

## Kuramsal Derleme

**Süpervizyon Modelleri Üzerine bir Derleme**Gizem SARISOY AKSÜT \*<sup>1</sup> <sup>1</sup> Antalya Bilim Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Antalya, Türkiye**Makale Bilgisi****Anahtar kelimeler:**süpervizör,  
süpervizyon,  
süpervizyon  
araştırmaları,  
süpervizyon  
modelleri**Öz**

Süpervizyon gibi çoklu ilişkiler içeren bir sürece dair teori ve modeller oluşturmak ve bunları uygun biçimde ölçen araçlar geliştirmek zor olmakla birlikte, yıllar içerisinde süpervizyon konusunda yapılan araştırmalar artış göstermiştir. Süpervizyona dair var olan modeller en genel itibarıyla iki kategoriye ayrılabilir. Bunlardan ilki psikoterapi teorilerini temel alan modeller ve diğeri de süpervizyon özelinde geliştirilen modellerdir. Psikoterapi teorilerini temel alan modeller, benimsenen psikoterapi teorisinin varsayımlarının süpervizyon sürecine de uygulanabileceğini savunmaktadır. Süpervizyona özgü modeller ise teorik yaklaşımdan bağımsız olarak süpervizyonun kendi ilişki sistemlerini ve doğasını dikkate alarak geliştirilmiştir. Süpervizyona özgü modeller, gelişimsel modeller ve süreç modelleri olarak ikiye ayrılmıştır. Gelişimsel modellerde amaç, deneyimsiz bir terapistin nasıl bir uzmana dönüştüğünü anlamaya çalışırken süreç modelleri süpervizyon sürecinin kendisini incelemektir. Literatürde başka modeller de olmakla birlikte bu makalede gelişimsel modeller içinde en sık kullanılanlardan Loganbill, Hardy ve Delworth Modeli, Bütünleşmiş Gelişimsel Model (BGM), Sistemik Bilişsel- Gelişimsel Süpervizyon Modeli, Rønnestad ve Skovholt'un Yaşam Boyu Gelişim Modeli ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Süreç modellerinde ise en sık kullanılanlardan Ayrıştırıcı (Discrimination) Model ve Sistem Yaklaşımı ayrıntılandırılmıştır.

**Abstract****Keywords:**supervision,  
supervision models,  
supervision  
research,  
supervisor

Developing solid theories, models, and instruments for supervision is a challenging process because of the multiple relationships it contains. Despite this, the number of publications on supervision has been increasing over the last decades. Existing models of supervision can be broadly divided into two categories. The first category is composed of psychotherapy-based supervision models, and the other category includes models developed specifically for supervision. Psychotherapy-based supervision models posit that the assumptions of a psychotherapy theory can be applied to supervision as well. On the other hand, supervision-specific models focus on the nature of the supervision itself. Supervision-specific models are divided into two categories: developmental models and process models. While developmental models aim to understand how an inexperienced therapist turns into an expert, process models examine the supervision process itself. Although there are other models in the literature, among the developmental models Loganbill, Hardy, and Delworth Model, Integrated Developmental Model (BGM), Systemic Cognitive-Developmental Supervision Model, Rønnestad and Skovholt's Lifetime Development Model were discussed in this article. Among the process models, the Discrimination Model and System Approach were discussed.

\*Sorumlu yazar, Antalya Bilim Üniversitesi Çıplaklı, Akdeniz Blv. No:290/A, 07190 Döşemealtı/Antalya

e-posta: sarisoygizem@gmail.com

DOI: 10.31682/ayna.1171757

Gönderim Tarihi (Received): 06.09.2022; Kabul Tarihi (Accepted): 17.01.2023

ISSN: 2148-4376

## Giriş

Birçok uzmanlık alanında mesleğe yeni katılanların pratik anlamda gelişmesi için bir eğitim yaklaşımı takip edilir. Süpervizyon da sağlık alanında hizmet veren farklı meslek grupları için önemli bir yere sahiptir. Süpervizyon, genel itibari ile bir işi öğrenme yolunda daha deneyimli birinin gözetiminde olma ve geribildirim alma yoluyla öğrenme şeklinde tanımlanabilir. Bu şekilde tanımlandığında mesleki eğitimde çok geniş bir yeri olduğu anlaşılabılır. Bir öğretmenin önce stajyer olarak çalışarak başka bir öğretmenden yapılan işi öğrenmesi veya kendi yaptığı işe geribildirim alması; bir stajyer doktorun hocaları ile hasta takip ederek onların bilgi ve deneyimleri ile kendini geliştirmesi veya bir motor ustasının yanında işe girmiş bir çırağın ustasından öğrenme yolu ile deneyim, bilgi kazanması gibi örneklerin hepsi bilgi ve becerinin daha önce benzer yollardan geçmiş kıdemli bir meslektaşın uzmanlık alanının başındaki kişilere aktarılmasına örnek oluşturabilir. Daha deneyimli bir meslektaşın yanında öğretmen, öğretmen gibi düşünmeyi; avukat, avukat gibi düşünmeyi; psikolog da psikolog gibi düşünmeyi ve sorgulamayı öğrenmektedir. Motor beceri veya performans gerektiren becerilerde süpervizyon almak gerekli değilken klinik beceri kazanmak için oldukça önemlidir (Dawes, 1994). Örneğin bisiklete binmeyi öğreniyorsanız dengenizi sağlayamadığınızda düşerek geribildirim alırsınız veya bisiklete yön veremediğinizde bir yere çarparak geri bildirim alırsınız. Bu geribildirimlerle yavaş yavaş bedeniniz o işi yapmayı öğrenir ve beceriyi otomatikleştirir. Fakat terapi becerilerinin gelişimi çok farklıdır. Yapılan araştırmalar, süpervizyon olmadan yürütülen seansların terapist adaylarının gelişimini hızlandırmadığını ortaya koymaktadır (Grossl ve diğerleri, 2014; Hill ve diğerleri, 1981; Öst, Karlstedt ve Widen, 2012; Rakovshik ve diğerleri, 2016; Wiley ve Ray, 1986).

Klinik süpervizyona dair literatüre bakıldığında “süpervizyon” kelimesinin birçok farklı şekilde tanımlandığını ve yorumlandığını görebiliriz. Süpervizyon araştırmalarında önemli bir yere sahip olan Bernard ve Goodyear’ın (2014) popüler süpervizyon tanımı ise şu şekildedir:

. . . bir mesleğin daha kıdemli bir üyesi tarafından daha genç bir meslektaşına veya tipik olarak (her zaman öyle olmak durumunda değil) aynı meslek grubuna mensup meslektaşlara sağlanan bir hizmettir. Süpervizyon ilişkisi değerlendirme içerir, hiyerarşiktir, zamana yayılır; ve daha genç meslektaşların profesyonel anlamda gelişmesini sağlama, danışanlara sunulan profesyonel hizmetlerin kalitesini takip etme ve süpervizyon alan kişinin girmeye çalıştığı uzmanlık alanına giriş yolunda bir kapı bekçisi olma gibi eşzamanlı birçok amacı vardır (s.9).

Klinik psikolojide süpervizyon, yeni bir uygulama olmamasına rağmen süpervizyon sürecine dair modeller ve teoriler oluşturulması ve süpervizyonun araştırmalara konu olması oldukça yenidir. Süpervizyon doğası itibariyle çoklu ilişkiler ve sistemler içermektedir. Bu

karmaşık ilişkileri ve yapıları ölçecek sağlıklı ölçüm araçları geliştirmek, kapsamlı modeller ortaya koymak ve bunları test etmek de oldukça zorlayıcıdır. Süpervizyona dair var olan modeller en genel itibarıyla iki kategoriye ayrılabilir. Bunlardan ilki psikoterapi teorilerini temel alan modeller ve diğeri süpervizyon özelinde geliştirilen modellerdir (Bernard ve Goodyear, 1998; Falender ve Shafranske, 2004). Özellikle süpervizyon alanında araştırmaların ilk başladığı zamanlarda geliştirilen modeller doğrudan psikoterapi teorilerinin bir uzantısı niteliğindedir. Bernard ve Goodyear (2019), süpervizyon ve psikoterapi her ne kadar birbirinden etkilense ve beslense de süpervizyonun kavramsallaştırılmasında psikoterapi modellerinin kullanılmasının, süpervizyonun karmaşık yapısını ele almakta yetersiz kaldığını öne sürmektedir. Daha kapsamlı ve süpervizyon literatürü ile uyumlu modeller bu eksikliği gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır.

Süpervizyona özgü modeller, kendi içerisinde gelişimsel modeller ve süreç modelleri olarak ikiye ayrılmıştır. Gelişimsel modeller, süpervizyon alan öğrencinin mesleki kariyerinin başlangıcından uzmanlığına kadarki gelişim sürecini incelemekte; süreç modelleri ise süpervizyon sürecinin kendisini konu edinmektedir (Whiting ve diğerleri, 2001).

### **Psikoterapi Teorilerini Temel Alan Modeller**

Terapist olmadan süpervizör olmak mümkün olmadığından klinik süpervizörlerin hepsi öncelikle terapistlik yapmakta, sonradan klinik süpervizyon vermeye yönelmektedir. Bernard ve Goodyear (1998), terapi eğitimlerinde dünyaya belli bir çerçeveden bakmayı öğrenmiş terapistin, bu öğrendiği çerçevenin süpervizyona bakış açısını da etkilemesinin kaçınılmaz olduğuna vurgu yapmaktadır. Terapi yürütmek için öncelikle insan doğasına ve davranışlarına dair bir varsayımınız ve inancınız olmalıdır. Bu da aslında bağlı olduğunuz teorik yaklaşımdır. Eğer insan davranışlarının bilinçdışı süreçlerle şekillendiğini düşünüyorsanız danışanların sorunlarına ve hayatınızdaki diğer durumlara da bu gözlükle bakma eğiliminde olursunuz. Eğer insan davranışlarının öğrenme, pekiştirme ve koşullanmalarla şekillendiğini düşünüyorsanız dünyaya bakışınız da bu bakıştan etkilenecektir (Falender ve Shafranske, 2004). Süpervizyonlar da bu bakış açılarından bağımsız düşünülemez. Süpervizörlerin terapi yaklaşımlarının süpervizyon biçimlerini etkilemesi de aslında oldukça normaldir (Putney ve diğerleri, 1992).

Bu bölümde öncelikle psikoterapi teorilerini temel alan modellerden psikodinamik süpervizyon, humanistik-ilişki odaklı süpervizyon yaklaşımı ve bilişsel davranışçı terapi (BDT) süpervizyonu ele alınacaktır. Psikoterapi türleri kadar süpervizyon yaklaşımı olsa da bu bölümde sadece en sık kullanılan yöntemlerden üçü ele alınacaktır.

## **Psikodinamik Yaklaşım Temelli Süpervizyon**

Süpervizyonun psikanalitik kavramsallaştırması oldukça eskiye dayanmaktadır (Freud, 1986). Psikanalitik kavramsallaştırmanın, tüm teoriler içerisinde süpervizyon teori ve pratiğini en çok etkileyen yaklaşım olduğunu söylemek yanlış olmaz. Süpervizyon literatüründe büyük bir yeri olan çalışma ittifakı, aktarım ve paralel süreçler psikodinamik kavramsallaştırmanın birer örneğidir.

Psikodinamik ekolde Freud hem konuşma tedavisini ortaya atması hem de ilk klinik süpervizör olması ile önemli bir yere sahiptir. Freud'un notlarına göre süpervizyon 1902 yılında başlamıştır (Freud, 1986). Süpervizyon uygulaması kısa süre içerisinde psikanalitik çevrelerde yaygınlaşmış, kurumsallaşmaya ve gelişmeye başlamıştır. Psikodinamik süpervizyonun formal ve kurumsal olarak ortaya çıkışı ise 1920'lerde Max Eitingon'un süpervizyonu psikanaliz eğitiminin önemli bir parçası olarak vurgulaması ve Berlin'deki klinikte standart uygulamaya dönüştürmesine dayanmaktadır (Eitingon, 1923). 1930'lu yıllarda süpervizyonun nasıl olması gerektiğine yönelik iki farklı psikanaliz okulu karşı karşıya gelmiştir. Budapeşte Psikanaliz Okulu; süpervizyonun, süpervizyon öğrencisinin analizinin devamı niteliğinde olması gerektiğini savunmuştur. Onlara göre süpervizör, aynı zamanda öğrencinin terapisti olmalı ve süpervizyonda terapistteki aktarım ve süpervizyondaki karşıt aktarım ele alınmalıydı. Viyana Psikanaliz Okulu ise aktarım ve karşıt-aktarım konularının süpervizyon öğrencisinin kendi analizinde ele alınmasının, süpervizyonun daha çok eğitici bir yeri olmasının uygun olduğunu savunmaktaydı (Bernard ve Goodyear, 2014).

O dönemde birçok terapist tarafından yaygın kabul gören ilk süpervizyon modelini ortaya atan Ekstein ve Wallerstein (1972) olmuştur. Araştırmacılar süpervizyonu danışan, terapist ve süpervizör üçlüsünün arasındaki ilişki süreçlerine ve bu süreçlerin etkilerine odaklanan bir öğrenme ve öğretme süreci olarak tanımlamıştır. Ekstein ve Wallerstein (1972) süpervizyonun bir terapi süreci gibi olmadığını, birlikte çalışmanın amacının süpervizör ve süpervizyon öğrencisi arasındaki ilişki çatışmalarını nasıl çözüleceğinin öğrenciye aktarılması olduğunu vurgulamıştır. Sonrasında psikanalitik perspektifin zenginliğinden, süpervizyon çalışmaları da beslenmeye devam etmiştir. Psikanalitik süpervizyon geliştikçe geniş ve kapsayıcı bir çerçeve ihtiyacı doğmuştur (Tuckett, 2008). Buradan yola çıkarak Sarnat (2010), süpervizörlerin süpervizyon öğrencilerinde geliştirmesi gereken dört beceri tanımlamıştır. Bunlardan ilki, danışanlarla ve süpervizörle ilişki kurabilme becerisidir. Psikodinamik terapistle ilişki değişiminin anahtarı olduğundan bu becerinin gelişimi oldukça önemlidir. İkinci olarak, süpervizyon aşamasındaki terapistlerin öz-değerlendirme kapasitelerinin gelişmesi hedeflenmelidir. Böylelikle terapist danışanla iletişiminde kendi duygularını, düşüncelerini ve bedensel tepkilerini, bunların ne anlama geldiğini, bunların

terapide nasıl kullanılacağını gözetme becerisi elde edecektir. Üçüncü hedef, psikodinamik perspektiften bir değerlendirme ve formülasyon yapma becerisi; dördüncü beceri ise terapötik ilişkiyi merkeze alan, teorik temelli müdahalelerde bulunma becerisidir.

Psikodinamik süpervizyonun gelişimine bakıldığında ilk dönemlerde danışan-odaklı bir süpervizyon süreci hakimken Ekstein ve Wallerstein (1972) ile başlayan dönemde, süpervizyon öğrencisi odaklı süpervizyonlar yaygınlık kazanmaya başlamıştır. İki yaklaşımda da süpervizör dışarıdan bir uzman olarak görülürken ilişki modelin gelişimiyle süpervizör, terapi ilişkisini veya süpervizyon ilişkisini çalışma odağı haline getirmeye başlamıştır (Bernard ve Goodyear, 2014).

### **Hümanistik Yaklaşım Temelli Süpervizyon**

Hümanistik yaklaşım Carl Rogers öncülüğünde ortaya çıkmıştır. Teorik yaklaşımla paralel olarak süpervizyonda, deneyimsel farkındalık ve ilişkiyi bir değişim aracı olarak kullanmak oldukça büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda hümanistik yaklaşım temelli süpervizyon yürüten süpervizörler, süpervizyon öğrencilerinin teorik ve teknik bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanında kendilik farkındalıklarını arttırma, kendilerini bir değişim aracı olarak kullanma, kendi potansiyellerini keşfetmelerinin önünü açma gibi hedefler belirleyebilirler. Örneğin, süpervizör deneyimsel farkındalığı çalışmak için danışanın yüz ifadesi, duruşu, el hareketleri ve mimiklerine odaklanabilir (Farber, 2010). Bu yaklaşıma göre terapist tüm varlığıyla terapi odasında olduğunda, danışanı dinlediğinde, danışana karşı açık, samimi ve kabul edici olduğunda kendisini bir değişim aracı olarak kullanabilir. Rogers'a (1951) göre, terapistin danışana sağladığı kolaylaştırıcı çevre (gerçeklik, içtenlik, empati ve sıcaklık) nasıl danışanı güçlendiriyorsa süpervizörün de süpervizyon öğrencisine sağladığı ve sunduğu alan onun büyüüp gelişmesine yardımcı olmaktadır. Rice'a (1980) göre, hümanistik yaklaşımlı bir süpervizyonda süpervizör öncelikle süpervizyon öğrencisinin kendini keşfetmek ve büyüüp gelişmek için motivasyonu ve yeteneği olduğuna inanmalıdır. Patterson (1997) ve Rice (1980), süpervizörün süpervizyon öğrencisine yaklaşımının öğrenci için model oluşturacağını belirtmektedir. Süpervizyon öğrencisine birey olarak saygıyla yaklaşan, onun hızına ve ihtiyaçlarına göre ilerleyen, iş birliğine, ilişki kurmaya açık ve öğrencinin gelişimini hedef alan süpervizörlerin aynı zamanda öğrenciye deneyimsel bir şekilde terapi ortamının da nasıl olması gerektiğine dair bir bakış sağladığı öne sürülmektedir (Farber, 2012).

### **Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım Temelli Süpervizyon**

Bilişsel-Davranışçı Terapi (BDT) ekolü doğrultusunda yürütülen süpervizyonların, terapi yaklaşımıyla da uyumlu olarak diğer yaklaşımlara göre daha yapılandırılmış ve

sistematiik olduğu söylenebilir (Pretorius, 2006). BDT yaklaşımı ile süpervizyon yürüten süpervizörlerin her süpervizyon seansı için bir gündem belirlemeleri, süpervizyon öğrencisi ile birlikte ödevde karar vermeleri ve her süpervizyonda neler öğrenildiğini değerlendirmeleri tavsiye edilir (Newman, 2010). Her ne kadar davranışa ve öğretme yoluyla öğrenmeye odaklansa da BDT süpervizyonunda öğrencinin duyguları da konu edilir. Örneğin, öğrencinin mükemmel terapist olmakla ilgili rasyonel veya gerçekçi olmayan düşünceleri olumsuz duygu durumuna ve strese sebep oluyorsa bu, süpervizyonun konusu haline gelebilir. BDT yaklaşımıyla yürütölen süpervizyonlar, diğer yaklaşımlara göre süpervizöre öğrenci gelişiminde ve öğrenmesinde daha fazla sorumluluk ve iş yükü vermektedir.

BDT süpervizyonlarına yol göstermesi için Boyd (1978) bir liste hazırlamıştır.

1. Uzman bir terapistin başarısı, kişiliğinin o işe çok uygun olmasından değil öğrendiklerinden gelmektedir. Süpervizyonun amacı, uygun terapist davranışlarını öğretmek ve uygun olmayan davranışların sönmesini sağlamaktır.
2. Terapistin profesyonel rolü belirlenebilir görevlerden oluşur ve bu görevleri başarmak için belirli beceriler vardır. Eğitim ve süpervizyon; öğrenciyi bu becerileri geliştirmek, uygulamak ve iyileştirmek için yönlendirmelidir.
3. Terapi becerileri davranışsal olarak tanımlanabilir ve öğretilir.
4. Süpervizyon, öğrenme teorisinin prensiplerini kullanmalıdır (s.89).

BDT süpervizyonlarının yapılandırılmasında ise sıklıkla Liese ve Beck'in (1997) örnek şablonu kullanılmaktadır. Bu şablona göre süpervizyonun giriş bölümünde, süpervizyon öğrencisi ile ilişki ve bağlantı kurmak amaçlanır. İkinci olarak, süpervizör ve öğrenci işbirliği içinde o haftanın gündemini belirler. Sonrasında daha önceki süpervizyon seansları ve son seans arasında bir bağlantı kurulur. Önceki süpervizyonda neler yapıldığı özetlenir ve verilmiş ödevler gözden geçirilir. Haftanın gündem maddeleri ele alınır. Öğrenciye yeni ödev verilir, özetleme yapılır ve süpervizyon üzerine geribildirim alınır.

Yakın zamanda yapılmış bir çalışmada Murr ve diğerleri (2020), bilişsel davranışçı terapi süpervizyonu alan 11 süpervizyon öğrencisi ile görüşmeler yürütmüştür. Bu görüşmeler sonucunda öğrencilerin teoriden öğrendiklerini uygulamaya dökerken en çok terapi kayıtları üzerinden geri bildirim almaktan, formölasyon tartışmaktan, modelleme ve rol yapma uygulamalarından fayda sağladıkları bulunmuştur.

## Süpervizyona Özgü Modeller

### Gelişimsel Modeller

Süpervizyona dair gelişimsel modellerde amaçlanan, deneyimsiz bir terapistin nasıl bir uzmana dönüştüğünün yani gelişim sürecinin anlaşılmasıdır (Whiting ve diğerleri, 2001). Gelişimsel modellerin çoğu, süpervizyon alan kişinin süreç boyunca bir dizi farklı aşamadan geçtiği; süpervizörün de süpervizyon alan terapistin terapistlik becerileri geliştikçe süpervizyon tarzını ve yaklaşımını buna adapte etmesi gerektiği konusunda hemfikirdir (Stoltenberg, 1981). Bu bölümde gelişimsel modellerden Loganbill, Hardy ve Delworth Modeli, Bütünleşmiş Gelişimsel Model (BGM), Sistemik Bilişsel- Gelişimsel Süpervizyon Modeli ve Rønnestad ve Skovholt'un Yaşam Boyu Gelişim Modeli ayrıntılandırılacaktır.

**Loganbill, Hardy ve Delworth Modeli.** Loganbill ve diğerleri (1982), gelişim psikolojisinde özellikle Erik Erikson, Margaret Mahler ve Arthur Chickering'in gelişimsel teori ve varsayımlarından etkilenmiş ve bir terapist adayının kişisel ve profesyonel gelişiminin de benzer süreçlerde ilerleyeceğini düşünmüşlerdir. Loganbill ve diğerleri (1982) süpervizyon ortamının süpervizyon öğrencisi, süpervizör, süpervizör ve süpervizyon öğrencisi arasındaki ilişki ve çevresel bağlam olarak dört bileşenden oluştuğunu öne sürmüştür. Bu modele göre süpervizyon alan öğrencinin belirli beceri ve görevlerde ilerlemesi beklenmektedir. Süpervizyon becerileri: yeterlik, duygusal farkındalık, otonomi, teorik kimlik, bireysel farklılıklara saygı, amaç ve yönelim, motivasyon ve profesyonel etik olarak tanımlanmıştır. Gelişim süreci, Loganbill ve diğerleri (1982) tarafından üç basamakta derecelendirilse de aslında uygulamada terapistin gelişiminin çok daha iç içe geçmiş ve karmaşık süreçlerle ilerlediği kabul edilmektedir. Loganbill ve diğerlerinin (1982) bahsettiği üç basamak durgunluk (stagnation), kafa karışıklığı ve bütünleşme olarak isimlendirilmiştir. Terapist adayının tüm süpervizyon becerileri için üç basamaktan herhangi birinde ya da bir basamaktan diğerine geçiş aşamasında olduğu varsayılmıştır.

*Durgunluk* basamağındaki terapistlerin henüz terapi uygulamalarına, süpervizyona ve bu uygulamalardaki zorluk ve beceri eksikliklerine dair farkındalığı düşüktür. Hangi konuların bir problem olduğu veya ele alınması gerektiğine dair bilgi ve farkındalık henüz oluşmamıştır. Genel olarak iki uçlu, siyah-beyaz düşünce biçimi hakimdir. Seansta veya süpervizyonda yaptıklarının danışana veya süpervizöre etkisini tam kestiremez. Seansları sıkıcı veya sıradan bulabilir. Süpervizöre bağımlı olup onu idealize edebilir veya süpervizörü ilgisiz bulabilir (Loganbill ve diğerleri, 1982).

Tablo 1.

*Loganbill, Hardy ve Delworth Modeli*

<b>Dört Bileşen</b>	<b>Süpervizyon Becerileri</b>	<b>Gelişim Basamaklar</b>
1. Süpervizyon öğrencisi	1. Yeterlik	1. Durgunluk (Stagnation)
2. Süpervizör	2. Duygusal farkındalık	2. Kafa Karışıklığı
3. Süpervizyon öğrencisi ve süpervizör arasındaki ilişki	3. Otonomi	3. Bütünleşme
4. Çevresel bağlam	4. Teorik kimlik	
	5. Bireysel farklılıklara saygı	
	6. Amaç ve Yönelim	
	7. Motivasyon	
	8. Profesyonel Etik	

*Kafa Karışıklığı* aşamasında değişkenlik, düzensizlik, iniş çıkışlar ve dalgalanmalar göze çarpar. Bu aşamada süpervizyon öğrencisi katı inanç sisteminden sıyrılıp kendine ve başkalarına karşı davranışlarını incelemeye ve davranışlarında değişikliğe gitmeye başlar. Bir şeylerin ters gittiğini fark edebilir fakat henüz neyin ters gittiğini saptayamadığından sorun yaşayabilir. Bu aşamada öğrenci sorularının cevaplarının süpervizörde olmadığını fark eder ve süpervizöre karşı idealizasyonu yerini öfkeye bırakır (Loganbill ve diğerleri, 1982).

*Bütünleşme* aşamasında yeni ve daha esnek bir anlayış gelişmiştir. Güvensiz hissedilen alanlara dair farkındalık kazanılmıştır. Süpervizör güçlü ve zayıf yönleri ile bir bütün olarak değerlendirilir. Süpervizyon öğrencisi süpervizyonda daha çok sorumluluk almayı ve süpervizyon süresini daha etkili kullanmayı öğrenmiştir. Süpervizondan beklentileri gerçekçi beklentilere dönüşmüştür (Loganbill ve diğerleri, 1982).

Bu modelde diğer gelişimsel modellerden farklı olarak terapistin gelişim basamaklarında ileri geri gidışler yapacağı ve bu döngülerle bütünleşme düzeyinin artacağı öne sürülmektedir. Loganbill ve diğerleri (1982), süpervizörün süpervizyon öğrencisinin her bir beceri için hangi gelişim basamağında olduğunu takip etmesi ve üst basamaklara çıkmasını hedeflemesi gerektiğini belirtmiştir.

**Bütünleşmiş Gelişimsel Model (BGM).** Erken dönem gelişimsel modeller, aşama temelli modellerden oluşmaktadır. Her süpervizyon öğrencisinin, geçmiş deneyim ve kişisel farklılıklardan bağımsız, kariyer gelişim yolunda aynı basamaklardan geçtiği varsayılmıştır. Bu modellere ve literatüre yönelen eleştirilere tepki olarak Stoltenberg ve diğerleri (1998) “Bütünleşmiş Gelişimsel Modeli” (BGM) ortaya atmıştır. BGM, süperviziona dair en bilinen ve sıklıkla kullanılan gelişimsel modeldir. Stoltenberg ve diğerlerine (1998) göre, klinik süpervizyon uygulamasında, kişinin bir profesyonel olarak becerilerinin zaman içerisindeki gelişimini anlamak oldukça önemlidir.



BGM modeline göre terapistlerin gelişimi dört aşamada olmaktadır. Bu dört aşamada profesyonel gelişimle ilgili üç yapı değişim göstermektedir (Stoltenberg ve Mcneil, 2010).

- *Kendilik ve Başkaları Farkındalığı*: Süpervizyon alan terapistin zihninin ne derece kendisi ile ne derece danışanın iç dünyası ile meşgul olduğu
- *Motivasyon*: Süpervizyon alan terapistin klinik eğitim ve uygulamaya dair ilgisi, yatırımı ve çabası
- *Otonomi*: Süpervizyon alan terapistin bağımsızlık derecesi

**Birinci aşamada** süpervizyon öğrencilerinin, süpervizyon aldıkları alanda oldukça kısıtlı eğitim ve deneyimi vardır.

*Kendilik farkındalığı*: Kendilerine odaklanırlar fakat öz-farkındalıkları düşüktür. Değerlendirilme kaygısı yaşarlar.

*Motivasyon*: Motivasyon da kaygı da yüksektir. “Doğru” veya “en iyi” yaklaşımı bilmek isterler.

*Otonomi*: Süpervizöre tavsiye ve yönlendirme bakımından bağımlıdır. Yapılandırılmış bir süpervizyona, olumlu geri bildirim ve düşük dozda yüzleştirmeye ihtiyaç duyarlar.

**İkinci aşamadaki** süpervizyon öğrencisi, iki veya üç dönem danışan görme deneyimi ve süpervizyon sonunda bir geçiş aşamasındadır.

*Kendilik farkındalığı*: Yavaş yavaş odağı kendisinden çekmekte ve danışana doğru yöneltmektedir. Danışanla empati kurma becerisi artmaktadır fakat hala bir dengeden bahsedilemez.

*Motivasyon*: Kendine güvenme ve güvenmeme arasında gelgitlerden kaynaklı motivasyon düzeyi inişli çıkışlıdır.

*Otonomi*: İlk aşamaya kıyasla daha bağımsız olursa da bu alanda da ileri geri dalgalanmalar mevcuttur.

**Üçüncü aşamadaki** süpervizyon öğrencisi, terapide kendisinin varlığına ve etkisine dair daha kendine has bir stil geliştirme aşamasındadır.

*Kendilik farkındalığı*: Odak tekrar kendine dönmüştür ama bu sefer terapist danışana odaklanabilirken bir yandan da kendi tepkisini gözlemleyip bu bilgiyi terapide kullanma becerisine ulaşmıştır.

*Motivasyon*: Tutarlı düzeyde bir motivasyon vardır. Zaman zaman terapi etkililiği konusunda soru işaretleri olmakla birlikte bu soru işaretleri terapistin işlevselliğini çok etkilememektedir.

*Otonomi*: Profesyonel karar ve uygulamalara dair kendine güven gelişmiştir. Süpervizör ve süpervizyon alan terapist arasındaki uzmanlık farkı azaldıkça süpervizyon sürecindeki sorumluluklar birbirine yaklaşmıştır.

**Bütünleşmiş Aşamada** süpervizyon alan öğrenci; artık tedavi, değerlendirme, kavramsallaştırma gibi farklı alanlarda üçüncü seviyeye ulaşmıştır. Artık güçlü ve zayıf yanlarına dair iyi bir farkındalık geliştirmiştir. Profesyonel uygulamada kendine has bir yaklaşım edinmiş ve benimsemiştir.

Stoltenberg ve Mcneill (2010), ayrıca süpervizyon alan terapistlerin profesyonel gelişim göstereceği sekiz alan belirlemiştir.

1. Müdahale becerilerinde yetkinlik
2. Değerlendirme teknikleri
3. Kişilerarası değerlendirme – danışanın problemini kavramsallaştırırken terapistin kendini ve kendinden gelen bilgiyi de kullanması
4. Vaka kavramsallaştırması
5. Bireysel farklılıklar
6. Teorik yönelim
7. Tedavi hedefleri ve planları
8. Profesyonel etik

BGM modeline göre, gelişimsel düzeyler farklı türden beceriler için farklılık gösterebilir. Bir kişi, vaka kavramsallaştırmasında üçüncü düzeyde olabilirken müdahale becerilerinde ikinci düzeyde olabilmektedir.

Süpervizyon alan öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarını takip etmenin yanında BGM, süpervizörler için de her gelişimsel düzeyde farklı görevler belirlemektedir. Birinci düzeyde süpervizör, yapılandırma ve çerçeve sağlamanın yanında öğrenciyi otonomi geliştirme ve uygun riskler alma yönünden teşvik etmelidir. İkinci düzeyde süpervizör, daha az yapılandırılmış bir çerçeve sunmalı ve daha çok otonomi sağlamalıdır. Bu aşamada süpervizörün görevleri öğrencinin ikilemlerini netleştirme, model olma, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir ortam sunarken didaktik tarafı azaltmaktır. Üçüncü düzeyde süpervizör, kişisel ve profesyonel bütünleşme üzerine odaklanır. Farklı vaka ve durumlar için performansın çok dalgalanmaması ve tutarlı hale gelmesi, profesyonel kimliğin bütünleşmesinde eksik kalan noktaların saptanması bu düzeyde önem kazanır (Bernard ve Goodyear, 2014).

**Sistemik Bilişsel- Gelişimsel Süpervizyon Modeli.** Rigazio-Digilio ve diğerlerinin (1997) sistemik bilişsel-gelişimsel süpervizyon modeline göre süpervizör süpervizyon alan öğrencinin bilişsel stiline göre öğrenciyi takip etmeli ve gelişimi üzerine çalışmalıdır (Rigazio-DiGilio, 1997; Rigazio-DiGilio ve Anderson, 1994). Bu modele göre dört bilişsel yönelim (öğrenme tarzı) tanımlanmıştır. Bu yönelimlerden birisi diğerine göre üstün değildir ve terapi yürütmek için hepsinin birbirine karşı avantajları ve dezavantajları vardır.

Süpervizörün amacı, her bir süpervizyon öğrencisinin baskın yönelimini belirlemek ve öğrencilere diğer yaklaşımların varlığını, artılarını ve eksilerini göstermektir. Süpervizyon öğrencileri bu dört yönelimin de farkında olduğunda ve farklı kullanım alanlarını öğrendiğinde, ihtiyaçları olduğunda bu yönelimler arasında geçişler yapabilmektedir (Rigazio-DiGilio, 1997).

Bu modelin diğer gelişimsel modellerden farkı, dikey değil yatay bir şekilde ilerlemesidir. Yani gelişimsel basamakları tırmanma şeklinde değil aynı anda dört alanda birden gelişim sağlamayı hedeflemektedir. Amaç; süpervizyon öğrencisinin baktığı pencereyi genişletmek, bir yandan da doğal stilini korumaktır. Her bir yaklaşımın doğru kullanıldığı takdirde süpervizyon öğrencisine katacağı olumlu taraflar ve öğrenci sadece bu yaklaşımla kısıtlandığında ortaya çıkacak eksiklikler tanımlanmıştır (Rigazio-DiGilio, 1997). *Duyumotor* yönelime sahip bir öğrenci, deneyimlerinden duygusal olarak etkilenmeye açıktır. Bu yönelimi kullanma becerisi olan öğrenci, duyguları kolayca tanımlayabilir ve işlemleyebilir. Bu da öğrenciye aktarım, karşıt-aktarım gibi duygu ile ilgili analizlerde avantaj sağlar. Bununla birlikte eğer öğrenci sadece bu yaklaşımla kısıtlı kalıyorsa bu yönelim duygulardan fazlaca etkilenme, duygulara kendini kaptırma, teorik ve bilimsel plandan çıkıp duygu ile hareket etme gibi riskleri de beraberinde getirir. Süpervizörün hedefi, öğrenciye duygusal dünyadan gelen yüklü miktarda bilgiyi terapinin yararına kullanabilmeyi öğretmektir. *Somut yönelime* sahip bir öğrenci; dünyayı ve danışanları doğrusal bir bakış açısıyla, neden-sonuç ilişkisine göre analiz eder. Olayları ve sıralamalarını zorlanmadan hatırlayabilir ve süpervizyonda aktarabilir. Dünyaya neden-sonuç ilişkisi bağlamında bakabilmeleri, danışanların örüntü davranışlarını tespit edebilmelerine ve danışanların davranışlarından yordama yapabilmelerine olanak sağlayabilir. Bununla birlikte, alternatif bakış açıları ile dünyayı anlamlandırmakta zorlanabilir. Somut, yapılandırılmış terapi yaklaşımlarından daha soyut ve belirsizlik içeren terapi yaklaşımlarına geçmekte zorlanabilir. *Resmi (formal) yönelime* sahip öğrenci, durumu çeşitli bakış açıları ile analiz edebilme yeteneğine sahiptir ve deneyimlerinden öğrenmeye yatkınlığı vardır. Süpervizyonda aldığı geribildirimlerle tedavi planını kolayca revize edebilir. Belirli bir seansta işlenen konuyu, terapinin daha genel konuları ile ilişkilendirip bütünleştirmekte zorlanmaz. Fakat sadece bu yönelime bağlı kalan bir öğrenci, terapide duyguların rolünü es geçebilir veya küçümseyebilir. Analitik becerilerine çok güvendikleri için bu becerilere dair yorumlara direnç gösterebilir. *Diyalektik yönelimli* bir öğrenci kendi varsayımlarını test etmeye, zorlamaya ve sürekli daha geniş perspektiften bakmaya çalışır. Kültürel, tarihi, ekonomik bağlam gibi farklı etkileri hesaba katmakta başarılıdır. Bununla birlikte birçok bakış açısına yönelmeleri, tek bir bakış açısına ağırlık vermekte zorlanmalarına sebep olabilir. Bu farklı bakış açıları arasında kaybolmuş hissedebilirler. Danışanları için

karmaşık düşünce sistemlerini ve çoklu bakış açılarını bütünleştirmek, bu öğrenciler için zor olabilir (Rigazio-DiGilio, 1997).

**Rønnestad ve Skovholt'un Yaşam Boyu Gelişim Modeli.** Terapistlerin gelişimine dair modeller genellikle mezuniyet sonraki ilk dönemlere odaklansa da Skovholt ve Rønnestad (1992) yaşam boyu gelişim gibi profesyonel gelişimin de devam ettiğini belirtmiştir. Model araştırmacıların meslekte farklı deneyim seviyelerinden 100 terapistle yaptığı görüşmelerden ortaya çıkmıştır. Rønnestad ve Skovholt, 2003 yılında revize ettikleri modellerinde 6 gelişim aşamasından ve 14 temadan bahsetmektedir.

**Birinci Aşama - Eğitim Öncesi Destek Veren Kişi:** Bu aşamadaki kişiler hayatlarında yardım etme rolüne çevrelerindeki kişileri dinleyerek, problemlerini tespit ederek, duygusal destek veya tavsiye vererek sıklıkla girmektedirler (Rønnestad ve Skovholt, 2003). Eğitimi olmadan destek vermeye çalışan kişiler sınır problemleri ile karşılaşabilirler, olaya ve kişiye objektif bir biçimde bakmakta zorlanabilirler.

**İkinci Aşama - Başlangıç Aşamasındaki Öğrenci:** Süpervizöre bağımlılığın, kırılganlığın ve kaygının yüksek olduğu, mesleki öz-güvenin henüz oluşmadığı bir dönemdir. Bu dönemde süpervizör veya danışanlardan gelebilecek olumsuz yorum ve eleştirilerin özgüvene olumsuz etkisi büyüktür. Terapide “doğruyu” bulmak için bir çaba vardır (Rønnestad ve Skovholt, 2003).

**Üçüncü Aşama – İleri Düzey Öğrenci:** Öğrenim hayatında temel düzey beceriler edinilmiş ve profesyonel düzey işlevselliğe ulaşılmıştır. Yanlış yapmama kaygısı hala devam etmekle birlikte bu kişiler bir önceki aşamaya göre daha spontan, rahat ve risk almaya daha yatkındırlar.

**Dördüncü Aşama - Başlangıç Aşamasındaki Terapist:** Eğitim ve mesleki lisans için gerekli olan koşullar sağlanmıştır fakat çoğu terapist hala yeterli donanıma sahip olmadığını düşünmektedir. Günden güne kişiliğine uygun, kişiselleşmiş bir terapi stili oluşmaya devam etmektedir.

**Beşinci Aşama – Deneyimli Terapist:** Meslekte belirli bir süre deneyimden sonra terapistin kendi değerleri, ilgi alanları ve kişiliği ile uyumlu bir çalışma stili oluşmuştur. Değişim için terapi ilişkisine verilen önem artmıştır. Kullanılan yöntemler ve olaylara bakış açısı bakımından esneklik kazanılmıştır. Karşılaşılan durumlarda tek bir doğru veya net cevaplar olmadığı kabul edilmiştir. Danışanlarla zihnin ne zaman ve ne kadar meşgul olacağına dengesi kurulmuştur (Rønnestad ve Skovholt, 2003).

**Altıncı Aşama – Kıdemli Terapist:** Genellikle 20 yıl ve üzerinde deneyimi olan uzmanlardır. Kendilerine özgü, otantik bir stile sahiplerdir. Kendilerini alanda oldukça yeterli

hissetmelerine rağmen danışandaki değişimde kendi payları konusunda mütevazı bir tutumları vardır.

Rønnestad ve Skovholt'un (2003, s.38) bahsettiği terapist gelişiminde ortaya çıkan 14 tema aşağıda listelenmiştir.

1. Profesyonel gelişim demek, zaman içerisinde kişisel ve profesyonel benliğin giderek bütünleşmesi demektir. Zaman içerisinde, bir uzmanın teorik yaklaşımı ve rolleri kendi inanç ve değer sistemi ile ve hayattaki yaşantıları ile daha tutarlı hale gelecektir.
2. İşlevselliğin odak noktası zaman içerisinde büyük değişim gösterir. Resmi eğitim süresince kişi, ilk etapta kendi içgüdü ve deneyimlerini bırakarak profesyonel bilgi ve beceri eğitimine odaklanır. Eğitim sonrası dönemde ise kişi kendi içsel odağına daha profesyonel, esnek ve güvenli bir bakış açısı ile geri döner.
3. Sürekli sorgulama ve kendine bakma becerisi tüm deneyim düzeylerinde profesyonel gelişim için bir önkoşuldur. Örneğin, süpervizyon öğrencisine kendisi ve kendi davranışları üzerine düşünme (self-reflection) becerisi ve kendi kendini süpervize edebilme becerisi kazandırılmalıdır.
4. Sürekli öğrenmeye açık olmak, gelişimsel süreci hızlandırmaktadır. Rønnestad ve Skovholt profesyonel gelişime dair hevesin zaman içerisinde azalma göstermediğini bulmuştur.
5. Yeni başlayan uygulamacılar uzmanlıklarını dışarıdan beslemeye daha çok yönelirken olgunlaşmış ve deneyimli uygulamacılar içsel uzmanlığa güvenmektedir. Başlangıçta süpervizyon öğrencileri, daha öğretici ve didaktik süpervizyonu tercih etmekte ve bilgi edinmeye çabalamaktadır. İlerleyen aşamalarda ise odak kendi deneyim ve bilgilerinden "bilgiyi oluşturmaya" kaymaktadır.
6. Profesyonel gelişim; iniş çıkışları olabilen, uzun, sürekli ve yavaş bir süreçtir.
7. Profesyonel gelişim, hayat boyu sürer.
8. Başlangıç düzeyindeki birçok terapist, profesyonel işinde yoğun kaygı yaşamaktadır. Zamanla kaygının üstesinden gelinmektedir.
9. Danışanlar, en büyük etki ve öğrenme kaynaklarından biridir.
10. Kişisel hayattaki deneyimler, profesyonel işlevsellik ve gelişimi etkilemektedir.
11. Profesyonel gelişimde kişiler diğer etki kaynaklarından daha büyük bir paya sahiptir. Profesyonel gelişim; danışanlarla, süpervizörlerle, terapistlerle, aile ve arkadaşlarla ve sonrasında genç meslektaşlarla etkileşimler sonucu oluşmaktadır.
12. Alana yeni giren meslektaşlar, alandaki kıdemli meslektaşlara ve lisansüstü eğitime güçlü duygusal tepkiler vermektedir. Bu tepkiler, hoca ve süpervizörleri idealize etmek veya değersizleştirmek şeklinde ortaya çıkmaktadır.

13. Acı çekmek (Suffering) üzerine büyük bir deneyime sahip olmak, insan çeşitliliğini kabul ve takdir etmeyi beraberinde getirmektedir. Bu süreçle birlikte terapistler, bilgelik ve bütünlük geliştirmektedir.
14. Uygulamacılar, terapinin ilk yıllarında kendilerini ana kahraman gibi görürken mesleğin ilerleyen yıllarında danışanın ana kahraman olduğu görmeye başlamaktadır. Zamanla danışanın sürece katkısı daha iyi anlaşılmakta ve takdir edilmektedir.

Rønnestad ve Skovholt'un (2003) modeli, bir araştırma sonucunda geliştirilmiş olması ve yaşam boyu profesyonel gelişimi ele alması bakımından diğer teorilerden farklılaşmaktadır. Bununla birlikte, süpervizyonda bu modelin elementlerinin nasıl kullanılacağı diğer modellere göre daha belirsiz kalmaktadır. Bernard ve Goodyear (2014), modelin daraltılmış olmasına rağmen anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik bakımından hala bazı problemleri olduğunu belirtmektedir.

### Süreç Modelleri

Süpervizyon modellerinden son olarak süreç modelleri ele alınacaktır. Bu modellerde hedef süpervizyon sürecinin kendisini incelemektir. Bu bölümde en yaygın modellerden Ayırıştırıcı Model ve Sistem Yaklaşım Modeli ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

**Ayırıştırıcı (Discrimination) Model.** Bernard (1979, 1997), bu modeli süpervizör eğitimlerinde bir yol haritası olması için geliştirmiştir. Bu modele göre süpervizör, süpervizyon alan öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için çeşitli roller ve ihtiyaç duyulan beceri odakları arasında geçiş yapabilmeli, yani esnek olmalıdır.

Model iki eksenden ve eksenler de üçer bileşenden (3x3) oluşmaktadır. Eksenlerden ilki, süpervizörün “öğretmen”, “terapist” ve “danışman” rollerinden oluşmaktadır. İkinci eksen ise süpervizörün eğitimde odaklanacağı “müdahale”, “kavramsallaştırma” ve “kişiselleştirme” becerileridir. Yani, modelin dokuz farklı süpervizör müdahalesinden oluşan bir matris oluşturduğu söylenebilir. Süpervizör, süpervizyon öğrencisinin ihtiyacına ve durumun özelliklerine göre o an terapist rolünde, öğretmen rolünde veya danışman rolünde olabilir. Süpervizör, süpervizyon alan öğrencinin yapılandırmaya, yönergeye, model bir kişiye ve doğrudan geribildirim ihtiyacı duyduğunu gözlemlediğinde “öğretmen” rolüne geçebilir. Süpervizör, süpervizyon alan öğrencinin kendi süreçlerinin terapiye etkisini anlaması konusunda bir farkındalık yaratmak istediğinde “terapist” rolünü üstlenebilir. Süpervizör, süpervizyon alan öğrencinin kendi görüş ve hislerine güvenmesinin önemli olduğunu düşündüğünde veya bu alanı geliştirmeye çalıştığında ise “danışman/meslektaş” rolünde yer alabilir ve bu rollerde belirli alanları geliştirmeye odaklanabilir. Modelde geliştirilmesi

beklenen temel beceri alanları; müdahale, kavramsallaştırma ve kişiselleştirmeden oluşur. “Müdahale” becerisi, süpervizyon öğrencisinin seansta neler yaptığını içerir. Bunlar arasında danışan ile ilişki kurma, soru sorma, durumu/olayı netleştirme, ayrıntılandırma, müdahalede bulunma gibi temel psikoterapi teknik ve stratejilerini yer alır. “Kavramsallaştırma” becerisi, süpervizyon öğrencisinin süpervizyonda ne olduğunu anlamlandırma, düşünme, analiz etme ve teori ve pratik arasında bağ kurma becerilerini içerir. “Kişiselleştirme”, süpervizyon alan öğrencinin kendi terapistlik stilini bulmasıdır. Bunu yaparken kendi kişisel meselelerinin sürece etkisine karşı gözlemleyici olabilmesi önem taşır. Modelin bir özeti Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Ayrıştırıcı (Discrimination) Model’e göre Süpervizörün Rol ve Odak Becerileri*

Roller	Öğretmen	Terapist	Danışman
Odak Beceriler	Müdahale Kavramsallaştırma Kişiselleştirme	Müdahale Kavramsallaştırma Kişiselleştirme	Müdahale Kavramsallaştırma Kişiselleştirme

Model, süpervizörün tek bir duruşu üzerine değil çeşitli durumlara göre rol ve odak değiştirebilmesi üzerine kurulmuştur. Bu anlamda model, duruma özgüdür. Süpervizörün rolü, bir seans içerisinde bile öğrencinin ihtiyaçlarına göre farklılaşabilir. Süpervizörün tek bir beceri alanına çok odaklanması ve diğer alanları önemsememesi veya tek bir rolde yer alıp diğer rollere hiç geçiş yapmaması, öğrenme süreci için problem oluşturabilir. Rollere ve odak noktalarına verilen ağırlık hem süpervizörün teorik yaklaşımından hem de süpervizyon alan öğrencinin gelişim düzeyinden etkilenecektir. Örneğin; süpervizyona yeni başlayan öğrencilerde süpervizör, daha çok görüşme becerilerine ağırlık verirken daha ileri düzeydeki öğrenciler için formülasyonun revizyonu veya terapistin kendi duygularının ve yaşantılarının sürece etkisi daha uzun süre ele alınacaktır.

Bernard ve Goodyear’a (1992) göre Ayrıştırıcı Model esnek ve ihtiyaca cevap verebilen süpervizörler yetişmesini sağlamak için iyi bir eğitim aracıdır. Gelişim modellerine göre yeni başlayan bir öğrenci için öğretmen rolünde olmak, daha deneyimli öğrencilerle çalışırken diğer rollere geçmek daha çok tercih edilirken Bernard’a (1997) göre etkili bir süpervizör tüm düzeylerden öğrencilerle tüm rollere ve beceri alanlarına geçiş yapabilecek esnekliğe sahip olmalıdır. Model, süpervizör rollerini süpervizyon öğrencisinin ihtiyaçları bağlamında kavramsallaştırdığından, test edilebilir olmakla birlikte modeli test eden fazla çalışma bulunmamaktadır. Modele dair yapılan araştırmalardan Stenack ve Dye’in (1982)

araştırmasında, terapist ve öğretmen rolleri net bir şekilde ayrılırken danışman rolü net olarak ayrılmamıştır. Bernard ve Goodyear (2014) bunu, danışman rolünün diğer rollere göre daha belirsiz ve bulanık olmasına ve süpervizörlere de terapist ve öğretmen rolünün daha kolay gelmesine bağlamıştır. Ayrıştırıcı model, anlaşılır olması ve esneklik sağlaması açısından sıklıkla kullanılmakla birlikte süpervizör ve öğrenci arasındaki ilişkiyi ve süpervizyonun nasıl değerlendirileceğini ele almaması sebebiyle eleştirilmektedir.

**Sistem Yaklaşımı.** Sistem yaklaşımı (SY), süpervizyon özelinde geliştirilmiş ilk model olması ve oldukça kapsamlı olması bakımından önceki modellerden bir adım önde değerlendirilmektedir. Holloway (1995) tarafından geliştirilen sistem yaklaşımının temelinde süpervizyon ilişkisi yer alır. Bernard'ın (1997) 3(roller) X 3(beceriler) yaklaşımına benzer şekilde Holloway, 5 (beceriler/görevler) X 5 (süpervizörün işlevleri) bir matris öne sürmüştür. Buna göre Holloway (1995), süpervizyonda ulaşılmaması hedeflenen görevleri beş alanda toplamaktadır. Bunlar; görüşme becerileri, vaka kavramsallaştırması, duygusal farkındalık, profesyonel kimlik ve öz-farkındalıktır. Süpervizörün işlevleri de yine beş alanda toplanmıştır. Bunlar; gözlemlenme/değerlendirme, ders verme/tavsiye verme, model olma, danışmanlık verme ve destek olma şeklindedir. Holloway'ın (1995) modeline göre süpervizyonda ulaşılmaması hedeflenen görevler ve süpervizörün işlevleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

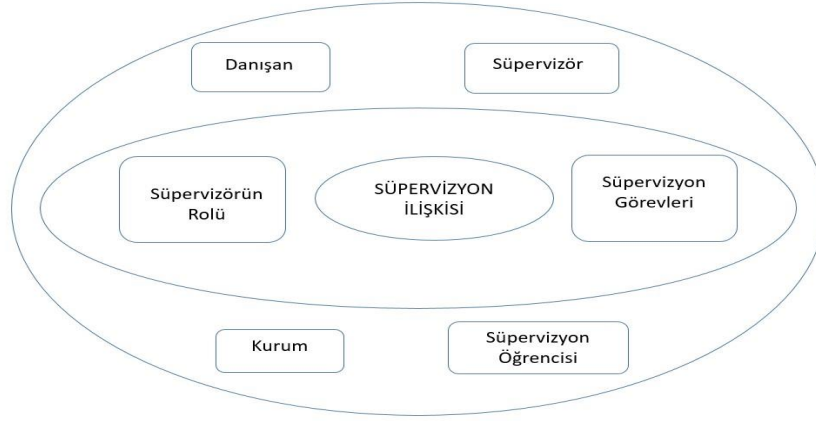
*Süpervizyonda Ulaşılmaması Hedeflenen Görevler ve Süpervizörün İşlevleri*

Görevler	Süpervizörün İşlevleri
Görüşme becerileri	Gözlemlenme/değerlendirme
Vaka kavramsallaştırması	Ders verme/tavsiye verme
Duygusal farkındalık	Model olma
Profesyonel kimlik	Danışmanlık verme
Öz-farkındalık	Destek olma

Modele göre tüm bunlar çevresel faktörler tarafından etkilenebilmektedir. Çevresel faktörler ise süpervizyonu alan danışan, süpervizör öğrencisi, süpervizör ve kurumdan oluşmaktadır. Süpervizörün geçmiş profesyonel deneyimleri, yaklaşımı, kültürel geçmişi süpervizyon öğrencisinin geçmiş terapi ve süpervizyon deneyimleri, teorik yaklaşımı, öğrenme stili ve ihtiyaçları, kültürel art alanı, süpervizyonu alan danışanın özellikleri, geliş sebebi, terapistle ilişkisi, kurumun organizasyon yapısı, ortamı, profesyonel etik ve standartları gibi çevresel faktörlerin tamamının süpervizyon sürecini etkilediği öne sürülmektedir. Holloway'ın



modelinde süpervizyon ilişkisi merkezde yer almakta, onun hemen arkasından süpervizörün rolü ve görevi gelmektedir. Onların da sonrasında çevresel faktörler yer almaktadır. Modele göre bu yedi element, dinamik bir süreç içerisinde birbirlerini etkilemektedir. Modelin görsel bir sunumu Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Sistem Yaklaşımının Elementleri

SY modeli; süpervizyon sürecinin karmaşık doğasını ayrıntılı olarak ele alabilmesi, süpervizyon ilişkisini modelin merkezine yerleştirmesi sebebiyle güçlü bir model sunmaktadır. Holloway (1995), sistem yaklaşımı modelini var olan kanıtlara dayandırarak kurmuş olsa da henüz tüm modeli test eden bir araştırma bulunmaması modelin güçsüz özelliğidir.

### Tartışma

Psikoloji alanına ve uygulamalarına duyulan ihtiyaç arttıkça mesleğe yeni elemanlar yetişmesi için yeni eğitimler planlanmaktadır. Bu eğitimler içerisinde süpervizyon süreci oldukça önemli bir yere sahiptir. Yapılan çalışmalar, süpervizyon sürecinin terapistlerin profesyonel gelişiminde önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Hill ve diğerleri, 1981; Rakkovshik ve diğerleri, 2016; Wiley ve Ray, 1986). Bununla birlikte süpervizyon süreçlerini ele alan çalışmalar yavaş bir artış göstermektedir. Bu durumda sürecin karmaşık yapısı, çoklu ilişkiler, ölçme araçlarının azlığı ve örnekleme ulaşma konusundaki birtakım zorluklar etkili olabilmektedir.

Bu makalede, psikoterapi teorilerini temel alan modeller ve süpervizyon özelinde geliştirilen modeller ele alınmıştır. Psikoterapi teorilerinin temel alan yaklaşımlarda belirli bir terapi ekolünün varsayımları ve bakış açısı ile süpervizyon yürütülmektedir. Bu yaklaşımda bilgi, teori ve uygulanan teknik belirli bir yönelimden beslendiğinden uygulama da bu art alan ile uyum göstermektedir. Bağlı olunan terapi yaklaşımında kullanılan teknikler, süpervizyona

adapte edilerek bir öğrenme aracı olarak da kullanılabilir (Beck ve diğerleri, 2008). Bununla birlikte, psikoterapi temelli süpervizyonlarda süpervizyon alan öğrencinin hangi yaklaşımı benimsediğinin önceden belirlenmiş olması gerekliliği (Bernard, 1992) ve süpervizyon ve terapi arasındaki sınırların süpervizyon özelinde geliştirilen modellere kıyasla daha bulanık olması konuları, üzerinde tartışılan noktalardır (Thomas, 2010). İkinci bir kategori olan süpervizyona özgü modeller, gelişimsel modeller ve süreç modelleri olarak ikiye ayrılmıştır. Gelişimsel modeller, süpervizyon alan öğrencinin farklı öğrenme aşamalarında ilerlediğini ve farklı basamaklarda farklı ihtiyaçları olacağını öne sürmektedir (Stoltenberg, 1981). Bu modellere göre başlangıç aşamasındaki terapist daha yapılandırılmış bir süpervizyona ihtiyaç duyarken daha ileri seviyelerde yapılandırmaya ihtiyaç azalmaktadır (bkz. BGM modeli). Fakat Ladany ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada süpervizyon alan farklı gelişim basamaklarındaki terapistlerle çalışmış ve hepsinin orta düzeyde yapılandırmayı faydalı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda Ladany ve diğerleri (2001), sadece başlangıç düzeyinde terapistlerin yapılandırmaya ihtiyaç duyduğu yönündeki genellenmiş bilginin doğru olmayabileceğine işaret etmiştir. Gelişimsel modelleri test etmeye yönelik başka birtakım araştırmalar yapılmış olsa da boylamsal olarak yürütülen çalışma sayısı çok az olduğundan sonuçların kuşak etkisi (cohort effect) kaynaklı mı yoksa gerçek bir gelişimden mi olduğunu tespit etmek güçtür (Bernard ve Goodyear, 2019). Bu makalede son olarak süreç modelleri ele alınmıştır. Süreç modellerinde hedef süpervizyon sürecinin kendisini incelemektir. Süreç modelleri teorik yönelimden bağımsız olması ve oldukça kapsamlı bir bakış açısı sağlaması yönlerinden avantajlı olsa da henüz test edilememiş olması, teoriye ve terapistin gelişimine yeteri kadar yer vermemesi gibi nedenlerle eleştirilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019).

Bu makalede ele alınmayan daha farklı modeller de olmakla birlikte tüm süpervizyon modellerinde genel amacın, süpervizyon sürecini bir mikroskobun altında incelemek ve temel bileşenlerine ayırmak olduğunu söylemek yanlış olmaz. Her bir model büyük resmin belli bir kısmına odaklanmakta ve belli bir kısmı detaylandırmaktadır. Bazı modeller süpervizyon öğrencisinin gelişimini dört aşamaya ayırmakta (bkz. Bütünleşmiş Gelişimsel Model), bazı modeller ise gelişimi altı basamakta incelemektedir (bkz. Rønnestad ve Skovholt'un Yaşam Boyu Gelişim Modeli). İnsan kişiliğini açıklayan tek bir kişilik teorisi bulunmaması gibi ideal süpervizyonun tüm öğelerini ele alan, ampirik olarak desteklenmiş bir süpervizyon modelinden bahsetmek de mümkün değildir. Bu bağlamda boylamsal ampirik çalışma eksikliği, süpervizyon modelleri konusunun kısıtlılıkları arasında sayılabilir. Bununla birlikte süpervizyon üzerine ortaya atılan modeller; süpervizörlere yol haritası sağlaması, sürecin içerisindeki elementlere bir büyüteç tutması, bileşenleri tanımlaması ve daha çok araştırmaya öncülük etmesi bakımından faydalı görülmektedir.

---

**Çıkar Çatışması Beyanı:**

Yazar herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmiştir.

**Finansal Destek Beyanı:**

Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Etik Kurul Onayı:**

Derleme makaleleri için etik kurul onayı gerekmemektedir.

---

### Kaynakça

- Beck, J. S., Sarnat, J. E. ve Barenstein, V. (2008). Psychotherapy-based approaches to supervision. İçinde C. A. Falender ve E. P. Shafranske (Edl.), *Casebook for Clinical Supervision: A Competency-Based Approach* (ss. 57–96). American Psychological Association.
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education & Supervision*, 19, 60–68. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1979.tb00906.x>
- Bernard, J. M. (1992). The challenge of psychotherapy-based supervision: Making the pieces fit. *Counselor Education and Supervision*, 31, 232–237. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1992.tb00166.x>
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. İçinde C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision* (ss. 310–327). Wiley.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (1998). *Fundamentals of clinical supervision* (2. Basım). Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5. Basım). Allyn & Bacon.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6. Basım). Pearson Education, Inc.
- Boyd, J. (1978). *Counselor supervision: Approaches, preparation, practices*. Accelerated Development, Inc.
- Dawes, R. M. (1994). *House of cards: Psychology and psychotherapy built on myth*. The Free Press.
- Eitingon, M. (1923). Report on the Berlin Psycho-Analytical Poliklinik. *International Journal of Psychoanalysis*, 4, 254 –269.
- Ekstein, R. ve Wallerstein, R. S. (1972). *The teaching and learning of psychotherapy* (2.Basım). International Universities Press, Inc.
- Falender, C. A. ve Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach* (1. Basım). American Psychological Association.
- Farber, E. (2010). Humanistic-existential psychotherapy competencies and the supervisory process. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 47(1), 28-34. <https://doi.org/10.1037/a0018847>
- Farber, E. W. (2012). Supervising humanistic–existential psychotherapy: Needs, possibilities. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 42, 173–182. <https://doi.org/10.1007/s10879-011-9197-x>
- Freud, S. (1986). *Historical and expository works on psychoanalysis*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Grossl, A. B., Reese, R. J., Norsworthy, L. A. ve Hopkins, N. B. (2014). Client feedback data in supervision: Effects on supervision and outcome. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(3), 182–188. <https://doi.org/10.1037/tep0000025>
- Hill, C. E., Charles, C. ve Reed, K. G. (1981). A longitudinal analysis of changes in counseling skills during doctoral training in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 428–436. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.5.428>
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Sage Publications, Inc.

- Ladany, N., Walker, J. A. ve Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40(4), 263–275. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01259.x>
- Liese, B. S. ve Beck, J. S. (1997). Cognitive therapy supervision. İçinde C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision* (ss. 114–133). Wiley.
- Loganbill, C., Hardy, E. ve Delworth, U. (1982). Supervision: a conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3–42. <https://doi.org/10.1177/0011000082101002>
- Murr, S., Nicklas, L. ve Harper, S. (2020). How does supervision aid cognitive behaviour therapy skill development? Perspectives of CBT trainees: A thematic analysis. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13, E45. <https://doi.org/10.1017/S1754470X20000422>
- Newman, C. F. (2010). Competency in conducting cognitive-behavioral therapy: Foundational, functional, and supervisory aspects. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 47(1), 12–19. <https://doi.org/10.1037/a0018849>
- Öst, L. G., Karlstedt, A. ve Widén, S. (2012). The effects of cognitive behavior therapy delivered by students in a psychologist training program: An effectiveness study. *Behavior Therapy*, 43(1), 160–173. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.05.001>
- Patterson, C. H. (1997). Client-centered supervision. İçinde C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision* (ss. 134–146). John Wiley.
- Pretorius, W. M. (2006). Cognitive-behavioural therapy supervision: Recommended practice. *Behavioural & Cognitive Psychotherapy*, 34(4), 413–420. <https://doi.org/10.1017/S1352465806002876>
- Putney, M. W., Worthington, E. L. ve McCulloughy, M. E. (1992). Effects of supervisor and supervisee theoretical orientation and supervisor-supervisee matching on interns' perceptions of supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 39(2), 258–265. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.2.258>
- Rakovshik, S. G., McManus, F., Vazquez-Montes, M., Muse, K. ve Ougrin, D. (2016). Is supervision necessary? Examining the effects of internet-based CBT training with and without supervision. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(3), 191–199. <https://doi.org/10.1037/ccp0000079>
- Rice, L. N. (1980). A client-centered approach to the supervision of psychotherapy. İçinde A. K. Hess (Ed.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research and Practice* (ss. 136–147). Wiley.
- Rigazio-DiGilio, S. A. (1997). Integrative supervision: Pathways to tailoring the supervisory process. İçinde T. C. Todd ve C. L. Storm (Edl.), *The Complete Systemic Supervisor: Context, Philosophy, and Pragmatics* (ss. 195–216). Allyn & Bacon.
- Rigazio-DiGilio, S. A. ve Anderson, S. A. (1994). A cognitive-developmental model for marital and family therapy supervision. *The Clinical Supervisor*, 12(2), 93–118. [https://doi.org/10.1300/J001v12n02\\_07](https://doi.org/10.1300/J001v12n02_07)
- Rigazio-DiGilio, S. A., Daniels, T. G. ve Ivey, A. E. (1997). Systemic cognitive-developmental supervision: A developmental-integrative approach to psychotherapy supervision. İçinde C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision* (ss. 223–249). John Wiley & Sons, Inc.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Houghton-Mifflin.
- Rønnestad, 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, 5–44. <https://doi.org/10.1023/A:1025173508081>

- Sarnat, J. E. (2010). Key competencies of the psychodynamic psychotherapist and how to teach them in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47(1), 20–27. <https://doi.org/10.1037/a0018846>
- Skovholt, T. M. ve Rønnestad, M. H. (1992). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. John Wiley & Sons.
- Stenack, R. J. ve Dye, H. A. (1982). Behavioral descriptions of counseling supervision roles. *Counselor Education and Supervision*, 21(3), 295–304. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1982.tb01692.x>
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: the counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59–65. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.1.59>
- Stoltenberg, C. D. ve McNeill, B. W. (2010). *IDM Supervision: An integrative developmental model for supervising counselors & therapists* (3. Basım). Routledge.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. ve Delworth, U. (1998). *IDM supervision: an integrated developmental model for supervising counsellors and therapists*. Jossey-Bass.
- Thomas, J. T. (2010). *The ethics of supervision and consultation: Practical guidance for mental health professionals*. American Psychological Association.
- Tuckett, T. D. (2008). Does anything go? Toward a framework for the more transparent assessment of psychoanalytic competence. *International Journal of Psychoanalysis*, 86(1), 31-49. <https://doi.org/10.1516/R2U5-XJ37-7DFJ-DD18>
- Wiley, M. O. ve Ray, P. B. (1986). Counseling supervision by developmental level. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 439–445. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.439>
- Whiting, P. P., Bradley, L. J. ve Planny, K. J. (2001). Supervision-based developmental models of counselor supervision. İçinde L. J. Bradley ve N. Ladany (Edl.), *Counselor Supervision: Principles, Process and Practice* (ss. 125–146). Brunner- Routledge.

## A Review of Supervision Models

### Summary

Supervision has a very long history, however, the development of theories and models about the supervision process is quite new. Supervision by its nature includes multiple relationships. Therefore, it is a very challenging task to develop comprehensive models and create robust measurement tools. Existing models of supervision can be broadly divided into two categories. The first category comprised psychotherapy-based supervision models, and the other one includes supervision models developed specifically for supervision. Supervision-specific models are further divided into two categories: developmental models and process models. While developmental models examine how the supervisee develops over time and becomes an expert, process models deal with the supervision process itself.

Psychotherapy-based supervision models purport that the assumptions of a psychotherapy theory can be adapted to the supervision process as well. Among the psychotherapy-based supervision models, the psychodynamic approach is the most influential one. Working alliance, transference, and parallel processes are the concepts adopted from psychodynamic orientation. Humanistic theory is another prominent approach to supervision. The purposes of humanistic theory-based supervision can be listed as increasing the supervisee's self-awareness, using the self as a tool, and helping supervisees to discover their potential. Compared to other psychotherapy-based supervision models, CBT-based supervision offers a more structured and systematic approach (Pretorius, 2006). CBT-based supervisors set an agenda for each supervision session, decide on the assignments with the supervisee, and evaluate the learning outcomes of each supervision (Newman, 2010).

Models developed specifically for supervision are divided into two categories: developmental models and process models. Developmental models aim to understand how an inexperienced therapist turns into an expert (Whiting et al., 2001). In process models, the goal is to examine the supervision process itself. In this article, four developmental models and two process models were discussed. Among the developmental models, **Loganbill, Hardy, and Delworth Model** suggested that the supervision environment consists of four components: the supervisee, the supervisor, the relationship between the supervisor and the supervisee, and the environmental context. According to this model, the supervisee is expected to acquire skills such as competence, emotional awareness, autonomy, theoretical identity, respect for individual differences, purpose and orientation, motivation, and professional ethics (Loganbill et al., 1982). The supervisee develops through three steps which are conceptualized as stagnation, confusion, and integration. According to the **Integrated Developmental**

**Model**, an inexperienced therapist is considered to be following four developmental stages and three structures (i.e., self and others awareness, motivation, and autonomy) are assumed to change during the professional growth process (Stoltenberg & Mcneil, 2010). In the **Systemic Cognitive-Developmental Supervision Model**, four cognitive styles of supervisees are defined. The goal of the supervisor is to identify the dominant cognitive style of each supervisee, introduce students to other cognitive styles, and discuss the pros and cons of each cognitive style (Rigazio-DiGilio, 1997). According to **Rønnestad and Skovholt's Lifetime Development Model**, professional development continues throughout life. The model consists of six developmental stages and 14 themes that emerge during therapist development. **The Discrimination Model** suggests that the supervisor should be able to switch between various roles and skills to respond to the needs of the supervisee. The model consists of two axes and each axis consists of three components. The first axis includes the supervisor's "teacher", "therapist" and "consultant" roles. The second axis is composed of the skills named; "intervention", "conceptualization" and "personalization" (Bernard, 1997). In the **Systems Approach**, Holloway suggested a 5 X 5 matrix. Holloway (1995) listed five tasks that should be achieved during the supervision process. These are counseling skills, case conceptualization, emotional awareness, professional role, and evaluation. The functions of the supervisor are also gathered in five areas: monitoring/evaluating, advising/instructing, modeling, consulting, and supporting/sharing.

Each supervision model focuses on certain elements of the supervision process. Just as there is no single theory of personality that explains human personality, it is not possible to talk about an empirically supported supervision model that addresses all the elements of supervision. However, supervision models are practical and useful in terms of providing a roadmap to supervisors, holding a magnifying glass to the components of the supervision process, and initiating more research.