa performansları ile ilgili bu kadar kaygı yaşarken ve hâlihazırda kendi performanslarını beğenmezken bu tarz geribildirim almanın daha da engelleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bulgudan yola çıkarak öğrencilerin gelişimi açısından engelleyici olmaması için olumsuz/düzeltilici geribildirime mümkünse ilk oturumlarda ağırlık verilmemesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, çalışma bulguları ve ilgili alanyazın ışığında, süpervizyonda özellikle süpervizyon sürecinin başında daha çok olumlu/ destekleyici geribildirimler verilmesinin, süreç içerisinde olumlu geribildirimlerin olumsuz/düzeltilici geribildirimlerle dengelenmesinin daha etkili ve geliştirici olacağı söylenebilir. Ancak burada belirtmeye çalışılan şey Blocher'ın (1983) yaptığı benzetmedeki gibi “geribildirim şekerle kaplamak” yani, iyi ve kötü haberleri karıştırıp söyleyecek iyi haberler bulmak ve kötü

haberleri vermemek değildir. Bu nedenle de süreç başında kaçınılmaz olarak olumsuz/düzeltilici geribildirimler verilmesi gerektiğinde, profesyonel yardım sunmanın nispeten zor ve karmaşık bir süreç olduğu hatırlatılıp öğrenme sürecinde etkisiz tepkiler ve davranışlar gösterilebileceğinin, kimsenin mükemmel olmadığını anlatılmasının ve normalleştirme yapılmasının daha yararlı olacağı düşünülmektedir (Blocher, 1983; Phelps, 2013). Nitekim bu çalışmada da bir öğrenci süpervizyonun başlarında olumsuz düzeltilici geribildirim engelleyici olmaması için süpervizörün yaşananların normal olabileceğine ilişkin açıklamalar yapmasını önermiştir.

Geribildirim *zamanlaması* açısından sadece lisansüstü öğrencileri *son süpervizyon* oturumunda süpervizörlerinden tüm süreçteki performanslarına ilişkin *değerlendirici* bir geribildirim almanın onlar için olumlu ve geliştirici olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan, bir yüksek lisans öğrencisi de daha önce almış olsa ve daha açık ve detaylı belirtilse düzeltme şansı bulacağı ancak *son süpervizyon oturumunda* aldığı değerlendirici geribildirimi olumsuz ve engelleyici bulduğunu ifade etmiştir. Bu geribildirim ilgili alanyazın ışığında düzey belirleyici geribildirim-değerlendirmeye (summative feedback-evaluation) karşılık geldiği söylenebilir. Bu geribildirim süpervizyondaki öğrenme süreci sonunda öğrencinin performansına ilişkin yapılan genel değerlendirme ile bunun sonucunda öğrenciye verilen başarı notunu da kapsamaktadır. Bu bulgulardan hareketle ilgili alanyazın dikkate alınarak, düzey belirleyici geribildirim- değerlendirme süpervizyon süreci için oldukça önemli olduğu, sadece süreç sonunda değil, süreç içinde en az bir kez arada da yapılmasının ve değerlendirme kriterlerinin açık olmasının yararlı olacağı söylenebilir (Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005).

Odak açısından bakıldığında ise, geribildirimlerin *-psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma ilişkisi, kavramlaştırma, kişilik özellikleri ve dolayısıyla kişisel farkındalık* gibi konulara odaklandığı görülmüştür. Alanyazında da bu odakların süpervizyonda süpervizörlerin hem süreçte geribildirim verirken hem de süpervizyon sonunda öğrenci performansını değerlendirirken dikkate alması gerekli alanlar ve ölçütler arasında belirtilmektedir (Bernard, 1997, akt. Bernard ve Goodyear, 2004; Borders ve Brown, 2005; Loganbill ve diğ., 1982). Bu çalışmada da öğrenciler olumlu ve geliştirici süpervizör geribildirimlerinin oturum yürütme, mesleki özyeterlik, mesleki bilgi, beceri ve farkındalık ile kişisel farkındalık olmak üzere sağladığı katkıları belirtmişlerdir. Dolayısıyla, geribildirim

her bir odağının öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimlerine farklı boyutlarda katkıda bulunduğu söylenebilir.

Süpervizör özelliklerine ilişkin elde edilen bulgular tüm eğitim düzeylerindeki öğrencilerin görüşleri bütünleştirildiğinde, “eleştiriye açık, esprili, açık yürekli, güvenilir, anlayışlı, yatıştırıcı, içten, gülümseyen, anlayışlı, duyarlı, düşünceli, iyi niyetli, yakından ilgilenen, önemseyen” *kişilik özellikleri*; “süpervizyon tarzını açıklama, yapıcı, hatalara karşı esnek ve kabul edici, süpervizyon almakla ilgili öğrencilerin duygularını ele alma, ulaşılabilir olma, öğrenci ihtiyaçlarına göre uygulama ve süpervizyon koşullarını yeniden düzenleme” *mesleki davranışları* ile süpervizörlerinin özelliklerini olumlu ve geliştirici bulduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu bulgular, alanyazında belirtilen etkili süpervizör özellikleri ve davranışlarını destekleyen ve hatırlatan bulgulardır (Campbell, 2000; Aladağ ve Bektaş, 2009; Carter, Enyedy, Goodyear, Arcinue, ve Puri, 2009; Denizli ve diğ., 2009; Enyedy ve diğ., 2003; Henderson, Cawyer ve Watkins, 1999; Howard ve diğ., 2006; Pack, 2012).

Gelişimsel süpervizyon modelleri (Blocher, 1983; Loganbill ve diğ., 1982; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg, 2005) süpervizör özelliklerinin etkili bir süpervizyon ilişkisi geliştirmek ve etkili bir süpervizyon ortamı oluşturmak açısından önemli ve gerekli özellikler olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada da süpervizörlerin özelliklerine bir bütün olarak bakıldığında pek çok özelliğin güvenli, destekleyici, kolaylaştırıcı, cesaretlendirici, esnek ve öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan bir süpervizyon ilişkisi ve ortamı oluşmasını sağlayan özellikler olduğu düşünülmektedir. Bu özelliklerin Loganbill ve diğerleri (1982) ile Stoltenberg (2005) modellerinde tanımladıkları kolaylaştırıcı süpervizyon müdahaleleri (facilitative interventions) kapsamındaki süpervizyon ilişkisini ve ortamını şekillendiren özelliklerle benzeştiği görülmektedir. Bu özelliklerin ve müdahalelerin direk Rogers'ın tanımladığı koşullar ile ilgili olduğu da vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, kolaylaştırıcı müdahalelerin öğrencilerin kendilerini güvenli bir ortamda hissetmelerini sağlayarak kaygılarının azalmasına, yargılanmadan kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam sunarak da içsel bir değerlendirme yapmalarına ve gelişmelerine fırsat yarattığına işaret edilmektedir. Nitekim bu çalışmada da öğrenciler oturumlara ilişkin kaygılarından, kendilerini yetersiz hissettiklerinden ve performanslarını beğenmediklerinden sıklıkla bahsetmişlerdir. Buna bağlı olarak, süpervizörlerin daha anlayışlı, kabul edici, esnek ve cesaretlendirici özellikleriyle öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin ve sağladıkları süpervizyon ortamının öğrencilerin kaygılarının azalmasına, kendilerini daha yeterli hissetmelerine yardımcı olarak gelişimlerine

katkı sağladığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, alanyazına eklemeler yapılarak öğrencilerin akut performans kaygısını ve ona zemin oluşturan akut yetersizlik duygusunu azaltacak iyileştirici gücün olumlu süpervizöre, olumlu süpervizyon ilişkisine ve dolayısıyla olumlu süpervizyon ortamına ilişkin akut ihtiyacın karşılanması olduğu söylenebilir (Skovholt ve Ronnestad, 2003).

Ayrıca, alanyazın, süpervizör geribildirimini etkili kılanın geribildirime ilişkin pek çok özellik yanında geribildirimlerin güçlü bir süpervizyon ilişkisi bağlamında verilmesi olduğunu ortaya koymaktadır (Heckman-Stone, 2004; Pack, 2012; Phelps, 2013). Bu çalışmada da öğrencilerin pek çok yönden süpervizör geribildirimini olumlu ve geliştirici bulmasındaki faktörlerden birinin buna eşlik eden olumlu ve geliştirici süpervizör özellikleri ve buna bağlı olarak süpervizörlerin öğrencilerle kurduğu olumlu süpervizyon ilişkisi ve sundukları güvenli süpervizyon ortamları olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan, süpervizör özelliklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde eğitim düzeyleri arasında dikkat çeken bir farklılık olduğu, olumsuz ve engelleyici süpervizör özelliklerinden sadece lisans öğrencilerinin bahsettiği görülmüştür. Söz konusu engelleyici özelliklerin süpervizörlerin mesleki davranışları ile ilgili olduğu görülmüştür ve iki öğrenci süpervizörleri tarafından yeterince dikkate alınmadıklarını, kendilerini ifade etmek için teşvik edilmediklerini ve süpervizyona ilişkin ihtiyaçlarının fark edilmediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, söz konusu özelliklerin değersizlik, kaygı, kırgınlık ve üzüntü yaşamalarına ve süpervizyondan memnuniyetlerinin düşerek yararlanmalarına yol açtığını belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak, olumsuz süpervizör davranışlarının süpervizyon ilişkisine zarar verdiği ve öğrencileri süpervizyondan uzaklaştırarak öğrenme yaşantılarını engellediği söylenebilir. Bu bulgunun alanyazındaki bazı araştırmaların bulgularıyla benzeştiği görülmektedir (Howard ve diğ., 2006; Trepal ve diğ., 2010). Gelişimsel modeller (Blocher, 1983; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Ronnestad ve Skovholt, 2003) süpervizyon ilişkisinin doğası gereği öğrencilerin kendilerini daha yetersiz, daha hassas ve savunmasız ve hatta yaralanabilir hissettikleri bir ilişki olduğunu, ister açık, doğrudan ya da üstü kapalı bir biçimde olsun, ister gerçekte yaşansın ya da sadece algılsın süpervizörün olumsuz davranışlarının öğrencilerin morali üzerinde zarar verici bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca başlangıç aşamasındaki öğrencilerin süpervizörlerine daha çok ihtiyaç duydukları için de bu etkiye daha açık hale geldiklerini vurgulamaktadırlar. Buna bağlı olarak, olumlu ve destekleyici süpervizyon ilişkisine tüm eğitim düzeylerinde ihtiyaç

duyulduğu ancak lisans düzeyinde bu ihtiyacın daha da arttığı söylenebilir. Çalışmadaki olumsuz ve engelleyici süpervizör geribildirimine ve süpervizör özelliklerine ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bir öğrenci dışında öğrencilerin bu olayları süpervizyonda gündeme getirmediği, süpervizörleriyle konuşmadığı dikkati çekmektedir. Tüm bu araştırmalar ve değerlendirmeler doğrultusunda, süpervizyon sürecinde süpervizörlerin öğrencilerle daha destekleyici ve anlayışlı bir ilişki kurmak için çaba sarf etmesinin, kendileri ile ilgili öğrencilerden değerlendirici geribildirim almasının, buna açık olmasının ve hatta bunu teşvik etmesinin, davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin öz değerlendirme yapmasının oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir (Borders ve Brown, 2005). Nitekim çalışmada bir öğrenci süpervizörünün kendisini kırdığını fark edip pişman olduğunu anladığını belirterek bu konuda yaşadığı memnuniyeti dile getirmiştir.

Akran geribildirimi ve davranışlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, doktora öğrencileri başta olmak üzere lisansüstü öğrencilerinin akran geribildirimi ve davranışlarına ilişkin kritik olaylardan nispeten daha çok bahsettiği görülmüştür. Öncelikle, Türkiye'de lisans öğrencileri ile yapılan süpervizyon çalışmalarında akran geribildirimine etkileri ortaya konulurken (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve diğ., 2008; Aladağ ve diğ., 2011; Denizli ve diğ., 2009) bu çalışmada lisans öğrencileri tarafından sadece tek bir kritik olayın rapor edilmesinin dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu farklılığa temel oluşturan teknik sebebin araştırmaların veri toplama süreçleri olduğu düşünülmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda veri toplama süreçlerinde grup süpervizyonun bir boyutu olarak öğrencilere akran geribildirimi ile ilgili ne düşündükleri sorulurken bu çalışmada öğrencilerden katıldıkları süpervizyon oturumlarını göz önüne alarak bu oturumlarda onları en çok etkileyen ve en önemli buldukları yaşantılarını belirtmeleri istenmiştir. Dolayısıyla, öğrenciler direk sorulduğunda süpervizyonda yaşadıkları akran etkisini anlatmışlardır, ancak süpervizyonda onları en çok etkileyen ve en önemli buldukları yaşantılarını tanımlamaları istendiğinde akranlarından değil ağırlıklı olarak süpervizörlerinden bahsetmişlerdir. Buna bağlı olarak, lisans düzeyinde süpervizyonda en kritik etkinin ve rolün süpervizöre ait olduğu; akran etkisinin ve rolünün bunun oldukça gerisinde kaldığı ileri sürülebilir. Nitekim gelişimsel modeller de (Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) ilk defa uygulama alan öğrencilerin süpervizörlerine daha bağımlı olduklarını ve dolayısıyla akranlarından çok süpervizörlerin onayına ve desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler.

Öte yandan, akran geribildirim ve davranışlarına ilişkin yüksek lisans düzeyinde iki, doktora düzeyinde ise dört kritik olayın rapor edildiği görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak eğitim düzeyi arttıkça özellikle doktora düzeyinde akran etkisinin daha belirgin hale geldiği ve süpervizör etkisine eşlik etmeye başladığı ileri sürülebilir. Söz konusu bu farklılığın da lisansüstü öğrencilerinin mesleki gelişim özellikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim gelişimsel modeller, (Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 1993; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) ileri uygulama alan öğrenciler ile doktora öğrencilerinin süpervizörlerine olan bağımlılıklarının azaldığını ve daha özerk hareket etmeye başladıklarını, dolayısıyla süpervizörlerinin onay ve desteğinin yanı sıra akranlarının onay ve desteğine de ihtiyaç duymaya başladıklarını belirtmektedirler. Aynı zamanda, bu öğrencilerin psikolojik danışman gelişim sürecinin ikinci aşamasında olduklarını belirterek bu aşamayı bağımlı olmakla özerk davranmak; kendini psikolojik danışman olarak yetersiz hissetmekle yetkin ve uzman hissetmek arasında iniş çıkışlı, gelgitli, dolayısıyla çatışmalı ve gergin bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Modellere göre bu aşamadaki öğrencilerin belirgin özellikleri; kendilerinden yüksek beklentileri olması, bir taraftan hata yapmaktan oldukça sakınmaları diğer taraftan da işlerinde mükemmel olmaya çalışmalarıdır. Bu çalışmada da lisansüstü öğrencilerinin sıklıkla oturlara ilişkin yetersizlik duygusundan bahsettikleri ve bunun yanı sıra kendilerini beğenmeme, kendileri ile ilgili yüksek beklentilere sahip olma ve kendilerini yıkıcı eleştirme eğilimleri olduğu göze çarpmıştır. Ayrıca buna ek olarak doktora öğrencilerinin uygulayıcı olmak ve akranlarının yanında süpervizörlerinden geribildirim almakla ilgili kaygılardan bahsettiği dikkati çekmiştir. Dolayısıyla, öğrenciler yeterlikleri konusunda gelgitler yaşarken ve yeterlik konusunda mükemmel olmaya çalışıp kendilerini bu kadar eleştirirken akran etkisinin yönü ve bunun yarattığı grup süpervizyonu ortamının daha da kritik hale geldiği düşünülmektedir.

Çalışmada lisansüstü öğrencilerinin olumlu ve destekleyici akran geribildirim ve davranışlarının yanı sıra olumsuz ve engelleyici akran geribildirim ve davranışlarından da bahsettiği görülmektedir. Bulgulara daha detaylı bakıldığında; olumlu ve destekleyici olaylar; akranlarından aldıkları olumlu ve destekleyici geribildirimler ile akranlarının psikolojik danışma oturumlarındaki performanslarına ve süpervizyona ilişkin kaygılarını süpervizyonda açmaları, söz konusu yaşantıların grup ortamında etkileşimi arttırarak hem normalleşmelerini sağlaması hem de grup ilişkilerini yakınlaştırmasıdır. Olumsuz ve engelleyici bulunan olaylar ise süpervizyonun başında akranlarından olumsuz ve düzeltici geribildirimler almak,

destekleyici geribildirim almamak; akranlarını olumsuz ve düzeltici geribildirime açık bulmamanın yanı sıra bu olayların grup sürecinde yarattığı gergin ortamdır. Buna bağlı olarak, akran etkisinin geliştirici ya da engelleyici olmasını belirleyen temel faktörün grup süpervizyonundaki üyeler arası ilişkiler ve grup dinamiği ile bağlantılı olduğu söylenebilir (Carter ve diğ., 2009; Enyedy ve diğ., 2003). Grup süpervizyonu ile ilgili hem kuramsal çalışmalarda (Bernard ve Goodyear, 2004; Blocher, 1983; Borders ve Brown, 2005) hem de araştırmalarda (Carter ve diğ., 2009; Enyedy ve diğ., 2003) grup süpervizyonunda olumlu grup ilişkileri ile grup dinamiğinin geliştirilmesinde ve grup bütünlüğünün oluşturulmasında süpervizörün rolü vurgulanmaktadır. Şöyle ki, süpervizörün sadece etkili bir süpervizör değil aynı zamanda etkili bir grup lideri olması gerektiği belirtilerek, süpervizörün zamanın önemli bir bölümünü olumlu bir grup ilişkisi oluşturmak için harcamasının yanında olumsuz grup dinamiklerini de yakalayıp müdahale etmesi gerektiğine işaret edilmektedir. Buna bağlı olarak, özellikle lisansüstü düzeyde süpervizörlerin grup süpervizyonu almakla ilgili ve grup dinamikleri ile ilgili öğrencileri kendilerini ifade etmesi için teşvik etmesinin, birbirlerine nasıl yapıcı geribildirimler verebilecekleri ile ilgili yol gösterici olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmada da özellikle doktora öğrencileri grupta süpervizörlerinin süpervizyon almakla ilgili duygulara odaklanmasının oldukça etkili ve yararlı olduğunu belirterek bunun süpervizyon sürecinde belli aralıklarla tekrarlanmasının daha etkili olacağına ilişkin öneriler sunmuşlardır.

Dolaylı öğrenme ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde, bu yaşantıların bir lisans, bir doktora öğrencisi olmak üzere iki öğrenci tarafından olumlu ve geliştirici bulunduğunu; mesleki bilgi, beceri ve farkındalık kazanmalarına yönelik sağladığı katkıların ağırlıklı vurgulandığını göstermiştir. Benzer şekilde alanyazında da dolaylı öğrenme grup süpervizyonun avantajlarından biri olarak sayılmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2004) ve pek çok araştırmada öğrenciler tarafından grup süpervizyonun etkili bulunmasındaki katkısı dile getirilmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Carter ve diğ., Denizli ve diğ., 2009; Enyedy ve diğ., 2003; Trepal ve diğ., 2010; Zeren ve Yılmaz, 2011). Akran geribildirimi ve davranışları ile dolaylı öğrenmeye ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde, süpervizyonun etkili yürütülmesinde kullanılan format/yöntemlerinde belirleyici bir faktör olduğu, dolayısıyla grup süpervizyonu sürecinin daha detaylı keşfedilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tüm bulgular ve tartışmalar ışığında, etkili bir süpervizyon sürecinin süpervizör geribildirim niteliği ve süpervizörün özelliklerinin katkısı başta olmak üzere akran

geribildirim ve davranışları ile şekillendiği söylenebilir. Bununla birlikte, verdiği geribildirimlerle ve sahip olduğu özelliklerle süpervizörlerin süpervizyonda oldukça temel bir etkisinin olduğu ancak bu etkinin lisans düzeyinden lisansüstü düzeye geçerken nispeten azaldığı ve ağırlıklı olarak doktora düzeyinde olmak üzere akran etkisinin sürece dâhil olduğu; lisans öğrencilerinin süpervizyonunun psikolojik danışman olarak gelişimindeki sorumluluğunu süpervizöre attığı, lisansüstü öğrencilerin ise bu sorumluluğu paylaşmaya başladıkları belirtilebilir. Ayrıca, lisans öğrencilerinin sahip oldukları beceriler ve bu becerilere ilişkin yeterliklerine; doktora öğrencilerinin ise sahip oldukları kişilik özelliklerinin psikolojik danışma sürecini nasıl etkilediğine ve nasıl bir psikolojik danışman olduklarına daha çok odaklandıkları söylenebilir. Daha özet olarak, lisans ile yüksek lisans; yüksek lisans ile doktora düzeylerinde nispeten daha çok benzerlikler olmak üzere, lisans ile doktora düzeyi arasında ise daha açık bir farklılaşmanın olduğu da belirtilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, tartışmada da sıklıkla desteklendiği gibi gelişimsel süpervizyon modellerinin (Blocher, 1983; Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) ortaya koyduğu aşamalarda belirtilen özelliklerle pek çok paralellik göstermektedir. Ayrıca, süpervizyonda yaşanan kritik olayların öğrencilerin psikolojik danışman olarak gelişimleri üzerindeki etkilerine ilişkin elde edilen *mesleki öz yeterlik; mesleki farkındalık; kişisel farkındalık; duygusal yaşantı* gibi temaların gelişimsel modellerin mesleki gelişim sürecinde ele alınması gerekli gelişimsel konular, temalar ve odaklar diye tanımladığı kavramlarla benzerlikler gösterdiği de dikkati çekmektedir (Örn. Loganbill ve diğ., 1982; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981). Buna bağlı olarak, tüm bu değerlendirmelerin ışığında eğitim düzeyleri arasında mesleki gelişim özellikleri ve ihtiyaçları açısından gelişimsel bir farklılık ve ilerleme olduğu söylenebilir. Ayrıca, modellerin ve araştırmaların bulguları pek çok yönden benzerlik gösterdiği için psikolojik danışmanın mesleki gelişim sürecinin evrensel bir yönünün olduğu da iddia edilebilir. Ancak, elde edilen bulguların, bu araştırmanın bir RPD anabilim dalına ait lisans ve lisansüstü programları kapsamında yürütülen bireyle psikolojik danışma uygulaması derslerini alan öğrencilerle gerçekleştirildiği sınırlılığının dikkate alınarak yorumlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada KOT ile elde edilen bulguların, öğrencilerin süpervizyona ilişkin geriye dönük hatırladıkları ve rapor ettikleri yaşantılarla sınırlı olduğu da hatırlatılmalıdır.

Sonuç olarak, bireyle psikolojik danışma uygulaması lisans ve lisansüstü dersleri kapsamında yürütülen süpervizyonda öğrencilerin yaşantılarını, bu yaşantıların psikolojik danışman olarak

gelişimlerdeki rolü ve etkisinin yanı sıra yaşantıların eğitim düzeylerine göre bir farklılaşma gösterip göstermediğini inceleyerek etkili süpervizyonun nasıl olabileceğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın özgün bulgularla alanyazına katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada süpervizyondaki kritik olaylar ve kritik olayların etkileri daha çok öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak, süpervizyon sürecinin sonunda incelenmiştir. Benzer çalışmaların süpervizyon süreci boyunca ve sonunda, süpervizörlerin de görüşleri alınarak daha büyük çalışma gruplarıyla karşılaştırmalı olarak yürütülmesinin oldukça yararlı olacağına inanılmaktadır. Ayrıca, bu çalışmalarda öğrenciler açısından yaş, psikolojik danışma deneyimi, süpervizyon deneyimi, mesleki eğitimler gibi değişkenlerle; süpervizörler açısından yaş, süpervizyon eğitimi ve deneyimi, süpervizyon modeli gibi değişkenlerin dâhil edilmesinin konunun daha detaylı anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu çalışmaların ülkemize özgü etkili süpervizyon modelleri ile psikolojik danışmanların mesleki gelişim modellerinin ortaya konulmasında alanyazına ışık tutacağına inanılmaktadır.

Yazar Notu: Araştırmaya sağladıkları değerli katkılar için başta Yrd. Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul olmak üzere Doç. Dr. D. Yelda Kağnıcı ve Araş. Gör. Dr. Betül Benzer'e teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Aladağ, M., ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eğitim Araştırmaları*, 37, 53-70.
- Aladağ M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z., Özeke-Kocabaş, E. ve Yaka, B. (2011). Psikolojik danışman eğitiminde grupla çalışma yeterliliğinin kazandırılması: Ege Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, (12), 2, 22-43.
- Aladağ, M., Bektaş, Y., Denizli, S., Kocabaş, E., ve Yaka, B. (2008, June). *Supervision of group counseling practice course: Evaluations of Turkish undergraduate counseling students*. Paper presented at the Fourth International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision, Buffalo, New York.
- Aladağ M., Yaka, B. ve Koç, İ. (2014). Psikolojik danışma becerileri eğitime ilişkin nitel bir değerlendirme: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (3), 859-886.
- Benzer, B. (2014). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında mikrobeceri süpervizyon modelinin etkililiğinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision* (3rd Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologists*, 11, 27-34.
- Borders, L. D., ve Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Mahwah: Lahaska Press.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., ve Maglio, A. T. (2005). Fifty years of critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475-497.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselors and psychotherapists*. Philadelphia: Taylor and Francis.
- Carter, J. W., Enyedy, K. C., Goodyear, R. K., Arcinue, F., ve Puri, N. N. (2009). Concept mapping of the events supervisees find helpful in group supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 3 (1), 1-9.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among the Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Denizli, S., Aladağ M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Özeke-Kocabaş, E. (2009, Ekim). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği*. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Çukurova Üniversitesi, Seyhan, Adana.
- Ellis, M. (1991). Critical incidents in clinical supervision and in supervisor supervision: Assessing supervisory issues. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 342-349.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., ve Getzelman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (3), 312-317.
- Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22 (1), 21-33.

- Heppner, P., ve Roehlke, H. (1984). Differences among supervisees at different levels of training: Implications for a developmental model of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 76-90.
- Henderson, C. E., Cawyer, C. S., ve Watkins, C. E. (1999): A comparison of student and supervisor perceptions of effective practicum supervision. *The Clinical Supervisor*, 18 (1), 47-74.
- Howard, E.E., Inman, A.G., ve Altman, A.N. (2006). Critical incidents among novice counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 46, 88-102.
- Kavas, A. B. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 411-432.
- Kemer, G., ve Aladağ, M. (2013, Eylül). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması*. 2013 Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Koç, İ. (2013). *Kişilerarası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Loganbill, C. R., Hardy, E. V., ve Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42.
- Meydan, B. (2010). *Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- 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, 54-63.
- Pack, M. (2012). Two sides to every story: A phenomenological exploration of the meanings of clinical supervision from supervisee and supervisor perspectives. *Journal of Social Work Practice*, 26 (2), 163-179
- Pamukçu, B. (2011). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Phelps, D., L. (2013). Supervisee experiences of corrective feedback in clinical supervision: A consensual qualitative research study. *Dissertations (2009)* .
http://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/257 adresinden elde edilmiştir.
- Rabinowitz, F., Heppner, P., ve Roehlke, H. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 292-300.
- Ronnestad, M. H., ve Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44.
- Ronnestad, M. H., ve Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396-405.
- Skovholt, T. M., ve McCarthy, P. R. (1988). Critical incidents: Catalysts for counselor development. *Journal of Counseling and Development*, 67, 69-72.
- Skovholt, T. M., ve Ronnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development*, 30(1), 45-58.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.

- Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist*, 6, 855–864
- Stoltenberg, C. D., Pierce, R. A., ve McNeill, B. W. (1987). Effects of experience on counselor trainee's needs. *The Clinical Supervisor*, 5(1), 23-32.
- Trepal, H. C., Bailie, J., ve Leeth, C. (2010). Critical incidents in practicum supervision: Supervisees' perspectives. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*, 38 (1), 28-38.
- Zeren, Ş. ve Yılmaz, S. (2011, Ekim). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği*. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri, Ege Üniversitesi, Selçuk, İzmir.