

## OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK UYGULAMALARI ve ÖĞRENCİLERE SAĞLANAN SÜPERVİZYON OLANAKLARI: ULUSAL BİR TARAMA ÇALIŞMASI

Ragıp ÖZYÜREK

**Özet:** Bu araştırmada Türkiye’deki üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin okullarda yaptıkları uygulamalarda sağlanan olanaklar, uygulama süresi ve süpervizyon (yapı ve geribildirim) çalışmaları bakımından incelenmiştir. Bulgular, okullarda yapılan uygulamalar için önemli bir orandaki öğrencinin yeterli sürede ve düzenli biçimde bireysel ya da grup süpervizyonu alamadığını, grup süpervizyonlarının deneyimsiz öğretim elemanları tarafından sunulduğunu ve kalabalık öğrenci gruplarıyla yapıldığını göstermiştir. Bulgular tartışılmış ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Okul psikolojik danışmanlığı, süpervizyon.

**Abstract:** The supervision opportunities for practicum students of school counseling provided to trainees in Turkish universities: a national survey. In this study, a national survey was conducted to identify the practice opportunities provided by the psychological counseling and guidance program in Turkish universities. These opportunities were analyzed regarding the duration practice hours and supervision (structure and feedback). According to the results; a great number of students do not receive individual or group supervision for an adequate duration or on a regular basis, and group supervisions are usually conducted in a large groups and supervised by novice supervisors. The suggestions for further research are discussed.

**Key Words:** School counseling, supervision.

Türkiye’de psikolojik danışman eğitimiyle ilgili tartışmalar yapılmaktadır. Kuzgun (2000), daha nitelikli ve verimli bir hizmet verilebilmesi gerektiğini ve bunun için lisans düzeyindeki eğitimin çok uygun olmadığını ve Doğan (1997), uzmanlık düzeyinde sunulması gereken PDR hizmetlerini yeterli deneyim ve hazırlığı olmayan lisans mezunlarından beklemenin hizmet kalitesini düşürdüğünü ve ciddi sorunlara neden olduğunu dile getirmiştir. Aslında, Türkiye’de lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitime devam edilmesinin yararlı olduğu görüşü çoğunlukla kabul görmektedir (Akkoyun, 1995; Doğan, 1996). Ancak, öğrencilerin uygulama yaşantılarının yetersiz olduğu (Özgülven, 1990), psikolojik danışman yetiştiren programların yeniden yapılandırılması gerektiği (Doğan, 2001) ya da akredite edilmesinin yararlı olacağı (Doğan, 2000) ileri sürülmüş, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların performanslarında yetersiz olduklarına yönelik bulgular elde edilmiştir (Aydemir-Sevim ve Hamamcı, 1999; Özyürek ve Kılıç-Atıcı, 2002). Bunlara paralel biçimde, Özyürek, Çam ve Kılıç-Atıcı, (2007), okullarda yapılan uygulamaların daha nitelikli hale gelmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Korkut (2007), lisans düzeyindeki psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) programlarının önemli oranda okul psikolojik danışmanlığı derslerini içerdiğini belirtmektedir. Özyürek

(2007) ise lisans düzeyinde genel PDR eğitimi alan mezunların okul psikolojik danışmanlığı gibi bir uzmanlık dalında ne derecede iyi yetişmiş oldukları ve bu görevleri ne ölçüde yetkin biçimde yerine getirebilecekleri incelenmesi doğrultusunda öneride bulunmuştur.

### Uygulama Öğrencilerine Sağlanan Olanaklar

Bu çalışmada okullarda gözlem ve uygulama yapan PDR öğrencilerine hangi olanaklar verildiği incelenmiştir. Aşağıda, öğrencilere sağlanan olanakların neler olabileceği ile ilgili araştırma bulguları özetlenmiştir. Kaynak taramasında, daha geniş olduğu için ABD alanyazını temel alınmış, sonra da eğer varsa, Türkiye’deki psikolojik danışman eğitimcilerinin ilgili konuda ifade ettikleri görüşleri yazılmıştır. Bu olanaklar uygulama süresi ve süpervizyon olarak ele alınmıştır.

Konunun incelemesine başlamadan önce, ülkemizdeki uygulamaların bu çalışmada referans alınan ülkelerdeki uygulamalar ile farklılıklar taşıdığını vurgulamakta fayda vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik programlarındaki öğrencilerin alan yaşantısı kazanmasıyla ilgili olarak, örneğin ABD’deki alanyazında “prepracticum”, “practicum”, “internship”, “clinical experiences” ve “field works” gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu ülkede üniversiteler arası farklılıklar gözlenirse de uygulamalar, genellikle “practica” ve “internship” olarak farklı yapılarda gerçekleştirilebilir.

mektedir. “Psikolojik danışman eğitimindeki kritik bir bileşen ‘practicum’ yaşantısıdır. ‘Practicum,’ kuramsal derslerde öğrenilen bilgi ve becerilerin danışmanlara uygulanmasında öğrencinin yeteneğini değerlendirmesi için sağlanan ilk fırsattır.” (Bradley ve Fiorini, 1999, s.110). Practicum’daki ana amaç, kuramsal derslerde öğrenilen psikolojik danışma ve rehberlik becerilerini geliştirmek ve düzeltmektir. Internship ise, örnek olarak okul psikolojik danışmanlığı uzmanlık dalı ele alırsa, eğitimini tamamlamış ve okul psikolojik danışmanı aday olanlara bu alandaki etkinlikleri yürütmesi için performans fırsatı sağlamak şeklinde düşünülebilir (Studer, 2005). Practicum, henüz öğrenci iken yapılırken, internship ise tüm dersler tamamlandıktan sonra ve mezun olmadan hemen önce yapılabilir ve her ikisi de okullarda yürütülebilir. Coker ve Schrader’in (2004) belirttiğine göre, okul psikolojik danışmanlığı programlarındaki “practicum,” genellikle eğitim ve uygulama arasındaki farklılıkları kapatmak için düzenlenmektedir. Ancak birçok programdaki “practicum”un, okullarla gerektiği gibi bağlantılı olmayan uygulamalı yaşantılara dayalı olduğu söylenmektedir. Kuşkusuz, uygulama yaşantılarında sadece ruh sağlığı psikolojik danışmanlığında yapıldığı gibi psikolojik danışma becerilerini geliştirmek değil, okul psikolojik danışmanlarının yürütmüş oldukları diğer uygulamaların da yürütülmesi yararlı olabilir. Kısaca, practicum, derslerle birlikte sürdürülmektedir. Öğrenciler, hem uygulama yaptıkları kurumda hem de kendi programlarındaki bir öğretim üyesinden süpervizyon almaktadır. Türkçe’de uygun bir karşılığı bulunamayan internlük aşaması ise, ABD’de daha ileri düzey bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Tüm dersler tamamlandıktan sonra, öğrenciler bir kurumda tam zamanlı olarak uygulama yapmaktadırlar. Bu aşamada süpervizyon genellikle uygulama yaptıkları kurumlarca sağlanmaktadır. Ancak, ilgili üniversitedeki bir öğretim üyesi kurumdaki süpervizörle işbirliği halinde öğrencinin gelişimini izlemektedir.

Ülkemizdeki psikolojik danışma ve rehberlik programlarında öğrenim gören öğrenciler, mezun olmadan önce uygulama okulu olarak seçilen okullarda uygulamalar yapmaktadırlar. ABD’den farklı olarak, ülkemizde okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili farklı içerikteki uygulamalı dersler (mesleki rehberlik uygulamaları, okullarda gözlem, grup rehberliği uygulamaları, alan yaşantısı, vb.) farklı dönemlere yayılmıştır ve süpervizyon genellikle öğrencilerin kendi üniversitelerindeki öğretim elemanları tarafından sağlanmaktadır. Bu noktada, ülkemizde öğrencilere sağlanan alan yaşantılarıyla ilgili fırsatların daha çok uygulama kavramına uygun olduğu söylenebilir. Diğer yandan, Türkiye’deki diğer pek çok programda, öğrenciler henüz mezun olmadan önce gerçek yaşam koşullarında (oteller, bankalar, mahkemeler, vb.) uygulamalar yapmakta ve bu uygulamalar staj olarak adlandırılabilir. Bu nedenle, ABD’de kullanılan internship kavramının Türkçe’ye staj olarak da çevrildiği görülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında, bu konudaki alanyazın

henüz yenidir ve kavramlar tam yerini bulamamıştır. Makalede bundan sonra “practicum-uygulama” kavramı kullanılmış ve uygulama, henüz lisans eğitimi tamamlamadan önce, okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili uygulamaların okullarda yürütülmesi şeklinde ele alınmıştır.

### Uygulama Süresi

Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlığı becerilerinde yetkin hale gelmeleri için kendilerine yeterince uygulama yapma süresi verilmelidir (Özyürek ve arkadaşları, 2007). Borders ve Drury (1992), Amerika Birleşik Devletleri’nde psikolojik danışman eğitiminin 48 kredi/saatten oluştuğunu ve yüksek lisans düzeyinde verildiğini, kuramsal derslerin yanı sıra süpervizyon altında uygulama (practicum) (150 saat) ve “internship” (600 saat) yapıldığını belirtmektedir. Gibson ve Mitchell (2003) psikolojik danışman yetiştiren programlardaki ders yükünün 21. yüzyıl başlangıcında artabileceğini belirtmektedir. ABD’deki Psikolojik Danışma ve İlişkili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs - CACREP; 2001) tarafından okul ortamında 600 saat inter’lük ve bunun da minimum 240 saatinin doğrudan hizmet olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, süpervizyon altındaki uygulama yaşantıları 100 saat olmalı ve danışmanlarla doğrudan hizmet yaşantısı olarak 40 saat bireysel psikolojik danışma ve grup çalışması kazanılmalıdır. Türkiye’de Doğan’a (2001) göre, öğrencilerin 350 saat uygulama ve 140 saat doğrudan tam zamanlı çalışma yapmalarında fayda vardır.

Pérusse, Goodnough ve Noël (2001), araştırma örneklemelerindeki okul psikolojik danışmanlığı programlarının yaklaşık yarısında (% 50.9) 600 saat “internship” yapıldığını bulmuşlardır. Örneklem katılanlar, “internship” saatlerinin çoğunlukla (% 94.5) okul ortamında yapılmasını istemişlerdir. Bu programların % 55.9’u alan çalışması (fieldwork) ya da önuygulama (pre-practicum) yaşantısını (sınıfta gözlem, gölge meslek üyesi olma, uygulama kurumlarını ziyaret etme, vb.) ve % 96.3’ü yerleşkede yapılan bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulamalarının (practicum) zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. Programların yaklaşık yarıya yakını ise (% 40.3) 100 saat uygulama yapıldığını belirtmiştir. Diğer uzmanlık dallarıyla ilgili programlarda ise bundan daha kısa ya da daha uzun süreli “internship” yapılmaktadır.

### Süpervizyon Olanakları

Psikolojik danışman olmak isteyen öğrencilere eğitimleri sırasında sunulması gereken olanaklardan birisi süpervizyondur (Dye ve Borders, 1990). Psikolojik danışmanların uyguladığı becerilerde öğrencilerin kendilerini yetkin hissedebilmeleri için gözetim altında bu becerileri uygulama fırsatı elde etmeleri gereklidir.

Bu araştırma okullarda yapılan okul psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarındaki süpervizyon olanaklarıyla ilgilidir. Ancak gerek okul psikolojik danışmanlığı süpervizyonu gerekse de okullarda yapılan uygulamalarla ilgili Türkçe ya da İngilizce alanyazın gelişmiş değildir. Barret and Schmidt'in, 1986 yılında yaptıkları öneriye göre (Akt., Roberts ve Borders, 1994), okul psikolojik danışmanlığı süpervizyonunda üç farklı kategoriye gereksinim duyulduğu belirtilmiş, Roberts ve Borders ise bu süpervizyon tiplerini şu şekilde ele almışlardır: (a) Yönetimsel süpervizyon (örneğin, devam, işleri zamanında yapma, personel ilişkileri, anne babalara sosyal yardım gibi), (b) program süpervizyonu (program geliştirme, yürütme, eşgüdüm, sınıf rehberliği, akran rehberliği gibi) ve (c) psikolojik danışma ya da klinik süpervizyon (bireyle ve grupla psikolojik danışma oturumlarında öğrencilerle çalışma, klinik bilginin gelişmesi ve anne ve babalarla konsültasyon gibi) (Nelson ve Johnson, 1999; Page, Pietrzak ve Sutton, 2001; Somody, Henderson, Cook, ve Zambrano, 2008). Bu nedenle, aşağıda bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulamalarının süpervizyonu ile ilgili bulgular taranmış ve sonuçlar özetlenmiştir. Okullarda yapılan uygulama çalışmalarıyla ilgili süpervizyon olanaklarının neler olması gerektiğini belirlemek amacıyla bu alanyazındaki birikimden yararlanılabilir. Özetleme; yapı, geribildirim, model alma ve yerel süpervizyon başlıkları altında ele alınmıştır.

**Süpervizyon ve Yapı:** CACREP (2001) standartlarına göre, ortalama olarak, öğrencilerin her hafta bir saat bireysel ve/ya da üçlü (triadic) ve ilaveten, bir buçuk saatlik grup süpervizyonu alması gerekmektedir. Öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı bireysel süpervizyon için 5 ve grup süpervizyonu için en çok 10 olmalıdır. Borders (1991), konuyu daha geliştirerek, bir süpervizöre üçle altı arasında düşen psikolojik danışma öğrencisiyle, haftalık ya da iki haftalık bir buçukla üç saat arasında süren süpervizyon toplantıları önermiştir. Prieto (1998), CACREP tarafından akredite edilen, ABD çapındaki psikolojik danışman eğitimi programları ile ilgili bir ulusal tarama araştırması yapmıştır. Buna göre, uygulama derslerinde programların % 89'unda haftada bir kez ve % 87'sinde haftada üç saat ve daha az süren toplantılar yapıldığı belirtilmiştir. Bu toplantılarda % 91 oranında 10 ve daha az sayıda öğrenci olduğu, toplantıların genellikle (% 75) bir süpervizör tarafından yönetildiği ve yarıdan biraz fazlasının (% 54) harf notu verdiği, diğerlerinin de "geçti/kaldı" ya da "yeterli/yetersiz" şeklinde bir değerlendirme yaptığı bulunmuştur. Türkiye'de ise, Doğan (2001), süpervizyon toplantılarındaki sürenin en az bir saat olması gerektiğini ifade etmiştir. Özyürek ve arkadaşları (2007) süpervizyon toplantılarındaki öğrenci sayısının 10'dan fazla olmasının uygun olmadığını belirtmektedir.

**Süpervizyon ve geribildirim:** Lehrman-Waterman ve Ladany (2001), alanyazın incelemesi sonucunda, süpervizyon çalışmalarındaki değerlendirme sürecinin

iki işlevi olduğunu ortaya koymuşlardır: Hedef oluşturma ve geribildirim verme: Bu doğrultuda, aday psikolojik danışmanların kendilerine özgü, gerçekçi ve danışanlarına uygun hedefler saptaması uygun olacaktır (Larson, 1998). Süpervizörler öğrencilerin bu hedefleri belirlemelerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Ölçütlerin, öğrencilerin buldukları beceri düzeyinin üzerinde bir performans gerektirecek şekilde yazılı olarak belirlenmesinde fayda vardır. Bunun yanı sıra süpervizör ve öğrenciler bu ölçütleri temel alarak performans değerlendirmesi yapabilirler (Larson ve Daniels, 1998).

Etkili bir süpervizyon için geribildirim anahtar rolündedir (Goodyear, 1998). Süpervizyon geribildirimi üzerinde daha çok çalışmaya gereksinim duyulsa da (Larson, 1998; Larson ve Daniels, 1998), az sayıda verilen, isabetli olmayan ve olumsuz olan geribildirimler öğrencilerin cesaretini kırabilmektedir (Daniels ve Larson, 2001). Özellikle, uygulamalara yeni başlayan öğrencilerin yetkinleşmesi açısından buna önem verilmesi gerekmektedir. Ülkemizdeki lisans düzeyinde okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları yapan öğrenciler başlangıç düzeyindeki öğrencileri olarak tanımlanabilir. Starling ve Baker'in (2000) belirttiğine göre, bu öğrencilerle yapılan akran grup süpervizyonları sayesinde şu yararlar elde edilmiştir: Grupla yapılan uygulama yaşantıları sırasında kaygı ve zihin karışıklığında azalma, süpervizyon alan öğrencilerin hedeflerinin netleşmesi, güvende artış ve akranlardan gelen geribildirim süpervizyon sürecini zenginleştirilmesi gibi değişim ve gelişmeler görülmüştür.

Ronnestad ve Skovholt (1993), alanla ilgili bir yazın taraması yaptıktan sonra, başlangıç düzeyindeki öğrencilerle çalışan süpervizörlere geribildirim verme, ilişki kurma ve öğretim yöntemleri açısından önerilerde bulunmuşlardır. Gelişimsel olarak başlangıç aşamasında bulunan öğrencilere sağlanacak geribildirimlerin düzeltici (corrective) ya da yüzleştirici (confrontative) olmaktan çok, doğrulayıcı (confirmative) olmasının yararlı olacağı belirtilmiştir. Öğretim yöntemi açısından bu öğrencilerin öğretici (instructional) ve didaktik bir anlayışı tercih ettikleri, bu yapılandırılmış ortamda psikolojik danışma becerilerini kazanmak istedikleri, ancak aynı zamanda da gözetmenlerin profesyonel gelişimi destekleyici ve teşvik edici olmaları gerektiği belirtilmiştir. Süpervizyon öğrencilerinin ilişki açısından en çok saygılı, yakın ve hoşgörülü bir süpervizyon ortamından yararlanabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, hem başlangıç hem de ileri düzeydeki öğrencilerin ortak biçimde geribildirim almaya, açıklamaların yapılmasına, model almaya ve kendi gelişimlerinin kolaylaştırılmasına gereksinim duydukları belirtilmektedir. Bu durumda, destekleyici, uyumlu ve teşvik edici bir grup çevresi yaratmak ve kolaylaştırıcı süpervizyon yaklaşımını benimsemek öğrenciler açısından yararlı olmaktadır (Prieto, 1998). Türkiye'de de Özyürek ve arkadaşları (2007) bu bulgulara paralel önerilerde bulunmuşlardır. Usher ve Borders (1993), spesifik müdahaleler söz

konusu olduğunda, okul psikolojik danışmanlarının süpervizyon sürecinde bir öğretmen gibi davranma gereksinimini duyduklarını ileri sürmektedir.

Uygulama öğrencilerine sağlanması gereken bu fırsat ve olanaklarla ilgili araştırmaların geliştirilmesi sayesinde, psikolojik danışmanların niteliğini geliştirmeyi amaçlayan ve uluslararası alanda da gelişmeye başlayan ABD’ndeki Ulusal Sertifikalı Psikolojik Danışmanlar Kurulu-Uluslararası’nın (National Board for Certified Counselors-International) çalışmaları geliştirilebilir (Schweiger, Hinkle ve Paredes, 2007). Bu amaçla, CACREP (2001) tarafından yapılabenzer biçimde, Türkiye’de de akreditasyon çalışmaları yapılmasında ve standartların belirlenmesinde fayda vardır (Dye ve Borders, 1990). Bunun olabilmesi için atılması gereken adımlardan birisi, Türkiye’deki psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde uygulama öğrencilerine hangi olanakların sağlandığını araştırmak olabilir. Bu araştırmada, ulusal bir örnekleme ulaşılarak, psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dallarındaki son sınıf öğrencilerine okullarda uygulama yapmaları için süre, yapı ve geribildirim bakımından hangi fırsatların sağlandığı incelenmiştir. Uluslararası anlamda bu çalışmanın bulgularından yararlanılabilir ve psikolojik danışman eğitiminin küresel anlamda niteliğini yükseltmek ve standart hale getirebilmek amacıyla, diğer ülkelerde de benzer araştırmalar yürütülebilir.

## YÖNTEM

### Evren ve Örnekleme

Betimsel nitelikteki bu araştırmanın evren ve örneklemini belirlemek için önce, üniversiteye giriş sınavlarıyla ilgili 2002 yılındaki kılavuz (ÖSYM, 2002) incelenmiştir. Bu kılavuza göre, 2005/2006 öğretim yılında, rehberlik ve psikolojik danışma lisans eğitimi alan Türkiye çapındaki 19 üniversitede (Abant İzzet Baysal, Ankara, Atatürk, Boğaziçi, Çukurova, Doğu Akdeniz, Dokuz Eylül, Ege, Gazi, Hacettepe, İnönü, İstanbul, Karadeniz Teknik, Marmara, Mersin, Ondokuz Mayıs, Pamukkale, Selçuk ve Uludağ Üniversitesi), toplam 985 son sınıf öğrencisinin olduğu öğrenilmiştir. Bu sınıflardaki öğrenci sayılarının ortalaması 46.90 olarak bulunmuştur (ranj 25 ile 60 arası). Araştırma evrenini bu öğrenciler oluşturmuştur. Bu üniversitelerden bir tanesi vakıf, diğerleri ise devlet üniversiteleridir. Bu araştırma daha geniş bir projenin parçasıdır. Aşağıda sadece bu araştırmayla ilgili olan örnekleme ve ölçme araçları tanımlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketle ilgili olarak, isimleri belirtilen bu üniversitelerin birinde (Çukurova) öndeneme uygulaması yapılmış ve üniversite sayısı bir azalmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, gönüllü 365 öğrenciye (Kız = 194, Erkek = 169; 2 kişi cinsiyetini belirtmemiş) anket uygulanmıştır. Anketlerin uygulandığı 18 üniversitede ikinci öğretim programları nedeniyle toplam 21 tane dördüncü

sınıf bulunmaktadır. Böylece, evrendeki öğrencilerin % 37.36’sına ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin yaş ortalaması 22.53 olarak bulunmuştur.

### Araçlar

Kişisel Bilgi Anketi: Aşağıda tanıtılan ve araştırma bulgularının elde edilmiş olduğu ankette, üniversitelerdeki psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dallarının uygulama öğrencilerine hangi olanaklar sunabildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yüzden, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının anket sorularından dolayı rahatsızlık yaşayabilecekleri düşünülmüştür. Öğrencilere kişisel olarak, yalnızca yaş ve cinsiyetleri sorulmuştur. İkinci olarak okullarda sadece gözlem ya da yanı sıra uygulama da yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin sorulara rahatça yanıt verebilmelerini teşvik etmek için kimlikleri ile ilgili başka soru sorulamamıştır. Ayrıca, açıklama kısmında üniversiteler arasında karşılaştırmaların yapılmayacağı belirtilmiştir.

Okullarda PDR Uygulamaları Yapmaları için Öğrencilere Sağlanan Olanaklar Anketi: Anket yönergesinde, anketin amacının okullarda PDR uygulamaları yapan öğrencilerin, ne gibi olanaklara sahip olduklarını belirlemeye yönelik olduğu açıklanmıştır. Anket kapsamında bu olanaklarla ilgili 8 ana başlık doğrultusunda 112 soru sorulmuştur. Bu soruların başlıkları şu şekildedir: (a) ders gereğince uygulama yapılan okulların özellikleri, (b) uygulama okullarındaki PDR servisi/odası ve psikolojik danışmanların özellikleri, (c) okullardaki uygulama mekânları, (d) grup süpervizyonu / toplantıları, (e) bireysel süpervizyon, gözlem ve geribildirim alma, (f) model alma olanakları ve (g) akademik başarıyı değerlendirme yöntemi. Her bir başlık altında sorulan sorular bulgular bölümünde açıklandığı için, bu kısımda açıklanmamıştır. Bu çalışmada sadece anketteki bazı başlıklarla ilgili bulgular sunulmuştur.

Öğrencilere, okullarda yaptıkları uygulama çalışmaları için kendilerine sağlanan fırsat ve olanaklara uygun ölçüde, birden fazla maddeyi işaretleyebilecekleri belirtilmiştir (örneğin, “*Size geribildirim veren bireylerin özellikleri hangisine uygundu?*”). Bu maddeler, yukarıda sıralanan başlıklar altında toplanmıştır ve böylece, Türkiye’deki koşullara göre öğrencilere sağlanabilecek olanak ya da fırsatlar listelenmiştir.

Bazı sorular ise evet-hayır (5 tane) şeklinde yanıtlanmıştır (örneğin, [Türkiye’de süpervizyon kavramı yeterince tanınmadığı için üst satırda ve bir cümleyle bireysel süpervizyon hakkında açıklama yaptıktan sonra] “*Öğretim elemanları tarafından okullardaki PDR uygulamalarınız için bu şekilde bireysel gözetim saatleri düzenlenmiş miydi?*”) Ankette açık uçlu 9 tane soru bulunmaktadır. Bu sorularda öğrencilere eklemek ya da yorumda bulunmak istedikleri başka bir konu olup olmadığı sorulmuş ve düşüncelerini yazabilmeleri için sayfada bir-iki satırlık boşluk bırakılmıştır.

## İşlemler

Örneklemedeki üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarıyla telefon ya da e-posta kanallarıyla iletişim kurulmuş ve son sınıf düzeyindeki gönüllü öğrencilere eğitim/öğretim döneminin son günlerinde anketlerin uygulanması rica edilmiştir. Başka değişle, böylece öğrencilerin okullarda yapacakları uygulamaları tamamlamaları beklenmiş ve anket Mayıs ayının son iki haftasıyla, Haziran ayının ilk iki haftası arasında uygulanmıştır. Anketin doldurulması, ortalama olarak 15-20 dakika arasında sürmektedir. Türkiye’de uygulamalarla ilgili henüz ortak standartlar oluşturulmadığı için, her ne kadar öndeneme çalışması yapılmış olsa da, bazı öğrenciler ifadeleri belirsiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Çünkü üniversitelerin bir kısmında bir öğrenci 3-4 farklı okulda uygulama yapmaktadır. Bu üniversitelerin öğrencileri bazı maddelerde ortak izlenimlerini yansıtmakta zorlanmış olabilirler.

## Analizler

Birden fazla seçeneğin işaretlendiği sorularda betimleyici istatistikler (özellikle frekans ve yüzdelikler) hesaplanmıştır. Ancak soru ve dolayısıyla bulgu sayısı çok olduğu için tam sayılar halinde sadece yüzdelikler belirtilmiştir. Bulgular açıklanırken, her bir soru için yüzdelikler büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Böylece, öğrencilerin en çok işaretleme yaptıkları maddelerin daha kolay incelenmesi sağlanmıştır. Bulgularda çeşitli gruplara göre herhangi bir karşılaştırma yapılmamıştır.

## BULGULAR

Aşağıda, anketteki d, e ve g başlıklarıyla saptanan öğrencilere sağlanan olanaklarla ilgili bulgular uygulama süresi, süpervizyon yapısı ve geribildirim şeklinde sıralanmıştır.

### Uygulama Süresi

Öğrencilere okul ve kurumlarda haftada yaklaşık olarak kaç saat çalışma yaptıkları sorulmuştur. Öğrencilerin % 33’ü haftada 1-2 saat arasında, % 30’u da 3 saat ve daha fazla, % 23’ü haftada 2 ile 3 saat arasında ve % 12’si 1 saatten az bir süreyle bu okul ve kurumlarda çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir.

### Süpervizyon ve Yapıyla (İşleyişle) İlgili Olanaklar

Öğrencilerin % 36’sı süpervizyon amaçlı ders ya da toplantının yapılmadığını, % 32’si az sayıda yapıldığını ve % 27’si düzenli olarak yapıldığını belirtmiştir. Süpervizyon amaçlı derslerin / toplantıların sürelerine ilişkin aritmetik ortalamanın 2.14 saat olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin % 21’i 1 saat, % 18’i 2 saat ve % 10’u ise 3 saat süren toplantılar yapıldığını belirtmiştir (ranj .16 ile 5 saat arasında).

Bu dersleri alan öğrenciler birkaç gruba bölünüyorlar mıydı sorusuna % 20 “Hayır. Bütün öğrenciler beraber derslere / toplantılara katılıyordu”, % 39 “Evet. Dersler / toplantılar sırasında öğrenciler gruplara ayrılıyordu” yanıtını vermişlerdir. Ayrıca, bu dersin sorumlusu olan öğretim elemanının yaklaşık olarak 15.92 uygulama öğrencisinden sorumlu olduğu belirtilmiştir (ranj 1 ile 60 arasında; ortanca = 10.00; tepedeğer = 10.00). Bu derslerde/toplantılarda doktora-sını tamamlamış en az bir öğretim elemanı görev yapıyor muydu sorusuna % 53 evet, % 19 hayır ve % 18 bilmiyorum/fikrim yok yanıtını vermiştir.

Öğrencilere öğretim elemanları tarafından okullardaki PDR uygulamalarını için bireysel süpervizyon saatleri düzenlenmiş miydi şeklinde bir soru daha sorulmuştur. Öğrencilerin % 23’ü evet, % 66’sı da hayır yanıtını vermişlerdir. Evet yanıtı verenlerden, bu bireysel süpervizyon saatlerini belirtmeleri istediğinde, % 7’si haftada 1 saatten az, yine % 7’si 1 saat kadar, % 6’sı 1-2 saat arası ve % 3’ü 2 saatten fazla bireysel süpervizyon aldığını belirtmiştir.

Öğrenciler, “Bu uygulamalarınızı tamamladıktan sonra, öğretim elemanlarına herhangi bir materyal sundunuz mu?” şeklindeki soruya % 86 evet, % 9 hayır yanıtı vermişlerdir. Bunların % 84’ü yaptıkları uygulamaları açıklayan bir rapor/ödev sunduğunu, % 33’ü çeşitli ses ya da görüntü kayıtları (kaset, CD, vb.) sunduğunu belirtmiştir. Başka sorusunu yanıtlayanlardan (% 4) bazıları, çeşitli broşür ya da belgeler sunduğunu, psikolojik danışmanların kendi performanslarıyla ilgili doldurdıkları değerlendirme formlarını ilettiklerini, anket ya da envanter sonuçlarını teslim ettiklerini, vb. yazmışlardır.

“Öğrenim gördüğünüz üniversitede, okullardaki PDR uygulamalarıyla ilgili not sistemi aşağıdakilerden hangisine uygundur?” şeklindeki soruya, öğrencilerin % 82’si değerlendirme işleminin not verilerek yapıldığını (örneğin, 100 üzerinden, 4 üzerinden, vb.), % 9’u geçti/kaldı şeklinde yapıldığını ve % 3’ü de herhangi bir değerlendirme yapılmadığını belirtmiştir.

### Süpervizyon ve Geribildirim Olanakları

Bulgulara göre, (birden fazla seçenek işaretlenebilir) öğrencilerin % 40’ı okullarda çeşitli rehberlik uygulamaları yaptıklarını, ancak herhangi bir öğretim elemanı tarafından bu çalışmalarının gözlenmediğini, % 39’u yaptıkları çalışmaları arkadaşlarının gözlemlediğini ve geribildirim verdiklerini, % 33’ü uyguladıkları rehberlik etkinlikleri için okuldaki psikolojik danışmanın gözlem yaptığını ve kendilerine bireysel olarak geribildirim verdiğini ifade etmiştir.

Diğer sorular öğrencilerin üçte birinden daha azı tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerden % 29’u yaptıkları uygulamalarla ilgili geribildirim alma fırsatı elde edemediklerini, % 27’si yapacakları rehberlik uygulamalarının sonucunda ulaşmaları gereken hedefleri açık-

ça ifade eden yazılı ölçütler verildiğini, % 23'ü en az bir öğretim elemanının uygulama çalışmalarını gözlemek amacıyla okula geldiğini ve sonrasında da, bireysel olarak kendilerine geribildirim verdiğini, % 20'si çalışmalarını kaset ya da CD'lere kaydettikten sonra, bu kayıtların öğretim elemanları tarafından dinlendiğini ve sonra kendilerine bireysel olarak geribildirim verildiğini, % 16'sı çalışmalarını değerlendirmek için okulda görevli psikolojik danışmanın gözlem yaptığını, ancak bireysel olarak geribildirim alamadığını, % 9'u okulda uyguladıkları rehberlikle ilgili çalışmalardaki performanslarını değerlendirmek için bir öğretim elemanının geldiğini, gözlem yaptığını, ancak herhangi bir geribildirim vermediğini ve % 8'i çalışmalarını kaset ya da CD'lere kaydettikten sonra, bu kayıtların öğretim elemanları tarafından dinlendiğini, ancak kendilerine geribildirim verilmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilere sorulan ikinci soru, çalışmalarını için verilen *geribildirimlerin özellikleri* ile ilgiliydi. Öğrencilerin yarısı (% 48) aldıkları geribildirimlerin genelde yapıcı ve geliştirici nitelikte olduğunu, % 41'i sınıf arkadaşlarıyla birlikteyken toplu bir değerlendirme yapıldığını (grup süpervizyonu), % 40'ı zorluklar yaşadıklarında destekleyici ve ikna edici geribildirimler aldığını, % 37'si aldıkları geribildirimlerin geneldeki davranışlarına değil, yaptıkları uygulamalara özgü olduğunu ve yine, % 37'si kendilerine gerçekçi geribildirimler verildiğini, % 35'i aldıkları geribildirimlerin profesyonel gelişimlerini teşvik edici olduğunu ifade etmiştir.

Diğer seçenekler öğrencilerin dörtte biri ve daha azı tarafından işaretlenmiştir. Öğrencilerden % 24'ü çok sayıda geribildirim aldığını, % 22'si geribildirimlerin genelde hatalarına yönelik ya da yüzleştirici olduğunu, % 20'si geribildirimlerin yönlendirici ve yapılandırılmış bir anlayışa uygun olduğunu sezinlediğini, % 19'u geribildirimlerin genelde yaptıklarını doğrulayıcı bir tarzda olduğunu, % 16'sı değişebilen bir tarzda ve her seferinde olumsuz olmayan geribildirimler aldığını, % 12'si geribildirim verirken öğrenciler arasındaki bireysel gelişim farklılıklarına dikkat edildiğini belirtmiştir.

Bu sorulardan sonra, başka belirtmek istedikleri düşüncelerinin olup olmadığı sorulduğunda, % 6'sı sayfadaki boşluğa düşüncelerini yazmışlardır. Bu yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin gerektiği gibi geribildirim almadıklarını belirterek, tepkisel yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bir öğrenci şu yanıtı vermiştir: "*Ne bir etkinlik vardı, ne de geribildirim.*"

Öğrencilere bu geribildirimleri hangi çalışmalarını için aldıkları sorulduğunda, şu yanıtlar verilmiştir: Öğrencilerin yaklaşık yarısı (% 49) bireysel, grup ya da sınıf rehberliği uygulamaları için, % 43'ü bireyle psikolojik danışma uygulamaları için, % 41'i bireyi tanıma teknikleri ya da psikolojik test uygulamaları için, % 33'ü grupla psikolojik danışma uygulamaları için, % 14'ü okuldaki PDR programı geliştirme çalışmaları için, % 11'i okulda uygulanan PDR programını değer-

lendirme çalışmaları için ve % 7'si konsültasyon, veli ya da öğretmen görüşmeleri için aldığını belirtmiştir.

"Başka..." sorusuna yanıt verenlerden (% 4) bazıları, okullarda ciddi çalışmalar yapmadıklarını, öğretim elemanlarına teslim ettikleri uygulama raporları için, mesleki rehberlik çalışmaları için ya da anket konusuyla ilgili olmayan (örneğin, özel eğitim, öğretmenler gibi ders anlatma) uygulamaları için geribildirim aldıklarını yazmışlardır.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada ulusal bir tarama çalışması yapılarak, Türkiye'deki üniversitelerde, okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları yapan öğrencilere sağlanan olanaklar incelenmiştir. Bunlar, uygulama süresi ve süpervizyon olanakları (yapı ve geribildirim) bakımından incelenmiştir.

Öğrencilerin % 90 kadarı, bir saatten başlayarak üç saatten daha fazla bir süreye kadar, uygulama yaptıkları okullarda bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre, Türkiye'deki güz ve bahar akademik dönemlerinin 14 hafta olduğu gözönünde bulundurulduğunda ve çoğunluğun bir ila üç saat arasında okulda çalışmalar yaptıkları kabul edilirse, Türkiye'deki uygulama öğrencilerinin %90 kadarının bir dönem boyunca 14 saat ile (3 x 14=) 42 saat arasında okullarda bulunduğu hesaplanabilir. Öğrenciler her iki akademik dönemde okullarda bulunsalar dahi, bu hem ABD (Borders ve Drury, 1992; CACREP, 2001; Pérusse ve arkadaşları, 2001) için belirlenen "internship" (600 saat), uygulama (practicum) (100 ya da 150 saat) ya da doğrudan hizmet (240 saat) saatlerinin, hem de Doğan'ın (2001) Türkiye için önerdiği uygulama (350 saat) ve staj (140 saat) sürelerinin gerisinde kalmaktadır. Pérusse ve arkadaşları (2001), okul psikolojik danışmanlığı programlarında uygulama saatlerinin ortalamasının artma eğilimi göstermesine karşılık, programlar arasında hala geniş çeşitlilik olduğunu belirtmektedir. Türkiye'deki durumu betimleyen bu araştırma bulguları için de geniş çeşitlilik olduğu söylenebilir. Bu nedenle, Türkiye'de en kısa zamanda okullarda yapılan PDR uygulamalarına ilişkin ulusal standartların belirlenmesine yönelik akademik çalışmaların en kısa sürede başlatılması önerilmektedir.

Bu çalışmada anketlerin uygulandığı 21 sınıfın 18'inde, öğrenci mevcudu 40 ile 60 arasındadır (ÖSYM, 2002). Buna karşın, öğrencilerin beşte birinin derslerde gruplara ayrılmadığı, sorumlu öğretim elemanlarının yaklaşık 10 ila 15 arasındaki öğrenciyle ilgili olduğu, bu öğretim elemanlarının yaklaşık olarak ancak yarısının doktorasını tamamlamış olduğu, yaklaşık % 30'unun haftada ortalama 2 saat süren derslere (grup süpervizyonu) katılabildiği ve dörtte birinden azının da bireysel süpervizyon aldığı ortaya çıkmıştır. Özellikle grup ya da bireysel süpervizyon toplantılarının Türk üniversitelerindeki yaygınlığı ve süpervizyon alan öğrenci sayısı açısından bir karşılaştırma yapılırsa,

CACREP (2001) standartlarına göre ya da Prieto (1998) tarafından bulunan ABD ulusal tarama bulgularına göre, Türkiye'deki koşulların geliştirilmesi gerektiği açıktır. Ancak Türkiye'deki öğretim elemanlarının akademik başarısının değerlendirilmesi konusunda oldukça ciddi davranışları söylenebilir. Çünkü öğrencilerin büyük çoğunluğu (%86) bir rapor ya da ödev sunduğunu ve değerlendirmenin not verilerek (%82) yapıldığını belirtmiştir. Bradley ve Fiorini (1999), ulusal bir tarama çalışması ile CACREP tarafından akredite edilmiş psikolojik danışman eğitimi programlarındaki yüksek lisans düzeyinde verilen uygulama (practicum) eğitiminin durumunu incelemişlerdir. Saptanan durumlardan biri değerlendirmenin nasıl yapıldığı ile ilgilidir. Değerlendirme yapılırken, katılımcıların % 63'ü harf notu verildiğini, % 30'unun da geçti/kaldı şeklinde bir değerlendirme yapıldığını ifade etmiştir.

Okul psikolojik danışmanlığı görevlerinde yetkin hale gelmesi için geribildirim önemli bir konudur ve öğrencilerin aldıkları geribildirimler bakımından da geliştirilmesi gereken konular bulunmaktadır. Örneğin, öğrenciler öğretim elemanlarından çok, arkadaşları ve okullardaki psikolojik danışmanlardan geribildirim aldıklarını ifade etmişlerdir. Üçte birinin görsel-işitsel kayıtları ders gereği bu öğretim elemanlarına sunması, geribildirim konusundaki yetersizlikle tutarlıdır. Benzer şekilde, öğretim elemanları tarafından kendilerine yazılı ölçütler verdiğini ifade edenlerin yüzdesi (%27) düşük bulunmuştur. Öğrencilerin geribildirim aldıkları çalışmalara bakılırsa, yalnızca psikolojik danışma değil, aynı zamanda grup ya da sınıf rehberliği, test uygulama ve okullarda psikolojik danışma ve rehberlik programı geliştirme gibi okul psikolojik danışmanlığı uygulamaları için de geribildirim aldıkları söylenebilir. Ancak öğrencilerin program geliştirme, değerlendirme ve konsültasyon gibi çalışmalar için çok az geribildirim aldıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak, okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi ve bu uygulanan programların değerlendirilmesiyle ilgili alanyazının Türkiye'de henüz yeni olması ve bu konuda yetişmiş uzman öğretim üyesinin de yeterli olmadığı söylenebilir.

### Öneriler

Gelecekteki okul psikolojik danışmanlarının eğitimi için araştırma önerileri iki açıdan düşünülebilir. İlk uluslararası alandaki psikolojik danışman eğitimcileriyle ilgili olabilir. İkincisi de Türkiye'deki psikolojik danışman eğitimiyle ilgilidir. Uluslararası açıdan düşünüldüğünde, ABD'ndeki alanyazın izlendiğinde, okul psikolojik danışmanlığı süpervizyonunda başat olarak bireyle psikolojik danışma oturumlarıyla ilgili uygulamalar üzerinde durulmaktadır. Oysa okul psikolojik danışmanlığı süpervizyonu, okul psikolojik danışmanlığının yeni vizyonuna göre (American School Counselor Association, 2003; Dahir, 2004; 2007; Pérusse ve arkadaşları, 2001), okul psikolojik danışmanının bütün çalı-

şmalarıyla (örneğin, program geliştirme, sınıf yönetimi, program değerlendirme) ilgili olabilir. Örneğin, bu yeni vizyonun öncülerinden Jackson ve arkadaşları (2002), 21. yüzyılda okul psikolojik danışmanlarını yetiştirirken grup rehberliği gibi grup çalışmalarına daha fazla ağırlık verilebileceğini belirtmiştir.

Bundan sonraki araştırmalarda okul psikolojik danışmanlığında süpervizyon konusu daha ayrıntılı biçimde incelenebilir. Bunlar, örneğin, süpervizyon stilleri, uygulama öğrencilerinin düzeylerinin neler olabileceği, süpervizyon sırasında öğrencilerin ders kitabı okuyup okumadıkları, ödev/rapor hazırlayıp hazırlamadıkları, bireysel ya da grupla süpervizyon formatlarından hangisinin daha çok tercih edildiği, sınıf etkinliklerindeki uygulamaların neler olduğu (Prieto, 1998) gibi konular olabilir. Özellikle, Prieto'nun önerileri doğrultusunda vaka sunum tekniği daha ayrıntılı biçimde incelenebilir, çünkü öğrenciler bu tekniğin kendileri için çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, grup süpervizyonu konusunda Hillerbrand'ın (1989) araştırma önerilerinden yararlanılabilir.

Her şeyden önce, Türkiye'de doktora düzeyindeki psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon eğitime başlanması (Borders, Bernard, Dye, Fong, Henderson ve Nance, 1991), psikolojik danışma ve rehberlik süpervizyonu için ulusal standartlar (The Association for Counselor Education and Supervision, 1990a, b) ve okul psikolojik danışmanlığı açısından klinik süpervizör yeterliklerinin (Getz, 1999) belirlenmesi etkili psikolojik danışma eğitimi için gereklidir. Türkiye'de psikolojik danışmanlık mesleğinin görünürlüğü (visibility) ve statüsü için bunların yapılması yararlı olacaktır (Dye ve Borders, 1990; Korkut, 2007). Ayrıca, öğrencilere daha yeterli süpervizyon olanakları sağlanabilmesi için psikolojik danışma rehberlik anabilim dallarındaki öğretim elemanı sayısının artırılması yararlı olacaktır.

### Sınırlılıklar

Bulgular alt grupların özelliklerine (öğrencilerin akademik yetkinlik düzeyleri, uygulama yapılan dönem sayısı, coğrafik bölgeler, vb.) ya da ilk ve ortaöğretim okullarının düzeylerine uygun psikolojik danışma ve rehberlik becerilerine göre analiz edilmemiştir. Ayrıca, öğrencilerin anket sorularına rahatça yanıt vermelerini teşvik etmek için yaş ve cinsiyetleri dışında başka kişisel bilgiler öğrenilemediği için, bazı karşılaştırmalar yapılamamıştır. Örneğin, öğrencilerin uygulama çalışmaları sonucunda kendilerini yetkin hissedip hissetmedikleri ya da yaptıkları çalışmalardan memnun kalıp kalmadıkları gibi ilave sorular sorulabilir ve bu öğrenciler arasında karşılaştırmalar yapılabilirdi. Sonraki araştırmalarda, tek maddeli ölçümler yerine toplam puanların elde edildiği ölçekler kullanılarak ve alt gruplara göre analizler yapılabilir. Bu araştırma, Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarıyla ilgili ilk ulusal araştırma olduğu için bulguları genellemeden önce başka çalışmalarla sonuçların doğrulanmasına

gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, öğrencilere bu araştırmada uygulanan ankette sadece okullarda yürütülen uygulamalarla ilgili kendilerine sağlanan olanakları belirtmeleri istenmiştir. Ancak bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, kurum deneyimi gibi benzer içerikteki uygulama dersleri, üniversite yerleşkeleri ya da başka kurumlarda da yürütülmüş olabilir. Öğrenciler, diğer kurumlarda kendilerine sağlanan olanaklarla, bu araştırmada belirlenen olanakları birbirine karşılaştırmış olabilir. Başka bir ifadeyle, öğrenciler bütün uygulama derslerindeki olanakları birarada düşünme eğiliminde olmuş olabilir. Sonraki araştırmalarda diğer uygulama derslerindeki olanakların da incelenmesi yarar sağlayabilir.

**Sonuç.** Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi bakımından önemli bir deneyim elde edilmekle birlikte, okullarda yapılan uygulama çalışmaları için önemli bir orandaki öğrencilerin yeterli sürede ve düzenli biçimde bireysel ya da grup süpervizyonu alamadığı, grup süpervizyonlarının deneyimsiz öğretim elemanlarıyla ve kalabalık öğrenci gruplarıyla yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden, Türkiye’deki psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon olanakları konusuna çok daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Aksi durumda, okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin kalitesi yükselmeyebilir.

Bu araştırmada kullanılan anketin geliştirilmesi sırasında geribildirim veren öğretim elemanlarına ve bu makalenin önceki haliyle verdikleri geribildirimden dolayı S. Doğan, F. Korkut-Owen, T. Ergene, S. Nazlı ve anonim üç hakeme teşekkür ederim.

## KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. (1995). PDR’de unvan ve program sorunu: Bir inceleme ve öneriler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6, 1-21.
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Yazar.
- Association for Counselor Education and Supervision. (1990a). Standards for counseling supervisors. *Journal of Counseling and Development*, 69, 30-32.
- Association for Counselor Education and Supervision. (1990b). Standards and procedures for school counselor training and certification. *Counselor Education and Supervision*, 29, 213-215.
- Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumlari ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 39-46.
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69, 248-252.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 31, 58-80.
- Borders, L. D. & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-498.
- Bradley, C., & Fiorini, J. (1999). Evaluation of counseling practicum: National study of programs accredited by CACREP. *Counselor Education and Supervision*, 39, 110-119.
- Coker, K. ve Schrader, S. (2004). Conducting a school-based practicum: A collaborative model. *Professional School Counseling*, 7, 263-267.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2001). CACREP Accreditation Manual. Alexandria, VA: Author.
- Dahir, C. A. (2004). Supporting a nation of learners: The role of school counseling in educational reform. *Journal of Counseling and Development*, 82, 344-353.
- Daniels, J. A. & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 42, 120-125.
- Doğan, S. (1996). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7, 32-44.
- Doğan, S. (1997). Milli Eğitim Bakanlığı’nın psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili temel politikaları ve yaklaşımları: Son 25 yıla ilişkin bir değerlendirme. 3. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildirileri*, s., 150-161. Adana: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22, 57-67.
- Doğan, S. (2001). Okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmen) eğitimini yeniden yapılandırmanın gereği ve bir model önerisi. *2000 yılında Türk Milli Eğitim örgütü ve yönetimi ulusal sempozyumu. Eğitimde yenilikler: VI* (ss. 338-351). Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, 4..
- Dye, H. A., & Borders, L. D. (1990). Counseling supervisors: Standards for preparation and practice. *Journal of Counseling and Development*, 69, 27-29.
- Getz, H. G. (1999). Assessment of clinical supervisor competencies. *Journal of Counseling and Development*, 77, 491-497.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. (2003). *Introduction to Counseling and Guidance*. New Jersey, Merrill Prentice Hall.



- Goodyear, R. K. (1998). Research and practice implications of the SCMCT: Observations and comments. *The Counseling Psychologist*, 26, 274-284.
- Hillerbrand, E. (1989). Cognitive differences between experts and novices: Implications for group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 67, 293-296.
- Jackson, C. M., Snow, B. M., Boes, S. R., Phillips, P. L., Stanarad, R. R., Painter, L. C., et al. (2002). Inducting the transformed school counselor into the profession. *Theory Into Practice*, 41, 177-185.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı. Uygulamalar-Kuramlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut, F. (2007). Counselor education, program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *International Journal of Advancement Counseling*, 29, 11-20.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26, 219-273.
- Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Lehrman-Waterman D. & Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 168-177.
- Nelson, M. D., & Johnson, P. (1999). School counselors as supervisors: An integrated approach for supervising school counseling interns. *Counselor Education & Supervision*, 39, 89-100.
- ÖSYM. (2001). *2001 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi, Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Özgülven, İ. E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1, 4-15.
- Özyürek, R. (2007). Psikolojik danışman eğitiminin ve okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin niteliğini yükseltmeye yönelik öneriler. R. Özyürek, F. Korkut-Owen ve D. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 123-137). Ankara: Nobel.
- Özyürek, R. Çam, S. ve Kılıç-Atıcı, M. (2007). Psikolojik Danışman Eğitiminde Okullardaki Rehberlik Uygulamalarının Önerilen Özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 555-588.
- Özyürek, R. ve Kılıç-Atıcı, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 17, 33-42.
- Page, B.J., Pietrzak, D. R., & Sutton, J. M., Jr. (2001). National survey of school counselor supervision. *Counselor Education and Supervision*, 41, 142-150.
- Pérusse, R., Goodnough, G. E. & Noël, C. J. (2001). A national survey of school counselor preparation programs: Screening methods, faculty experiences, curricular content, and fieldwork requirements. *Counselor Education and Supervision*, 40, 252-262.
- Prieto, L. R. (1998). Practicum class supervision in CACREP-accredited counselor training programs: A national survey. *Counselor Education and Supervision*, 38, 113-120.
- Roberts, E., & Borders, L. (1994). Supervision of school counsellors: Administrative, program, and counseling. *The School Counselor*, 41, 149-157.
- Ronnestad, M. H. & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396-405.
- Schweiger, W. K., Hinkle, J. S., & Paredes, D. M. (2007). NBCC and counselor Professional identity development. R. Özyürek, F. Korkut-Owen ve D. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 67-79). Ankara: Nobel.
- Somody, C., Henderson, P., Cook, K. & Zambrano, E. (2008). A Working System of School Counselor Supervision. *Professional School Counseling*, 12, 22-33.
- Starling, P. V. & Baker, S. B. (2000). Structured peer group practicum supervision: supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education and Supervision*; 39, 162-176.
- Studer, J. R. (2005). Supervising School Counselors-in-Training: A Guide for Field Supervisors. *Professional School Counseling*, 8, 353-359.
- Usher, C. H., & Borders, L. D. (1993). Practicing counselors' preferences for supervisory style and supervisory emphasis. *Counselor Education and Supervision*, 33, 66-79

## THE SUPERVISION OPPORTUNITIES FOR PRACTICUM STUDENTS OF SCHOOL COUNSELING PROVIDED TO TRAINEES IN TURKISH UNIVERSITIES: A NATIONAL SURVEY

Ragıp ÖZYÜREK

The purpose of this study was to investigate practicum training schemes currently being used among Turkish psychological counseling and guidance programs. The related international and national literature was introduced. The two principle components of the practicum training experience that were investigated were duration of the practicum training period and the supervision such training provides.

Practicum is generally regarded as the capstone experience for students in the field of counseling and represents the final opportunity to integrate both clinical skill and academic knowledge under the supervision of counselor educators. This study sought to investigate the qualities of this practicum experience through the use of a questionnaire developed by the researcher and his colleagues that was administered to a sample of fourth years counseling practicum students enrolled in counselor preparation programs throughout Turkey. The rationale for this study was based in the belief that before meaningful national standards or accreditation processes can be developed for Turkey a clear understanding of the current training practices needed to be established. This study represents an attempt to provide that a significant component of that needed information.

### METHOD

The potential population of the study was comprised of 985 senior undergraduate students, who were registered in practicum classes at 19 universities across Turkey in the 2005-2006 academic term. The sample of the study consisted of 365 volunteering students (Female = 194; Male = 169, Not Mentioned = 2) from 19 universities. This sample represents 37.06% of the available population.

### Instruments

The Questionnaire of the Supervision Opportunities for the Students of Counseling and Guidance Programs was developed and used as instrument for this research. In the instruction part of the questionnaire, the aim of the questionnaire was explained and followed by various questions about the supervision opportunities and the duration of the practicum by their programs. The questionnaire asked 112 questions.

### RESULTS AND DISCUSSION

Ninety percent of the participating students reported that they spent 1 to 3 hours per week in their practicum schools. Considering that there are 14 weeks in the fall and spring semester and the practicum students usually spend 1 to 3 hours for their practicum activities and 90% of them worked at a school for 14 to 42 (3x14) hours during a term.

About one-fifth of the students reported that the practicum students were not divided into groups in lessons; each instructor had to work with 10 to 15 students; only around half of the instructors had PhD degrees; and almost 30% of the students participated in weekly group supervision sessions which took approximately 2 hours and less than a quarter of the students received individual supervision.

The students frequently stated that they received feedback from their peers and the counselors at their practicum schools rather than their instructors. That only one third of them had to present audio-visual recording to their instructors as a requirement is consistent with the insufficiency of feedback. Similarly, the percent of the students who indicated that they received written criteria is relatively low (27%). The overall analysis of the responses regarding the response areas shows that students received feedback not only for individual counseling, but also for other forms of counseling such as group counseling or class guidance, testing, and counseling program development. It was also found that the trainees received a little feedback for program development, evaluation and consultation. The reason could be that the literature on program development and program evaluation is very new in Turkey. In sum, the results of the study point out that a substantial number of students do not receive adequate individual or group supervision in terms of duration and regularity. Moreover, group supervision appears to be conducted in large groups by novice supervisors.