



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

AKRAN GRUP SÜPERVİZYONU PROGRAMI'NIN PSİKOLOJİK DANIŞMA BECERİLERİ,
ÖZ-YETERLİK, TERAPÖTİK İTTİFAK VE PSİKOLOJİK ESNEKLİĞE ETKİSİ

Zahide TONGA

Doktora Tezi

Ankara, 2024



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

AKRAN GRUP SÜPERVİZYONU PROGRAMI'NIN PSİKOLOJİK DANIŞMA BECERİLERİ,
ÖZ-YETERLİK, TERAPÖTİK İTTİFAK VE PSİKOLOJİK ESNEKLİĞE ETKİSİ

THE EFFECT OF THE PEER GROUP SUPERVISION PROGRAM ON PSYCHOLOGICAL
COUNSELING SKILLS, SELF-EFFICIENCY, THERAPEUTIC ALLIANCE AND
PSYCHOLOGICAL FLEXIBILITY

Zahide TONGA

Doktora Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Zahide TONGA'nın hazırladığı "Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın Psikolojik Danışma Becerileri, Öz-Yeterlik, Terapötik İttifak ve Psikolojik Esnekliğe Etkisi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. İbrahim KEKLİK	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Şerife IŞIK	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Devrim ERDEM	İmza
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Özlem HASKAN AVCI	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 02 / 01 / 2024 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans eğitiminde psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 ve 2 gibi uygulamalı derslerde kullanılmak üzere geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın (AGSP) psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programının son sınıfına devam eden psikolojik danışman adayları arasından oluşturulmuştur. Araştırmaya, deney grubunda 11 ve kontrol grubunda ise 14 psikolojik danışman adayı ile başlanmış ve araştırmanın hiçbir aşamasında denek kaybı olmadan araştırma sonlandırılmıştır. Deney grubuna 15 oturumluk Akran Grup Süpervizyonu Programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ), Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ), Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu (TİÖ-TF), Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın etkililiğini incelemek için deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler Mann Whitney U testi, Friedman testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri ile analiz edilmiştir. Araştırmadaki puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunduğu bütün analizlerde, bu farkın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırma kapsamında geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerini geliştirmede oldukça etkili bir program olduğu bulunmuştur. Altı ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde süpervizyon programının etkililiğinin devam ettiği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: süpervizyon, akran süpervizyonu, akran grup süpervizyonu programı, psikolojik danışma becerileri, özyeterlik, terapötik ittifak, psikolojik esneklik, psikolojik danışman adayı

Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of the Peer Group Supervision Program (PGSP), which was developed to be used in applied courses such as Counseling Practice with Individuals 1 and 2, on counseling skills, counseling self-efficacy, therapeutic alliance and psychological flexibility levels of counselor candidates. Pre-test-post-test-follow-up test control group experimental design was used in the study. The study group of the research was formed among psychological counselor candidates who were in the final year of the Guidance and Psychological Counseling undergraduate program. The study was started with 11 counselor candidates in the experimental group and 14 counselor candidates in the control group and the research was terminated without any loss of subjects at any stage of the research. A 15-session Peer Group Supervision Program was applied to the experimental group. The data were collected through the Counseling Skills Scale (CSS), Counseling Self-Efficacy Scale (CSES), Therapeutic Alliance Scale Therapist Form (TIS-TF), Psychological Flexibility Scale (PFS) and Personal Information Form. In order to examine the effectiveness of the Peer Group Supervision Program, the data obtained from the experimental and control groups were analyzed with Mann Whitney U test, Friedman test and Wilcoxon signed rank tests. In all analyses where the difference between the mean scores was found to be significant, the effect size of this difference was calculated. As a result of the study, it was found that the Peer Group Supervision Program developed within the scope of the research was a highly effective program in developing counseling skills, counseling self-efficacy, therapeutic alliance and psychological flexibility levels of counselor candidates. In the follow-up measurements conducted six months later, it was seen that the effectiveness of the supervision program continued.

Keywords: supervision, peer supervision, peer group supervision program, counseling skills, self-efficacy, therapeutic alliance, psychological flexibility, counselor candidate

Teşekkür

Öncelikle tezimin her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, fikirleriyle bana yol gösteren, güler yüzü ve anlayışı sonsuz olan, en zor zamanlarda bana güç veren, kendisiyle çalışma fırsatı bulduğum için kendimi çok şanslı hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. İbrahim KEKLİK'e sonsuz teşekkür ederim.

Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora olmak üzere tüm mesleki eğitim sürecim boyunca bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, sadece akademik değil insani yönleriyle de kendilerinden çok şey öğrendiğim ve örnek aldığım değerli hocalarım Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM, Prof. Dr. Tuncay ERGENE, Prof. Dr. Oya Gülendam ERSEVER ve Prof. Dr. Şerife IŞIK'a içtenlikle teşekkür ederim.

Önerileri ve değerli fikirleri ile tezime katkıda bulunan ve tezimi zenginleştiren değerli jüri üyesi hocalarım Doç. Dr. Devrim ERDEM ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem HASKAN AVCI'ya çok teşekkür ederim.

Tezimin farklı aşamalarında süreç boyunca hem akademik hem manevi desteğini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Dr. Öğretim Üyesi Ömer Faruk ŞEN, Dr. Öğretim Üyesi Başak ERDEM KARA, Arş. Gör. Dr. Cafer KILIÇ, Dr. Öğretim Üyesi Funda UYSAL, Dr. Öğretim Üyesi Ahmet KESKİN, Arş. Gör. Bahadır GEMİCİOĞLU ve Eylül UNCU'ya içtenlikle teşekkür ederim.

Yaşamımın her alanında ve her döneminde sonsuz sevgi, ilgi ve destekleriyle yanımda olan ve varlıklarıyla bana daima güç veren kıymetli annem Gönül TONGA, değerli babam Reşat TONGA ve ağabeyim Koray TONGA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zahide TONGA

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	8
Sayıltılar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	14
Süpervizyon.....	14
Süpervizyon Modelleri.....	16
Süpervizyon Yöntemleri.....	32
Akran Grup Süpervizyonu.....	39
Süpervizyon Teknikleri.....	45
Psikolojik Danışma Becerileri.....	56
Psikolojik Danışma Öz-Yeterliği.....	60
Terapötik İttifak.....	66
Psikolojik Esneklik.....	72
Akran Süpervizyonu ile İlgili Araştırmalar.....	85
Bölüm 3 Yöntem.....	91

Araştırmanın Türü	91
Araştırmanın Çalışma Grubu	95
Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın (AGSP) Geliştirilmesi	95
Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu Formatı	96
Akran Grup Süpervizyonu Programı (AGSP)	103
Veri Toplama Süreci ve Deneysel İşlem	106
Veri Toplama Araçları	107
Verilerin Analizi	111
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	114
Araştırmanın Bulguları ve Yorumları	114
Tartışma.....	148
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	163
Sonuç.....	163
Öneriler	165
Kaynaklar	172
EK-A: Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Uygulama İzni.....	211
EK-B: Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Uygulama İzni	212
EK-C: Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Uygulama İzni	214
EK-D: Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Uygulama İzni.....	215
EK-E: Kişisel Bilgi Formu	216
EK-F: Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği–R (PDBÖ).....	217
EK-G: Psikolojik Danışman Öz-yeterlik Ölçeği (PDÖYÖ).....	221
EK-H: Terapötik İttifak Ölçeği Terapist Formu (TİÖ-TF)	225
EK-I: Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ)	227
EK-İ: Psikolojik Danışma Stratejileri (Hackney & Cormier, 2008).....	229
EK-J: Etik Kurul İzni.....	230
EK-K: Etik Beyanı	231

EK-L: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	232
EK-M: Dissertation Originality Report.....	233
EK-N: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	234



Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Deneysel Deseni	92
Tablo 2 Vak'a Kavramsallaştırma	105
Tablo 3 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	115
Tablo 4 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	116
Tablo 5 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	117
Tablo 6 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	118
Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	119
Tablo 8 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	120
Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	121
Tablo 10 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	121
Tablo 11 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	122
Tablo 12 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	123

Tablo 13 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	124
Tablo 14 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	125
Tablo 15 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	126
Tablo 16 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	127
Tablo 17 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	128
Tablo 18 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	129
Tablo 19 Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları	131
Tablo 20 Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	131
Tablo 21 Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları	133
Tablo 22 Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	133
Tablo 23 Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları	135

Tablo 24 Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	135
Tablo 25 Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları	136
Tablo 26 Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	137
Tablo 27 Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları	139
Tablo 28 Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	140
Tablo 29 Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları	141
Tablo 30 Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları	142
Tablo 31 Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	143
Tablo 32 Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları	144
Tablo 33 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test ve Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	145
Tablo 34 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test ve Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	146

Tablo 35 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test ve Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	147
Tablo 36 Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test ve Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	148



Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Grup Süpervizyonu Türleri (Inskip, 1996)</i>	38
Şekil 2 <i>Psikolojik Katılık Modeli</i>	76
Şekil 3 <i>Psikolojik Esneklik Modeli</i>	81
Şekil 4 <i>Psikolojik Danışma Sürecinin Basamakları (Hackney & Cormier, 2008)</i>	104



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ACA: American Counseling Association

ACES: Association for Counselor Education and Supervision

AGSP: Akran Grup Süpervizyonu Programı

CACREP: The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs

KASHT: Kişiler Arası Süreci Hatırlama Tekniği

KKT: Kabul ve Kararlılık Terapisi

MBSM: Mikro Beceri Süpervizyon Modeli

PDBÖ: Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği

PDÖÖ: Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

PEÖ: Psikolojik Esneklik Ölçeği

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TİÖ-TF: Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, hipotezler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı ilk olarak 1900'lü yılların başında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) meslekî rehberlik alanında verilen bir hizmet olarak ortaya çıkmıştır. Ardından İkinci Dünya Savaşı ile birlikte meslekî cinsiyet rollerinin değişmeye başlaması, 1938 yılında George-Dean Kanunu'yla Meslekî Eğitim Bölümü'nün kurulması, Harry A. Jagger tarafından Meslekî Bilgilendirme ve Rehberlik Servisi'nin açılması, 1946 yılında yürürlüğe giren George-Barden Yasası ve 1958'de yürürlüğe giren Ulusal Savunma Eğitim Kanunu'yla meslekî eğitimin geliştirilmesi amacıyla Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitimi programlarına ödenek ayrılması psikolojik danışma alanının önemli dönüm noktaları olmuştur (Gladding, 2009). Bu dönemde, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında eğitim programı açılmış ancak bir süre sonra bu programların nitelikleri sorgulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde Dugan (1961) ve Hill'in (1967) bu programların niteliklerini inceledikleri araştırmaları okul psikolojik danışmanlarının yetiştirilmesine ilişkin ulusal standartların belirlenmesinin temelini oluşturmuştur (Akt. Sweeney, 2001). ABD'de psikolojik danışman eğitime ilişkin standartlar, 1964 yılında Psikolojik Danışman Eğitimi ve Süpervizyon Derneği [Association for Counselor Education and Supervision (ACES)] tarafından ulusal standartların okul psikolojik danışmanlarının yetiştirilmesine uyarlanmasıyla oluşmaya başlamıştır (Koç, 2013). Günümüzde ise ABD'nin psikolojik danışman eğitimi ile ilgili bir kurulu olan Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu [The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, (CACREP)] tarafından belirli aralıklarla güncellenmektedir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı Türkiye'ye eğitsel rehberlik ekseninde bir hizmet olarak 1950'lerde girmeye başlamıştır (Tan, 1992). Poyrazlı, Doğan ve Eskin (2013), Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanının Türkiye'deki gelişimini altı döneme ayırmıştır. Bu dönemler; (1) İlk Adımların Atılması (1950–1956), (2) Oluşum Yılları (1957–1969), (3) Okullarda PDR Servislerinin Oluşturulması (1970–1981), (4) PDR Lisans Programlarının Açılması ve Meslekî Derneğin Kurulması (1982–1995), (5) Okullara Psikolojik Danışmanların Atanması (1996-2003) ve (6) PDR Lisans Programlarının Yeniden Yapılandırılması ve Akredite Edilmesi Girişimleri dönemleridir. PDR Lisans Programlarının Yeniden Yapılandırılması ve Akredite Edilmesi Girişimleri 2004 yılında başlamış ve günümüzde halen devam etmekte olan bir süreçtir.

Gladding (2012) Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin (ACA) alt alanlarındaki psikolojik danışma tanımlarından hareketle psikolojik danışma mesleğini; normal bireyleri, kişisel, mesleki, sosyal, eğitsel konularda güçlendirme amaçlı kuramsal temelleri olan, yapılandırılmış oturumlarla sürdürülen, danışanlara daha etkili düşünmeyi, davranmayı, hissetmeyi öğretme sürecini içeren ve alt uzmanlıkları olan bir meslek olarak tanımlamaktadır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin türünü büyük ölçüde görev yapılan kurum belirlemekle birlikte psikolojik danışmanlar ruh sağlığı bozuklukları ve bağımlılık, engellilik ve istihdam gereksinimleri, okul problemleri ve kariyer danışmanlığı gereksinimleri ile travmatik yaşantılara müdahale konularında çocuk, ergen, yetişkin ve aile gibi çeşitli gruplarla çalışmaktadırlar (Schweiger ve diğerleri, 2007). Ruh sağlığı alanında hizmet veren ve sağlıklı birey ve sağlıklı toplum oluşturulması konusunda oldukça önemli bir işlevi olan bir meslek alanı olan psikolojik danışma meslek elemanlarının içinde bulunulan çağın gerektirdiği özelliklere sahip, nitelikli psikolojik danışmanlar olarak yetiştirilmesi oldukça önemli ve üzerinde durulması gereken bir konudur.

Psikolojik yardım meslekleri, uzmanlık düzeyinde bilgi ve beceriler gerektiren mesleklerdir. Dolayısıyla, mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasını kapsayan formal

eğitim sürecinin hem sınıf ortamında kuramsal yönü hem de gerçek danışanlar ile psikolojik danışma uygulamasının yürütüldüğü uygulamalı yönü mevcuttur (Cormier & Nurius, 2003; Whiston ve Coker, 2000).

Delaney vd. (2011) 21. yüzyılda davranış bilimleri ve ruh sağlığı alanında çalışanlarda beceri temelli programların önemini ve meslek elemanı yetiştirmede bu kapsamda adımlar atılmasını önermektedirler. Beceri eğitiminin önemini ifade eden bir kavram bilim insanı-uygulamacı modeldir (Bernstein & Kerr, 1993; Borders ve diğerleri, 1994; Galassi & Brooks, 1992). Bu model, psikolojik danışman adaylarının eğitimlerinde kuram ve uygulamayı bütünleştirdiği olanaklar sunabilme felsefesine dayalı olduğundan etkili bulunmaktadır.

Türkiye'deki PDR lisans programlarının sayısı 2007 yılında 20 (Korkut & Mızıkacı, 2008), 2011 yılında 42 (Büyükgöze Kavas, 2011) iken 2024 yılına kadar hızlı bir artış göstererek bu sayı 88'e ulaşmıştır (YÖK, 2024). Bu bilgiler doğrultusunda, lisans programlarından mezun olan öğrenci sayısının da bu artışla doğru orantılı bir şekilde arttığı düşünüldüğünde PDR alanında verilen eğitimin ne kadar geniş bir kitleye hitap ettiği ortaya çıkmaktadır. Ülke genelinde ruh sağlığı alanında hizmet veren meslek elemanı yetiştiren bir mesleğin eğitim sürecinin oldukça önemli olduğu aşikârdır.

Ruh sağlığı alanında hizmet veren Psikolojik Danışma ve Rehberlik meslek elemanlarının toplumun gereksinimlerini karşılayabilen birer meslek elemanı olması için atılabilecek en önemli adımın psikolojik danışman eğitiminde ve programlarında özellikle lisans eğitimi düzeyinde yapılacak iyileştirmeler ve düzenlemeler olduğu ifade edilebilir. Psikolojik danışman adaylarını etkili psikolojik danışma yapabilir düzeyde yetiştirmek psikolojik danışmanlık mesleğinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli olan en önemli husustur.

Yukarıda ifade edilen temeller doğrultusunda, psikolojik danışman eğitimcilerine ve süpervizyon verenlere düşen görev etkili psikolojik danışma uygulamaları yapılabilmesi için psikolojik danışman adayının becerilerini ve psikolojik danışmandan kaynaklanan

değişkenleri güçlendirmek ve istendik hale getirmek olacaktır. Psikolojik danışmanlık, beceri geliştirme yoluyla edinilebilecek bir meslek dalıdır. Nitekim YÖK'ün Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans programında VII. Yarıyıldaki Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 ve VIII. Yarıyıldaki Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 2 olmak üzere iki sömestr boyunca bireyle danışma uygulamaları dersi bulunmaktadır (YÖK, 2024). Programdaki bu uygulamalı dersler psikolojik danışman eğitimindeki psikolojik danışma becerilerinin geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu alanda beceri geliştirmeye dayalı süpervizyon süreçleri ve eğitimlerine oldukça ihtiyaç duyulmaktadır.

Psikolojik danışman adaylarının sahip oldukları psikolojik danışma becerilerini kendi davranışlarında gösterebilmeleri söz konusu olduğunda akla gelen kavram psikolojik danışma özyeterliliğidir. Psikolojik danışma özyeterliliği, psikolojik danışmanın danışana etkili psikolojik danışma yapabilmeye ilişkin kendi yeteneklerine olan inancıdır (Larson ve diğerleri, 1992). Bu açıdan bakıldığında, psikolojik danışman özyeterliliğinin psikolojik danışma becerilerini davranışla gösterebilme yani etkili psikolojik danışma yapabilme konusunda oldukça önemli ve geliştirilmesi gereken bir özellik olduğu ifade edilebilir.

Psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi ve danışanın amaçlarına ulaşabilmesi için hem psikolojik danışman ve danışan arasındaki terapötik ittifakın güçlü olması hem de psikolojik danışman ve süpervizör arasında güçlü bir çalışma ittifakının olması gerekmektedir. Psikolojik danışma sürecinin en etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için bu üçlü arasında sağlıklı bir ilişki kurulmalıdır (Bernard & Goodyear, 2018; Fernández-Alvarez, 2016). Dolayısıyla psikolojik danışman adaylarının eğitim sürecinde bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütebilmeyi öğrenmeleri ve sağlıklı ilişkiler kurabilir hale gelmelerini sağlamak da eğitimin amaçlarından biri olmalıdır.

Kuramsal yeterlik, enerji, esneklik, destek, iyi niyet ve öz farkındalık özelliklerinin (Cormier ve diğerleri, 2009) etkili bir psikolojik danışmanda olmasının öneminin vurgulandığı görülmektedir. Bu özellikler arasında yerini alan esneklik kavramı, Kabul ve

Kararlılık Terapisi'nin nihai amacın psikolojik esnekliktir. Kabul ve Kararlılık Terapisi, seçilen değerlerle uyuşan eylemleri teşvik ederek daha geniş ve daha esnek davranış modellerini inşa etmeyi amaçlamaktadır (Coyne ve diğerleri, 2011). Psikolojik danışmanlarda bulunması istenen bir özellik olan psikolojik esnekliğin, psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyon sürecinde geliştirilebilirliğinin ve incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışman eğitimi ile ilgili bu bilgiler ışığında, psikolojik danışman adaylarının meslekî ve kişisel gelişimleri açısından gerçek danışmanlarla süpervizyon eşliğinde uygulama yapmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Psikolojik danışman eğitiminin temelini oluşturan grupla ve bireyle danışma uygulamaları dersleriyle ilgili yapılan araştırmalar (Aladağ, 2014; Atik, 2015b; Koç, 2013; Meydan, 2014b) da bu noktayı vurgulamaktadır. Psikolojik danışman adaylarının nitelikli ve yetkin bir şekilde yetiştirilmesinde süpervizyon sürecinin etkisi oldukça önem arz etmektedir (Bernard & Goodyear, 2018).

Psikolojik danışman eğitiminde kullanılan süpervizyon modelleri incelendiğinde Türkiye'de geliştirilmiş olan modellerin (Yaka, 2013; Eryılmaz & Mutlu, 2017) sayısının sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye'deki psikolojik danışman eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda ve açıklamalarda (Aladağ, 2013; 2014; Aladağ ve diğerleri, 2014; Atik, 2015b; Erkan-Atik ve diğerleri, 2014; Kemer & Aladağ, 2013; Eryılmaz & Mutlu, 2017) psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun rolü ve önemi konusu vurgulanmaktadır. Ancak bununla birlikte, literatürde Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminde kullanılmak üzere geliştirilmiş ve etkililiği sınanmış süpervizyon modellerine (Aladağ ve diğerleri, 2014) çok az rastlanmaktadır.

Türkiye'de psikolojik danışman eğitimde süpervizyonun öneminin vurgulanmasıyla birlikte ortaya bir başka problem ortaya çıkmaktadır. Bu da, Türkiye'de süpervizyon verecek uzman meslek elemanlarının sayısı da öğrenci sayısı ile kıyaslandığında oldukça az olduğudur. Bu nedenle her psikolojik danışman adayı eğitimi süresince ihtiyacı olan

süpervizyona ulaşmamaktadır. Bu durum da akran süpervizyonu konusunu gündeme gelmesini sağlamaktadır. Wagner ve Smith'e (1979) göre akran süpervizyonu, psikolojik danışmanların daha etkili ve donanımlı birer psikolojik danışman haline gelebilmeleri adına ilişkilerini ve profesyonel becerilerini kullanarak birbirlerine yardımcı oldukları bir süreçtir. Bu tanımdan hareketle, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman eğitimi sonrasında ihtiyaç duydukları süpervizyonu sağlamak için akran süpervizyonu etkili ve verimli bir çözüm yolu olarak düşünülebilir. Türkiye'de son yıllarda akran süpervizyonun uygulandığı araştırmalar yapılmaya başlamakla birlikte (Atik, 2015a; Atik, 2015b; Atik ve diğerleri, 2016) yapılandırılmış bir şekilde geliştirilmiş ve etkililiği sınanmış bir çalışma bulunmamaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmalar, akranların akran süpervizyonu programları aracılığı ile birbirlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine oldukça önemli bir şekilde katkı sağladıklarını ortaya koymaktadır (Benshoff & Paisley, 1996). Bu açıdan bakıldığında Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminde akran süpervizyonunun halen kullanılmıyor olmasının Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı için oldukça önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma uygulamaları sırasında akranlarından alacakları süpervizyonun onların mesleki ve kişisel gelişimleri için ve danışanlara etkili bir şekilde psikolojik danışma yapabilmeleri için oldukça önemli olduğu ifade edilebilir. Bu durum göz önünde bulundurularak bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma uygulamalarında daha verimli olmalarını sağlamak amacıyla bir Akran Grup Süpervizyonu Programı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Program aracılığıyla da, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerinde uyumlarında bir değişiklik olup olmadığı sınanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisans düzeyinde psikolojik danışman eğitiminde psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 2 gibi uygulamalı derslerde kullanılmak üzere bir Akran Grup Süpervizyonu Programı geliştirmektir. Ayrıca bu programın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir.

Araştırmanın birkaç açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, psikolojik danışman adaylarının eğitimi sırasında psikolojik danışma sürecinde ihtiyaç duydukları süpervizyonu alabilecekleri yapılandırılmış ve şekilde uygulanan bir süpervizyon programının olmamasıdır. Ayrıca bu süpervizyonu alabilecekleri uzman sayısı da oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla her psikolojik danışman adayının psikolojik danışma eğitimi sırasında ihtiyaç duyduğu süpervizyonu alamadığı gerçeği düşünüldüğünde, psikolojik danışman adaylarına yönelik olarak yapılandırılmış bir şekilde Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması ile bu alandaki önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemi ise, Türkiye'de daha önceden psikolojik danışman eğitiminde kullanılmak üzere akran süpervizyonu konusunda geliştirilen yapılandırılmış bir program olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışma ile bu kavrama dayalı olarak yapılandırılmış bir program geliştirilmiştir.

Araştırmanın başka bir önemli görülen özelliği ise araştırmanın kanıta dayalı müdahaleler kapsamında bir deneysel araştırma olmasıdır. Amerika'da Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs-CACREP), psikolojik danışmada kanıta dayalı kararlar alınması için psikolojik danışma eğitim programlarında danışmanların araştırmaları eleştirel

olarak değerlendirme, psikolojik danışmada en iyi uygulamaları ve etkililik araştırmalarını anlama gibi konularda eğitilmelerini zorunlu tutmaktadır (Yates, 2013).

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel amacı, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerine etkisini incelemektir.

Bu araştırmanın temel amacı doğrultusunda, Akran Grup Süpervizyonu Programı psikolojik danışman adaylarının “psikolojik danışma beceri”, “psikolojik danışma özyeterlik”, “terapötik ittifak” ve “psikolojik esneklik” düzeyleri üzerinde etkili midir? sorusuna cevap aranmıştır.

Hipotezler

1. Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol grupları arasında “psikolojik danışma beceri” düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

2. Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol grupları arasında “psikolojik danışma özyeterlik” düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

3. Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol grupları arasında “terapötik ittifak” düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

4. Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol grupları arasında “psikolojik esneklik” düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

5. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik danışma beceri” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik danışma beceri” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

6. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik danışma özyeterlik” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik danışma özyeterlik” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

7. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin son test “terapötik ittifak” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin son test “terapötik ittifak” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

8. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik esneklik” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik esneklik” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

9. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik danışma beceri” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik danışma beceri” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

10. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik danışma özyeterlik” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik danışma özyeterlik” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

11. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin izleme testi “terapötik ittifak” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin izleme testi “terapötik ittifak” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

12. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik esneklik” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin

izleme testi “psikolojik esneklik” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

13. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik danışma beceri” puanlarından en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

14. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik danışma özyeterlik” puanlarından en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

15. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “terapötik ittifak” puanlarından en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

16. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik esneklik” puanlarından en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

17. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik danışma beceri” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

18. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik danışma özyeterlik” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

19. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “terapötik ittifak” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

20. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik esneklik” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

21. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin “psikolojik danışma beceri” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “psikolojik danışma beceri” ön test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında, fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

22. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin “psikolojik danışma özyeterlik” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “psikolojik danışma özyeterlik” ön test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında, fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

23. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin “terapötik ittifak” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “terapötik ittifak” ön test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında, fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

24. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin “psikolojik esneklik” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “psikolojik esneklik” ön test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında, fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Sayıltılar

Araştırmanın sayıltıları aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmaya katılan bireyler uygulanmış ölçme araçlarına kendilerini yansıtabilecek biçimde tepkide bulunmuşlardır.
2. Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenler, deney ve kontrol grubundaki öğrencileri aynı oranda etkilemiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmada incelenen nitelikler, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmaya ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir:

Süpervizyon

Bernard ve Goodyear'a (2009) göre süpervizyon, meslekte deneyimli kişiler tarafından daha az deneyimli olan kişilere sunulan, mesleki işlevselliği arttırmaya dönük, değerlendirmeye dayalı ve hiyerarşik bir yapı içeren ilişkisel bir müdahale sürecidir.

Grup Süpervizyonu

Grup süpervizyonu, klinisyen olarak kendilerini, birlikte çalıştıkları danışanları ve/veya grup süreci bağlamında etkileşim halinde olduklarıyla birlikte genel hizmet sunumunu daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla, bir süpervizyon grubunun belirli bir süpervizörle düzenli toplantısıdır (Bernard & Goodyear, 2018).

Akran Grup Süpervizyonu

Akran grup süpervizyonu, psikolojik danışmanların daha etkili ve becerikli danışmanlar olma yolunda birbirlerine yardımcı olmak için ilişkilerini ve mesleki becerilerini kullandıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Wagner & Smith, 1979).

Akran Grup Süpervizyonu Programı

Akran Grup süpervizyonu Programı, psikolojik danışmanların psikolojik danışma ile ilgili mesleki ve kişisel konuları grup içerisinde birbirleriyle paylaştıkları ve aslen ilişkide bulundukları meslektaşlarını ve danışanlarını geliştirmeyi hedefleyen yapılandırılmış ve sistematik bir müdahaledir.

Psikolojik Danışma Becerileri

Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma sürecinde danışanlarla ilişkilerini güçlendirme, danışanları daha iyi anlayabilme ve motive etme için kullandıkları beceriler bütünüdür (Gaume ve diğerleri, 2009).

Psikolojik Danışma Özyeterliliği

Psikolojik danışmanın danışanına etkili psikolojik danışma yapabilmeye ilişkin kendi yeteneklerine olan inancıdır (Larson ve diğerleri, 1992).

Terapötik İttifak

Psikolojik danışma sürecinde, psikolojik danışman ve danışanın işbirliği içinde, danışma hedeflerine uygun, görev ve sorumlulukları doğrultusunda hareket etmeleri ve tarafların birbirine karşılıklı koşulsuz kabul, saygı ve güven ilişkileri ile psikolojik danışman ve danışan arasında bağın oluşmasıdır (Hovarth ve diğerleri, 2011).

Psikolojik Esneklik

Bireyin, geçmişe ve geleceğe takılı kalmayıp içinde bulunduğu an ile temas etmesi ve kendi belirlediği değerleri doğrultusunda davranışlar gerçekleştirmesidir (Luoma ve diğerleri, 2017).

Psikolojik Danışman Adayı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans öğrencileridir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerine ilişkin kuramsal temellere yer verilmiştir. Sırasıyla süpervizyonun tanımı, süpervizyon modelleri, süpervizyon yöntemleri ve süpervizyon tekniklerine ilişkin kuramsal bilgiler verilmiştir. Ardından psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik değişkenlerine ilişkin kuramsal bilgiler sunulmuştur. Ele alınan konular ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalara kuramsal çerçeve içerisinde değinilmiştir. Akran süpervizyonu ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar ise ayrıca sunulmuştur.

Süpervizyon

Süpervizyon, psikolojik danışman eğitiminde ve hemen hemen tüm yardım mesleklerinde, mesleki gelişim eğitimi alan uzmanların eğitim sürecinde mesleki becerilerini geliştirmelerine yardım etme anlamında kullanılmaktadır. Literatürde, klinik ve yönetsel süpervizyon olmak üzere süpervizyonun iki türünden söz edilmektedir (Corey ve diğerleri, 2020).

Yönetsel süpervizyon, bir kurumda çalışan olarak süpervizyon alan bireyin rol ve sorumluluklarını içeren personel ve belgelendirme gibi konularla ilgilidir (Henderson, 2009). Klinik süpervizyon ise, mesleki gelişim için gereken bilgi ve becerilere bütünüyle sahip ve bu konuda yetkin, eğitilmiş ve deneyimli bir profesyonel tarafından danışmanlık sürecinin tutarlı bir şekilde gözlemlenmesi ve değerlendirilmesinin sağlandığı bir süreç olarak tanımlanır (Corey ve diğerleri, 2020). Bu araştırmada, ele alınan süpervizyon klinik süpervizyondur.

Klinik süpervizyon, psikoterapi uygulamalarından yola çıkarak oluşturulduğu için, uzun yıllar boyunca yaygın olarak kabul edilen inanış, bir uzman bir miktar klinik deneyime ve iyi danışmanlık becerilerine sahipse, süpervizyon verme konusunda yetkili olacağı

yönündeydi. Ancak, yaklaşık son 30 yıldır klinik süpervizyon, yardım meslekleri içerisinde ayrı bir uzmanlık alanı olarak kabul görmektedir (Corey ve diğerleri, 2020). Borders ve diğerlerine (2014) göre süpervizyon, bilgi ve becerileri, modelleri, yöntemleri, değerlendirme süreci, etik ve yasal sorumlulukları ile kendine özgü bir yapıya sahip olması ile ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmektedir.

Bernard ve Goodyear (2018) süpervizyonu, “deneyimli bir meslek elemanından daha az deneyimli meslek elemanına/elemanlarına sunulan bir müdahaledir. Bu ilişki, değerlendirme içerir, belirli bir zamana yayılmıştır. Aynı zamanda deneyimsiz meslek elemanının/elemanlarının mesleki işlevselliğini geliştirme, danışanlarına sunduğu/sundukları profesyonel hizmetleri denetim altında tutma ve mesleğe yeni başlayacaklar için bir eleme süreci olma amaçlarına hizmet eder.” şeklinde tanımlamıştır.

Süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının eğitiminde kullanılmaya başlaması Carl Rogers’ın öğrencilerinin becerilerini geliştirmek için vak’a raporlarını ve psikolojik danışma oturumlarının ses kayıtlarını kullandığı yıllar olan 1950’li yıllara dayanmaktadır (Holloway & Gonzalez-Doupé, 2002). Süpervizyon zaman içinde birçok aşamadan geçmiş ve günümüzde psikolojik danışmanların beceri ve yeterliklerini geliştirmede, psikolojik danışman eğitiminin en önemli öğelerinden biri haline gelmiştir. Lambert ve Ogles’a (1997) göre süpervizyon psikolojik danışma kuram ve sistemlerinin çeşitliliğine karşın, süpervizyon tüm kuram ve sistemlerin eğitiminde ortak ve temel bir unsurdur.

Süpervizyon süreci, psikolojik danışman adaylarının mesleki teorik bilgi birikimini arttırmak ve psikolojik danışma uygulamaları ile ilgili deneyim kazanmak, ruh sağlığı alanında çalışan bireylerin vak’aları daha iyi kavramsallaştırmalarını, oturumları yönetme becerisini arttırmalarını ve danışma sürecinde karşılaşılabilecekleri zor durumlara karşı güven kazanmalarını sağlayarak zaman içerisinde yeterlik kazanmalarına yardımcı olmakta ve aynı zamanda da kendi yetkinliklerine ilişkin inançlarını güçlendirmektedir (Soresi ve diğerleri, 2004; Tang ve diğerleri, 2004; Tan & Chou, 2018).

Süpervizyon ile ilgili literatür incelendiğinde, psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma uygulamalarına yönelik süpervizyon verilirken bir süpervizyon modeline dayalı süpervizyon verilmesinin öneminin vurgulandığı görülmektedir (Watkins, 1997). Hart (1982) ise, süpervizyonun bir modele dayandırılmasının önemini; “Klinik anlamda birçok kişi süpervizör olabilir, fakat çalışmalarını bir modele dayandırmıyorsa o kişi süpervizyon süreci hakkında hiçbir şey bilmiyordur.” sözleri ile ifade etmiştir. Aşağıda, psikolojik danışman eğitiminde kullanılan süpervizyon modellerine ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Süpervizyon Modelleri

Süpervizyon ile ilgili literatür incelendiğinde, süpervizyon modellerinin kuramcılar ve araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Watkins (1997) süpervizyon modellerini psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modelleri ve beceri eğitim programları temelli süpervizyon modelleri olarak sınıflandırırken; Haynes vd. (2003) psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modelleri, gelişimsel süpervizyon modelleri ve bütünleştirici süpervizyon modelleri şeklinde sınıflandırmaktadırlar.

Bernard ve Goodyear (2018) ise süpervizyon modellerini, psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modelleri, gelişimsel süpervizyon modelleri ve sosyal rol modelleri şeklinde sınıflandırmaktadırlar. Burada Watkins'in (1997) ve Bernard ve Goodyear'ın (2018) sınıflandırma biçimleri kullanılarak psikolojik danışman eğitimindeki süpervizyon modellerine ilişkin bilgi verilmiştir.

1. Psikolojik Danışma Kuramları Temelli Süpervizyon Modelleri

Watkins (1997) psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modellerini, psikoanalitik süpervizyon, psikodinamik süpervizyon, kişiler arası yaklaşım, dialektik davranışçı terapi süpervizyonu, akılcı duygusal davranışçı terapi süpervizyonu, bilişsel terapi süpervizyonu, danışan merkezli süpervizyon, gestalt yaklaşımına dayalı süpervizyon ve aile terapisi süpervizyonu olarak sınıflandırmaktadır. Bernard ve Goodyear (2018) ise bu modelleri psikodinamik yaklaşıma dayalı süpervizyon, birey merkezli yaklaşıma dayalı

süpervizyon, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı süpervizyon, sistemik süpervizyon ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı süpervizyon şeklinde sınıflandırmaktadır.

1.1. Psikodinamik Süpervizyon Modeli. Psikodinamik süpervizyon modeli, kuram temelli modeller arasında süpervizyon alanına en çok katkı sağlayan kuram olarak yer almaktadır. Kendinden sonraki tüm kuramlara olan etkileriyle bilinen Freud'un ilk psikoanalitik süpervizör olduğu belirtilmektedir. Freud'un ilk süpervizyon sürecini, 1902 yılında psikoanaliz alanında bilgi almak amacıyla kendisinden yardım isteyen doktorlar ile yürüttüğü bilinmektedir. 1920 yılında ise Max Eitingon tarafından kurulan Berlin Psikoanaliz Merkezi'nde resmi olarak psikodinamik yaklaşıma dayalı ilk süpervizyon verilmeye başlanmıştır. Bu modelde süpervizyon ile temel olarak süpervizör ve süpervizyon alan kişi arasındaki çatışmaların ele alınması ve danışan ile psikolojik danışmanın analizinin yapılması amaçlanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2018). Bu modelde süpervizörün odaklandığı konuların başında, kişisel ve kişilerarası dinamikler gelmektedir. Süpervizör hem eğitici hem de terapötik ilişkiyi güçlendirici rol üstlenmektedir (Bradley & Gould, 2001).

Paralel süreçler ve süpervizyon çalışma uyumu kavramları bu modelin süpervizyon literatürüne en önemli katkılarından biridir. Bu kavramların süpervizyon sürecine etkileri konusunda pek çok çalışma yürütülmüştür (Bordin, 1983; Efstation ve diğerleri, 1990; North, 2013; Borders & Brown, 2022). Paralel süreç, süpervizyon alan terapistin süpervizörle kurduğu etkileşimin, danışanın terapistle kurduğu etkileşimle paralel olmasını ifade etmektedir (Borders & Brown, 2005). Bu modelde süpervizör, geribildirimlerini süpervizyon alan kişide içgörü oluşturma ve danışanla kurduğu ilişkinin dinamiklerini ortaya çıkararak, paralel ilişki ve süreçleri keşfetmelidir (Bradley & Gould, 2001).

Psikodinamik yaklaşıma dayalı eğitim programları üçlü bir sistem içerisinde tanımlanmaktadır. Bunlar süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecinden geçmesi, kuramsal olarak eğitim alması ve süpervizyon altında psikolojik danışma yapmasıdır (Dewald, 1997). Psikodinamik süpervizyon modelinde, süpervizyon sürecinin odaklandığı temel nokta süpervizyon alan terapistin dinamikleri, direnci, terapistin danışana nasıl tepki

verdiği ve danışanın terapistle karşı geliştirdiği tutum ve davranışlardır (Haynes ve diğerleri, 2003). Bu model, transferans, karşıt transferans ve direncin sonuçlarını kavrayabilmek için geniş bir bakış açısı sunmaktadır (Campbell, 2000).

1.2. Birey Merkezli Yaklaşım Dayalı Süpervizyon Modeli. Birey merkezli yaklaşıma dayalı süpervizyonun öncüsü Carl R. Rogers'tır. Rogers, süpervizyon için oldukça kritik bir role sahip olan oturum kayıtlarını ve deşifrelerini ilk kullanan kişi olmuştur. Rogers kayıtları yönlendirici olmadan, ağırlıklı olarak öğretici bir rolde eğitim süreçlerinde kullanmıştır (Borders & Brown, 2022). Süreçte, süpervizyon alan kişi ile süpervizör eşit düzeydedir ve süpervizörün uzmanlığı ilişkilerindeki eşitlik dengesini etkilememektedir. Etkili bir birey merkezli süpervizyon sürecinin, süpervizyon alan kişiyle güvene dayalı bir ilişki sayesinde gerçekleştirilebileceği, aynı zamanda süpervizyon alan kişinin hem kendisine hem de psikolojik danışma sürecine yönelik gücünü ve yetkinliğini keşfetmesinin sürecin etkililiğinin bir kanıtı olduğu belirtilmektedir (Bernard & Goodyear, 2018).

Birey merkezli yaklaşıma dayalı süpervizyon modelinin amacı, psikolojik danışman adayının kendine güveninin artırılmasıdır (Patterson, 1997). Bu amaç doğrultusunda, süpervizyon sürecinde süpervizör psikolojik danışman adayının oturum kayıtlarını kolaylaştırıcı terapötik koşulları dikkate alarak dinleyen ve psikolojik danışman adayı ile işbirliği içinde çalışan bir işbirlikçi rolü üstlenmektedir. Süpervizörün bir diğer rolü de psikolojik danışman adayının yeni deneyimlere açık olabilmesi ve danışanı ile etkili bir şekilde çalışabilmesini sağlayacak koşulları oluşturmaktır (Russell-Chapin & Chapin, 2012).

1.3. Davranışçı Süpervizyon Modeli. Davranışçı süpervizyon modeli, davranışçı yaklaşımın amaçları ve uygulamaları ile paralellik göstermektedir ve öğrenme yaklaşımları ile şekillenmiştir. Bu model klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve model olma, rol oynama ve problem çözme süreçlerini içermektedir ve süpervizyon alan terapistin becerilerine odaklanmaktadır (Follette & Callaghan, 1995).

Davranışçı süpervizyon modelinde, süpervizyon alan her terapistin farklı beceri düzeylerinde olduğu göz önünde bulundurularak süpervizyon alan terapistin becerilerini

geliştirmeye yönelik süpervizyon vermek hedeflenmektedir. Psikolojik danışma sürecinde, terapistin etkisiz olduğu düşünülen tepkileri süpervizyon sürecinde tek tek değerlendirilmektedir. Psikolojik danışmanların, danışma sürecini yürütmek için yeterli becerilere sahip olmadıkları düşünüldüğünde danışanlarına zarar vermemeleri için uygulamanın sonlandırılmasına karar verilebilmektedir (Bradley & Gould, 2001).

1.4. Bilişsel Süpervizyon Modeli. Bilişsel süpervizyon modeli Albert Ellis ve Aaron T. Beck'in bilişsel terapilerinden hareketle geliştirilmiştir. Süpervizyon sürecinde Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin akılcı olmayan inançlarının ve Bilişsel Terapinin bilişsel çarpıtmalar nedeniyle gerçekleşen yanlış öğrenmelerinin bireylerde yarattığı dengesizlik ele alınmaktadır. Bilişsel süpervizyon modeli yapılandırılmış, öğretici ve zaman yönünden ekonomik bir modeldir. Süpervizyon alan kişilere vak'a kavramsallaştırma, bilişsel yeniden yapılandırma gibi teknikleri öğretmek amaçlanmaktadır. Bernard ve Goodyear'a (2018) göre süpervizyon sürecinde, psikolojik danışma sürecinde güçlük yaşanan konular ele alınmakta, yanlış inançlar ortaya çıkarılmakta ve işbirliği içinde problem durumlarına çözümler sunulmaktadır.

1.5. Sistemik Süpervizyon Modeli. Sistemik süpervizyon modeli, aile terapisi kavramlarına dayanan süpervizyon modelidir. Model, süpervizyon alan terapistin ruh sağlığının aile geçmişinden ve aile ilişkilerinden etkilendiği ve bunun da süpervizyon sürecini etkilediği varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımdan hareketle, süpervizyon alan terapistin mesleki gelişiminin sağlanması için süpervizyon sürecinde kuşaklararası dinamiklerine, değerlerine, kültürel özelliklerine, aile geçmişine ve aile ilişkilerine ilişkin farkındalığının artırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla aile terapilerinde olduğu gibi süpervizör, süpervizyon sürecinde de aktif, yönlendirici ve işbirlikçi bir rol üstlenmektedir (Haynes ve diğerleri, 2003).

Sistemik süpervizyon modelinin süpervizyon literatürüne en önemli kuramsal katkısı, izomorfizm kavramıdır. İzomorfizm, benzer veya özdeş yapı ve form anlamına gelir (Campbell, 2000). Bernard ve Goodyear'a (2018) göre, aile ve evlilik terapisinde kullanılan

izomorfizm, aile dinamiklerinin süpervizyon ilişkisinde yeniden ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır.

1.6. Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Süpervizyon. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı süpervizyon modelinin içinde birden çok süpervizyon modeli yer almaktadır. Burada, öyküsel terapi ve çözüm odaklı terapiye değinilmiştir.

Öyküsel terapiye dayalı süpervizyon modeline göre, kişiler kendi hikâyelerinin anlatıcılarıdır, hikâyeler aracılığı ile geçmiş yaşamlarını organize edip gelecek yaşamlarına yön verebilmektedirler. Hikâyenin içinde yer alan kişilerin varoluş nedenleri ve rolleri temel dinamikleri oluşturmaktadır (Behan, 2003). Bernard ve Goodyear (2018) öyküsel terapisinin terapi sürecine paralel olarak, süpervizyon sürecinde süpervizörün rolünün psikolojik danışman adayının, danışanın öyküsünü düzeltmesine ve psikolojik danışman adayının kendi kişisel öyküsünü oluşturmaya yardım etmek olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde süpervizyon sürecinde de süpervizyon alan kişinin psikolojik danışman olarak kendi hikâyesini oluşturmaya öncelik verilmektedir. Süpervizör bu süreçte anlatılanları derleyici ve anlatım sürecini kolaylaştırıcı rolündedir.

Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı süpervizyon modelinin süpervizyon süreci de çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımında olduğu gibi, bir durum birey için henüz sorun haline gelmemişse ona herhangi bir müdahalede bulunulmaması gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda, danışanın kendi problemlerini bilen tek kişi olduğu ve kendi öz kaynaklarının farkına vardırılması ile çözüm sağlanacağı düşünülmektedir (Bernard & Goodyear, 2018). Bu yaklaşımın temel varsayımları, yalnızca tek bir doğru ve ona götüren tek bir yol olmadığı, radikal bir değişim yaratmak yerine değiştirilebilecek olana odaklanılması gerektiğidir (Juhnke, 1996). Süpervizyon sürecinde de terapi sürecinde olduğu gibi sorun tanımlandıktan sonra, psikolojik danışman adayının zayıf yanları yerine güçlü yanlarına ve başarılarına odaklanılmaktadır. Ayrıca süreç içinde psikolojik danışman adayında görülen küçük değişim ve gelişmeler desteklenmektedir (Campbell, 2000).

2. Gelişimsel Süpervizyon Modelleri

Haynes vd.'e (2003) göre, gelişimsel süpervizyon modelleri deneyimsiz bir psikolojik danışman adayının uzman bir psikolojik danışman olana kadarki gelişimini gelişimsel basamaklara ayırarak tanımlamaktadır. Bernard ve Goodyear'a (2018) göre, bu modeller iki temel varsayıma dayanmaktadır. Bunlar: a) psikolojik danışman adayları yeterlik kazanma sürecinde niteliksel olarak birbirinden farklı aşamalardan geçmektedirler, b) psikolojik danışman adayının optimal gelişim düzeyine ulaşması için her gelişimsel aşamada psikolojik danışman adayına sağlanan süpervizyon ortamları da değişiklik göstermelidir.

Gelişimsel süpervizyon modellerinde, acemi psikolojik danışmanlarda öz güven eksikliği ve danışma becerilerde sınırlılık temel özellikler olarak öne çıkmaktadır. Daha deneyimli psikolojik danışmanların özellikleri ise öz güvenin ve danışma becerilerinin gelişmesi ve kendi kendine yetebilen bir terapist olmaya başlamaları olarak ifade edilmektedir. Farklı gelişim dönemlerindeki danışmanların farklı özelliklere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ayrıca eğitim programının aynı aşamasında olan psikolojik danışman adaylarının da, bireysel farklılıkları nedeniyle farklı gelişim dönemlerinde olabildikleri göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, hem süpervizyon sürecinde hem de eğitim sürecinde bireysel farklılıklardan yola çıkarak, öğrencilerin gelişiminin birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Borders & Brown, 2022). Bu açıdan bakıldığında, gelişimsel süpervizyon modelini benimseyen süpervizörlerin temel görevi süpervizyon verdiği kişilerin daha üstün beceri ve yeterliklere sahip olmasını kolaylaştırarak, bulundukları gelişim düzeyinden bir üst gelişim düzeyine geçmesine yardımcı olmaktır (Bernard & Goodyear, 2018).

Gelişimsel süpervizyon modelleri birçok süpervizyon modelinden oluşmaktadır. Bu modeller temel olarak aşama ve süreç modelleri olmak üzere iki temel grupta toplanmaktadır. Bu modellere kısaca değinilmiştir.

2.1. Aşama Modelleri. Bu modeller, gelişimsel süpervizyon modelleri arasında süpervizyon sürecini aşamalar halinde ele alan modellerdir. Aşama modelleri içerisinde en çok bilinen ve kullanılan model, Bütünleşik Gelişimsel Süpervizyon Modelidir.

2.1.1. Bütünleşik Gelişimsel Süpervizyon Modeli. Stoltenberg (1981) tarafından geliştirilen bütünleşik gelişimsel süpervizyon modeli, hem süpervizyon alan kişinin süreçlerini hem de süpervizörün müdahalelerini göz önünde bulundurması açısından en çok kullanılan aşamalı modellerdendir. Bu modele göre, psikolojik danışman gelişimi süresince dört aşamadan geçmektedir.

Bu modeldeki gelişimsel aşamaların her biri için süpervizyon alan danışmanın ihtiyaçları, süpervizörün rolü ve her ikisi için de yeterlilik alanları belirlenmektedir. Birinci aşama, başlangıç düzeyindeki psikolojik danışmanların özelliklerini tanımlamaktadır. Bu aşamada, süpervizyon alan danışmanın becerilerinin ve kendine güven düzeyinin düşük olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu aşamada, süpervizörün daha yapılandırılmış ve daha yönlendirici olması beklenmektedir. İkinci aşamada ise süpervizyon alan danışman, psikolojik danışma konusunda daha öz güvenlidir, kendi yeteneklerine ve karar verme süreçlerine güvenmeye başlar. Bu aşamada süpervizörün, yönlendirmelerde bulunmakla birlikte sürece daha fazla odaklanarak süpervizyon alan danışmanın kişisel özelliklerinin onun danışman olarak performansını nasıl etkilediği üzerinde durması beklenmektedir. Üçüncü aşamada, süpervizyon alan danışman kendi tarzını oluşturma yoluna girmiş ve kendi değerlendirmelerini dikkate alan bir aşamaya gelmektedir. Bu aşamada, süpervizörün daha çok müşavir rolünde olması beklenmektedir. Son aşamada ise kendi güçlü ve zayıf yanlarının oldukça farkında olan danışman, danışma sürecindeki müdahale planında, değerlendirme süreçlerinde ve kavramsallaştırma becerilerinde oldukça yetkin bir hale gelmektedir (Stoltenberg & McNeill, 1997).

Aşamaların her birinde profesyonel gelişimi değerlendirmede belirleyici olan üç temel yapı yer almaktadır (Bernard & Goodyear, 2018). Stoltenberg'e (2005) göre bu yapılar; kişinin kendisi ile meşguliyet ve danışanın dünyasına ve kendisine ilişkin farkındalık,

süpervizyon alan kişinin klinik eğitim ve uygulama ile gelişme çabasının yansıması olarak güdülenme ve kişinin gösterdiği bağımsızlık derecesine işaret eden özerkliktir.

2.2. Süreç Modelleri. Gelişimsel süpervizyon modelleri içerisinde bir diğer kategori de, süpervizyonda sürece önem veren süreç modelleridir. Burada süreç modellerinden sırasıyla, yansıtıcı uygulama modelleri, Loganbill, Hardy ve Delworth modeli, vak'a temelli süpervizyon ve yaşam boyu gelişim modeline değinilmiştir.

2.2.1. Yansıtıcı Uygulama Modelleri. Yansıtıcı uygulama modellerinde bütün süpervizörler süreç içerisinde süpervizyon alan kişilere belirli düzeylerde yardımda bulunurlar. Bu modellerde Holloway'in (1987) "başlatıcı bir olay" olarak tanımladığı yansıtmadan söz edilmektedir. Yansıtma üzücü, şaşırtıcı ya da kafa karıştırıcı bir durumla başlayan bir süreçtir. Bu süreçte içinde bulunulan durum, eleştirel bir gözle incelenerek yeni ve daha derin bir anlayışla ele alınmaktadır. Böylece kişinin gelecekte de benzer durumlarla karşılaştığında bu yeni anlayışı kullanacağı varsayılmaktadır. Başlatıcı olay, süpervizyon alan kişinin becerileri, danışanı veya süpervizyon sürecini kavramsallaştırma yolu ile ilişkili olabilmektedir. Bu noktada süpervizörün rolü, süpervizyon alan danışmanın yaşantısı hakkındaki yansıtmasını şekillendirecek sorular sormaktır (Bernard & Goodyear, 2018).

2.2.2. Loganbill, Hardy ve Delworth Modeli. Loganbill, Hardy ve Delworth'un geliştirdikleri süpervizyon modelinde süreç, sürekli olarak tekrarlayan bir döngü içerisinde aşamalı olarak ilerlemektedir. Aşamalar psikolojik danışmanın kendisine, çevresine ve süpervizöre karşı tutumlarla ilişkilendirilmektedir ve aşamaların doğrusal bir ilerleme olarak değerlendirildiği diğer gelişim modellerinden farklılık göstermektedir (Loganbill ve diğerleri, 1982). Loganbill vd. (1982) aynı zamanda süpervizyon sürecinde süpervizörün üzerinde durması gereken sekiz gelişimsel konudan ve üç aşamadan söz etmektedirler. Bu sekiz konu; yeterlik, duygusal farkındalık, özerklik, kuramsal kimlik, bireysel farklılıklara saygı, amaç ve yön, kişisel güdülenme ve profesyonel etikdir. Üç aşama ise, durgunluk, karışıklık ve bütünleştirme aşamalarıdır. Modelde, süpervizyon alan danışmanın her konuda, üç aşamanın herhangi birinde olabileceğinden söz edilmektedir. Böylece süpervizörün rolü,

süpervizyon alan danışmanın sekiz konunun her birindeki duruşunu değerlendirmek ve onu bir sonraki gelişim aşamasına taşımak olacaktır (Erkan Atik ve diğerleri, 2014).

Durgunluk aşamasında, süpervizyon alan danışman eksiklerinin ve sahip olduğu güçlüklerin farkında değildir. Süpervizörüne bağımlı bir şekilde hareket etme eğiliminde olan danışman, süpervizörünün ilgisini de yeterli bulmaz. İkinci aşama olan karışıklık aşamasının en tipik özellikleri, karmaşa nedeniyle duyulan sıkıntı ve organizasyon problemleridir. Bu aşamada süpervizyon alan danışman yaşadığı güçlüklerle kendisinin baş etmesi gerektiğini öğrenir ve sorumluluk almaya başlar. Bu aşamada süpervizörün yönlendiriciliğinin azalmasıyla birlikte danışman süpervizörüne olumsuz duygu geliştirebilmektedir. Son aşama olan bütünleştirme aşaması ise, süpervizyonda fırtına sonrası sakinlik sürecidir. Süpervizyon alan danışman yeni durumlara karşı daha kabullenici, daha esnek ve olaylara karşı farkındalık geliştirmiş bir düzeydedir. Böylece süpervizyon süreci daha etkili hale gelmeye başlar (Bernard & Goodyear, 2018).

2.2.3. Vak'a Temelli Süpervizyon. Bu modele göre, süpervizyon sürecindeki her müdahale, süpervizyon alan danışmanın yardım için açık ya da kapalı ricası ya da süpervizörün farkına vardığı bir şey gibi bir işaret ile başlamaktadır. İşaret gerçekleştiğinde ise süpervizyon sürecinde Ladany vd.'nin (2005) etkileşim dizisi olarak ifade ettikleri çeşitli müdahale ve stratejiler ile süpervizyon alan danışmanın performansı ortaya çıkmaktadır. Bu etkileşim dizileri; süpervizyonda işbirliğini, terapötik süreci, karşıt transferansı, özyeterliği, beceriyi, çok kültürlülük açısından farkındalığı ve değerlendirmeye odaklanmayı, duyguların keşfini, paralel sürece dikkat etmeyi içerebilmektedir (Bernard & Goodyear, 2018).

Vak'a temelli süpervizyon modelinde, sadece süpervizyon alan danışmanın gelişimine değil, süreç içindeki ilişkisel konulara da ağırlık verilmektedir. Süpervizyon alan danışmanın vak'a yönetim becerilerine ve bu konudaki gelişimine odaklanılmaktadır. Danışanın sunduğu problemler ile danışmanın çalışabilme becerisi, süpervizyon alan

danışmanın gelişim düzeyine ve süpervizörün müdahalelerine bağlı olarak değerlendirilmektedir (Bernard & Goodyear, 2018).

2.2.4. Yaşam Boyu Gelişim Modeli. Rønnestad ve Skovholt'un bu modeli ampirik temelli olması ve psikolojik danışmanların yaşam boyu gelişimini vurgulaması açısından özel bir öneme sahiptir. Bu modelde süpervizyon süreci, diğer modellerdeki gibi yalnızca lisansüstü düzey ya da staj boyutunda değerlendirilmemekte; mesleğe ilk başlanan yıllar ile emeklilik sürecini de içerecek şekilde geniş bir dönemde incelenmektedir (Rønnestad & Skovholt, 2003). Gelişimin; mesleki eğitimi olmayan kişi, başlangıç aşamasındaki öğrenci, ileri düzey öğrenci, yeni başlayan meslek elemanı, deneyimli meslek elemanı ve kıdemli meslek elemanı olmak üzere altı aşamadan ve bu aşamalarda ele alınacak on dört konudan oluştuğu belirtilmektedir (Bernard & Goodyear, 2018). Yaşam boyu gelişim modelinde psikolojik danışmanın mesleki gelişimi için önemli olan konular, profesyonel gelişimin uzun, yavaş, değişen ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu, üst düzeyde profesyonel kimlik ile kişisel kimliğin bütünleşmesidir. Süpervizyon ile ilgili literatürde yer alan modellerin daha çok meslek elemanı eğitim sürecine odaklanmakta olduğu görülmektedir. Mesleki gelişimin tüm aşamalarına odaklanan bir model olması açısından bu model oldukça önemlidir.

3. Sosyal Rol Modelleri

Bernard ve Goodyear'a (2018) göre sosyal rol modelleri, süpervizyon sürecinde süpervizörlerin süpervizyon alan kişinin ihtiyacına göre öğretmen, konsültan ve psikolojik danışman rollerinden birini veya birkaçını üstlenmeleri ve bu rolleri sergilemeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerektiğini öne süren modellerdir. Bu modellere Bernard'ın (1979) Ayrıştırıcı Modeli, Holloway'in Süpervizyon Sistemleri Modeli (1995) ve Hawkins ve Shohet'in Modeli (1989) örnek gösterilebilir.

3.1. Bernard'ın Ayrıştırıcı Modeli. Ayrıştırıcı model, Bernard (1979) tarafından geliştirilen ve etkililiği kanıtlanmış bir süpervizyon modelidir. Ayrıştırıcı modelde, süpervizyon alan danışmanın ihtiyacına, gelişim düzeyine ve yaşantılarına en uygun olan

kuramla hareket etmenin en etkili yol olduğu görüşü hâkimdir. Bu görüş, modeli kuramlar üstü bir model haline getirmektedir (Bradley ve diğeri, 2001).

Model, süpervizörün farklı rolleri süreç içerisinde dengeli kullanmasına odaklanırken aynı zamanda esneklik gerektiren eklektik bir yapıya sahiptir. Model, süpervizörlerin süpervizyon sürecinde odaklanmasını gerektiren üç temel alan ve üç süpervizör rolünü vurgulamaktadır. Bu temel alanlar, müdahale becerileri, kavramsallaştırma becerileri ve kişiselleştirme becerileridir. Müdahale becerileri, süpervizyon alan danışmanın psikolojik danışma sürecinde yaptıklarını ifade etmektedir. Kavramsallaştırma becerileri, psikolojik danışman adayının psikolojik danışma sürecinde yaşananları ve belirlediği müdahale becerilerine ilişkin algısını kapsamaktadır. Danışana ilişkin bilgileri sentezleme ve danışanın problemine uygun amaç belirleme de kavramsallaştırma becerilerindendir. Kişiselleştirme alanı ise, psikolojik danışman adayının kendi psikolojik danışma yaklaşımı ve karşıt transferans gibi danışma sürecinde oluşabilecek kişisel etkileri ayırt edebilmesi, kendi duygu, düşünce ve değerlerinin farkında olması ve kabul etmesine ilişkin becerilerden oluşmaktadır (Bernard, 1997).

Ayrıştırıcı modelde, süpervizörün süpervizyon süreci boyunca, süpervizyon alan danışmanın ihtiyaçları ve gelişim düzeyi doğrultusunda belirleyeceği roller ise öğretmen rolü, psikolojik danışman rolü ve müşavir rolü olarak tanımlanmaktadır (Bernard, 1997). Öğretmen rolünde süpervizör, süpervizyon alan danışmanın psikolojik danışma sürecindeki yetkinliğini arttırmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili doğrudan sorumluluk sahibidir. Bununla birlikte, süpervizyon alan danışmanın beceri eksiklikleri ve öğrenmesi gereken konular hakkında değerlendirme ve yönlendirmelerde bulunur (Bradley ve diğeri, 2001). Psikolojik danışman rolünde süpervizör, süpervizyon alan danışmanın psikolojik danışma sürecinde anlatılanların ne anlam ifade ettiğini ve süreçteki duygu ve düşüncelerini fark etmesine yardımcı olan kişi rolündedir (Campbell, 2000). Müşavir rolünde ise süpervizör, süpervizyon alan danışmanın öğrenme sürecinin zenginleştirilmesi için sorumluluğu

süpervizyon verdiği danışmanla paylaşır ve danışmanın kendi kişisel potansiyelini ve gücünü ortaya çıkarması için destekleyici bir roledir (Bradley ve diğerleri, 2001).

Bernard ve Goodyear (2018), psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde, içinde bulundukları gelişim dönemi de göz önünde bulundurulduğunda, deneyimsiz ve başlangıç düzeyinde olan danışmanlarla çalışmak için en uygun rolün öğretmen rolü olduğunu ve eğitim sürecinde ilerledikçe süpervizyon alan danışmanın kendi özgün tarzını oluşturması ve kendi başına hareket edebilme becerisi kazanabilmesi için müşavir rolüne ağırlık verilmesinin öngörüldüğünü ifade etmektedirler. Borders ve Brown (2022) ise, öngörülerden hareket etmek yerine süpervizyon sürecindeki tüm dinamikleri göz önünde bulundurarak tanımlanan roller ve odaklar arasında (üç rol ve üç odak ile oluşturulacak tüm kombinasyonlar) geçiş yapmak gerektiği vurgulamaktadırlar.

3.2. Holloway'in Süpervizyon Sistemleri Modeli. Holloway'in (1995) Süpervizyon Sistemleri Modeli en kapsamlı süpervizyon modelleri arasında yer almaktadır (Bernard & Goodyear, 2018). Bu model, süpervizör, süpervizyon alan kişi, kurum ve danışanın özellikleri gibi birbiri ile dinamik bir ilişki içerisinde olan pek çok faktörü ele alarak süpervizyon sürecini açıklamaktadır. Model, yedi boyuttan oluşmaktadır. Modeldeki ilk üç boyut *süpervizyon ilişkisi*, *süpervizyon görevleri* ve *süpervizyon işlevleridir*. Modelin diğer iki boyutu olan, *süpervizör* ve *psikolojik danışman adayı* arasındaki süpervizyon ilişkisi detaylı bir şekilde tanımlanmıştır. Holloway (1995) bu iki boyuta ilişkin beş işlev (eğitici, destekleyici, müşavir, model olan, değerlendirici) ve beş görev (psikolojik danışma becerileri, vak'a kavramsallaştırma, duygusal farkındalık, mesleki roller, değerlendirme) tanımlamaktadır. Modeldeki diğer iki boyut ise *kurum* ve *danışandır*.

Süpervizyon sistemleri modeli, süpervizyon ilişkisini temel boyut olarak ortaya koyması ile diğer modellerden ayrılmaktadır (Bernard & Goodyear, 2018). Modele göre, süpervizyon ilişkisi başlangıç, olgunlaşma ve sonlandırma olmak üzere üç evreden oluşmaktadır. Başlangıç evresinde, süpervizyon ilişkisindeki roller tanımlanmakta, değerlendirme kriterleri, süpervizyon amaçları ve gizliliğin sınırları gibi ilişkinin yapısını

etkileyecek konuları içeren süpervizyon sözleşmesi yapılmaktadır. Olgunlaşma evresinde, süpervizyon alan danışman bireyselleşmeye başlar ve ilişki süpervizyon rollerine daha az bağımlı hale gelir. Bu evre, terapötik ilişki geliştirildiği, mesleki becerilerin öğrenildiği ve süpervizör ve süpervizyon alan danışman arasında güven ilişkisinin kurulduğu evre olarak da görülmektedir. Sonlandırma evresinde ise, süpervizyon amaçlarına ulaşılması ve psikolojik danışma uygulamalarının öğrenilmesi ile birlikte süpervizyon alan danışmanın süpervizör tarafından yönlendirilme ihtiyacının azaldığı görülmektedir. Aynı zamanda bu evrede, psikolojik danışma oturumları ve süpervizyon oturumları dolayısıyla da süpervizyon ilişkisi sonlandırılmaktadır (Muse-Burke ve diğerleri, 2001).

Süpervizyon sistemleri modeli, süpervizyon sürecine etki eden tüm yapısal faktörleri ve bu faktörlerin birbiriyle etkileşimini açıklaması nedeniyle süpervizyon modelleri arasında oldukça kapsamlı ve güçlü bir model olarak değerlendirilmektedir (Corey ve diğerleri, 2020).

3.3. Hawkins ve Shohet'in Modeli. Hawkins ve Shohet (2006) tarafından geliştirilen Çift Matris (veya Yedi Göz) Modeli olarak da bilinen model, süpervizörlerin farklı zamanlarda farklı rol ve tarzlar kullandıklarını ve bu rol ve tarzların süreçteki işin odağından büyük ölçüde etkilenebileceğini vurgulamaktadır. Hawkins ve Shohet (2006), süpervizörlere yedi farklı olguya odaklanmalarını önerdikleri modelde, Terapi Sistemi ve Süpervizyon Sistemi olmak üzere iki ayrı sistem tanımlamaktadırlar. Model, yedi alana odaklanarak süpervizyon ve danışan-terapist ilişkileri içindeki süpervizyon süreçleriyle ilgilenir: 1) terapi seansının içeriğinin yansması; 2) süpervizyon alan kişinin stratejilerinin ve danışanlara müdahalelerinin araştırılması; 3) terapist-danışan ilişkisinin araştırılması; 4) terapistin kişisel deneyimleri (Örneğin, karşıt transferans) 5) süpervizyon ilişkisi; 6) süpervizörün kişisel deneyimleri (Örneğin, terapist ve terapist-danışan ilişkisine karşı karşıt transferans) ve 7) kurumsal bağlamdır (Örneğin, organizasyonel/mesleki etkiler).

Sosyal rol modelleri ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, süpervizörlerin süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişinin ihtiyacına göre gerekli rolleri üstlenmelerinin ve rollerine uygun müdahaleler belirlemelerinin yararlı olduğunu göstermektedir (Meydan,

2014). Öte yandan, sosyal rol modelleri süpervizörün hangi müdahaleleri ve becerileri kullanması gerektiğini açıklayarak gelişimsel süpervizyon modellerine yapılan eleştiriyi önlemesine rağmen süpervizörün süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adayının gelişimsel ihtiyaçlarını yeterince dikkate almadığı konusunda eleştirilmektedir (Russell-Chapin & Chapin, 2012).

4. Kişiler Arası Süreci Hatırlama Tekniği

Kişiler Arası Süreci Hatırlama Tekniği'ne (KASHT) dayalı süpervizyon 1963'te Kagan, Krathwohl ve Miller tarafından geliştirilmiştir (Bernard & Goodyear, 2018). KASHT'ne dayalı süpervizyon, psikolojik danışman adaylarının genel olarak öz farkındalığını ve özellikle de psikolojik danışman adayının psikolojik danışma sırasındaki düşünce ve duygularına ilişkin farkındalığını arttırmayı amaçlayan bir süpervizyon modelidir. Bu model, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma oturumlarında kullanabilecekleri iletişim becerilerine doğuştan sahip oldukları ancak psikolojik danışma oturumundaki performans kaygısı nedeniyle bu becerileri etkili bir şekilde kullanamadıkları varsayımına dayanmaktadır (Kagan & Kagan, 1997). KASHT'ne dayalı süpervizyonda da bu nedenle, psikolojik danışman adayına psikolojik danışma oturumunda farkına varmadığı düşünce ve duygularını keşfetmesi ve süpervizyonda rahatça açığa çıkarabilmesi için süpervizör tarafından değerlendirici ve yargılayıcı olmayan bir süpervizyon ortamı oluşturmak amaçlanmaktadır (Daniels, 1994). Süpervizyon sürecinde, süpervizör ve psikolojik danışman adayı psikolojik danışma oturumunun görüntü kaydını izlemektedir. Bu esnada, psikolojik danışman adayının olumlu ve olumsuz düşünce ve duygularının ortaya çıkarılması amacıyla süpervizör ve/veya psikolojik danışman adayı görüntü kaydını istediği zaman durdurmakta, durduran kişi psikolojik danışman adayının oturumdaki düşünce ve duygularını hatırlayabilmesini kolaylaştırıcı açık uçlu sorular sormaktadır. Bu nedenle, bu modelde süpervizörün üstlendiği rol "sorgulayıcı" olarak adlandırılmaktadır (Bernard & Goodyear, 2018). Ancak bununla birlikte Cashwell (1994) psikolojik danışman adayının

oturuma ilişkin duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyabilmesi için bu modele dayalı süpervizyonda süpervizörün öğretici bir rol üstlenmemesini önermektedir.

Kagan ve Kagan (1997), süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma ilişkisi içinde oldukları kişilerle iletişimlerinde kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olunmadığı sürece sahip oldukları psikolojik danışma becerilerini kullanamayacaklarını ileri sürmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, KASH tekniğine dayalı süpervizyonun, psikolojik danışman adaylarının kaygılarının azalmasına, özyeterlik düzeylerinin yükselmesine ve bu sayede de sahip oldukları psikolojik danışma becerilerini daha etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak amacıyla kullanılabileceği ifade edilebilir (Koç, 2022).

5. Mikro Beceri Süpervizyon Modeli

Mikro Beceri Süpervizyon Modeli (MBSM) Daniels vd.'nin (1997) görüşlerinden temellenen bir süpervizyon modelidir. Bu model, Russell-Chapin ve Sherman'ın (2000) ve Russell-Chapin ve Ivey'nin (2004a; 2004b) çalışmaları sonucunda, kapsamlı bir model geliştirilmiştir. MBSM, süpervizyon sürecine ilişkin çeşitli kuramsal modellerin işlevsel yönlerini bütünleştiren bir modeldir (Bernard & Goodyear, 2018). MBSM, psikolojik danışma becerilerine yönelik süpervizyonu ve bunun için süpervizyonda psikolojik danışma oturumunun görüntü kayıtlarının yapılandırılmış bir biçimde incelenmesini ve incelemenin ardından düzeltici ve destekleyici geribildirimler verilmesini önermektedir. Bir başka deyişle, modelin amacı, psikolojik danışman adayının psikolojik danışma oturumunda kullandığı psikolojik danışma becerilerinin etkililik düzeyinin değerlendirilmesidir. Model bu yönüyle, özellikle ilk psikolojik danışma oturumlarını yapan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine ilişkin ustalıklarını arttırmaktadır (Russell-Chapin & Chapin, 2012).

Russell-Chapin ve Chapin'e (2012) göre, MBSM yapılandırılmış üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; a) psikolojik danışma becerilerinin kullanım amaçlarının gözden geçirilmesi, b) psikolojik danışma becerilerinin etkililik düzeylerine göre sınıflandırılması, c) süpervizyon ihtiyaçlarının ele alınmasıdır.

a) Psikolojik danışma becerilerinin kullanım amaçlarının gözden geçirilmesi: Bu aşamada, süpervizyon sürecindeki psikolojik danışman adayların kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin tanımlarını ve kullanım amaçlarını pekiştirmeleri amaçlanmaktadır (Russell-Chapin & Chapin, 2012). Bu nedenle, bu aşamada süpervizör, psikolojik danışman adayı ve akranlar, Russell-Chapin ve Sherman (2000) tarafından geliştirilen ve MBSM'nin temel materyali olan Psikolojik Danışma Oturumu Değerlendirme Formu'na (PDODF), göre psikolojik danışma oturumda psikolojik danışman adayının kullandığı psikolojik danışma becerilerini tanımlarlar ve bu becerinin kullanım amacını tartışır.

b) Psikolojik danışma becerilerinin etkililik düzeylerine göre sınıflandırılması: Süpervizyon sürecinin bu aşamasında psikolojik danışman adayı, süpervizör ve akranlar bir yandan psikolojik danışma oturumunu izlerken; öte yandan psikolojik danışman adayının oturumda kullandığı psikolojik danışma becerilerinin frekanslarını PDODF üzerinde belirleyerek etkililik düzeyini puanlamaktadırlar. Puanlama tamamlandıktan sonra süpervizör, psikolojik danışman adayı ve akranlar puanlamalarına ilişkin önemli gördükleri noktaları ve gözlenmeyen psikolojik danışma becerilerini tartışmakta ve oturuma ilişkin geribildirim vermektedirler (Russell-Chapin & Ivey, 2004b).

c) Süpervizyon ihtiyaçlarının ele alınması: Süpervizyon sürecinin bu aşamasında, PDODF üzerinde yapılan değerlendirmelerle ele alınan oturumdaki önemli noktalar özetlenmekte ve psikolojik danışman adayının süpervizyon ihtiyaçları tartışılmaktadır. Modelin bu aşaması, öyküsel aşama olarak da adlandırılmaktadır. Çünkü bu aşama öncesinde etkililik puanlamaları ile frekanslar tamamlanmıştır. Psikolojik danışman adayının geliştirmesi gereken ve güçlü yanları konuşulmakta, danışma süreci ve danışanla ilgili dikkat etmesi gereken noktalar ele alınmakta ve diğer oturum planlanmaktadır. Psikolojik danışman adayı geribildirimlere ilişkin ve oturumlara ilişkin soruları varsa süpervizöre sormaktadır (Russell-Chapin & Ivey, 2004a).

Genel olarak bakılacak olursa, MBSM, psikolojik danışma oturumunda kullanılan psikolojik danışma becerilerinin gözden geçirilmesini, psikolojik danışman adayının güçlü

ve geliştirilmesi gereken yönlerinin değerlendirilmesini ve bu amaçlara uygun bir şekilde psikolojik danışman adaylarına yapıcı ve düzeltici geribildirim verilmesini öneren yapılandırılmış bir süpervizyon modelidir (Meydan, 2015).

Özetle, süpervizyon sürecinde kullanılabilecek birçok süpervizyon modeli bulunmaktadır. Süpervizyon sürecinde kullanılacak olan süpervizyon modelinin seçimi çoğunlukla süpervizörün sorumluluğundadır. Süpervizör, süreç için uygun modeli seçerken modellerin güçlü ve zayıf yanlarını, süpervizyon alan danışmanın ihtiyaçlarını ve gelişim düzeyini ve süpervizyon sürecinin amaçlarını ve kendisinin modeli uygulama noktasındaki yetkinliğini göz önünde bulundurarak hareket etmelidir. Bütün bunlar göz önünde bulundurarak verilecek süpervizyona uygun modelin kullanması süpervizyon sürecinin etkili olması için oldukça önemlidir.

Süpervizyon sürecinde kullanılabilecek birçok model olmakla birlikte süpervizyon sürecinin yürütülmesi için çeşitli yöntemler de mevcuttur. Aşağıda, psikolojik danışman eğitiminde kullanılan süpervizyon yöntemlerine ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Süpervizyon Yöntemleri

Psikolojik danışman eğitiminde kullanılan süpervizyon süreçleri farklı yöntemlere göre yürütülmektedir. Süpervizyon sürecinde kullanılacak olan yöntem süpervizyonun amacı, süpervizyon alan danışmanların ya da danışman adaylarının öğrenme hedefleri ve süpervizörün tercihi gibi faktörler başta olmak üzere, süpervizyon verilen eğitim kademesi ya da süpervizyon hizmeti sunan kurumun standartlarına göre farklılık gösterebilmektedir. ACES (2011) ve CACREP (2016) psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri için gerekli olan ve eğitim aşamasında almaları gereken süpervizyon türleri olarak bireysel (diyadik) süpervizyon, üçlü (triadik) süpervizyon ve grup süpervizyonu olmak üzere üç temel süpervizyon yönteminden söz etmektedirler. CACREP'in (2016) belirlediği standartlarda, psikolojik danışman adaylarının uygulama derslerinde dönem boyunca haftada bir kez en az bir saat bireysel süpervizyon ya da ona alternatif olarak üçlü süpervizyon ve buna ek

olarak bir buçuk saat grup süpervizyonu almalarının gerekli olduğu görülmektedir. Burada bu üç süpervizyon yöntemi de açıklanmıştır.

1. Bireysel (Diyadik) Süpervizyon.

Bireysel süpervizyon, yardım mesleklerinde en yaygın kullanılan süpervizyon yöntemidir. Süpervizyon tekniklerinin çoğu bireysel süpervizyon sürecinde uygulanabilir (Corey ve diğerleri, 2020). Bireysel süpervizyon, süpervizyon alan danışman için uygun olan süpervizyon tekniğinin seçilip kullanılmasına olanak vermektedir. Süpervizör, bireysel süpervizyon sürecinde kendi geçmiş deneyimlerini, kuramsal yönelimini, süpervizyon alan danışmanın gelişim düzeyini, öğrenme hedeflerini, öğrenme stilini, süpervizyonun amaçlarını, süpervizyonun süresi ve teknik altyapı gibi süpervizyon ortamına ilişkin faktörleri de dikkate alarak kullanacağı tekniği seçebilir (Borders & Brown, 2022).

Bu yöntemde, en yaygın kullanılan teknik, süpervizyon alan danışmanın kendi klinik deneyimini ve vak'a kavramsallaştırmalarını ifade etmesi olarak bilinen 'kendini anlatma (self-report) tekniğidir. Ancak, kendini anlatma bir süpervizyon tekniği olarak tatmin edici bir teknik değildir (Campbell, 2006). Süpervizyon sürecinde kullanılan temel teknik kendini anlatma ise, danışmanlar sorunlu durumları tartışmaktan kaçınabilir veya danışanlarıyla karşılaştıkları zorlukları dile getirirken dikkatli davranabilirler (Corey ve diğerleri, 2020).

Gould ve Bradley (2001), kendini anlatma yönteminin yalnızca danışmanın vak'a bilgilerine ilişkin hafızasına bağlı olması nedeniyle, süpervizörün süpervizyon alan danışmanın danışmanlığa ilişkin algıları hakkında bilgi toplamaya yönelik bir yaklaşım olarak en iyi şekilde kullanılabileceği sonucuna varmıştır. Süpervizörün, süpervizyon alan danışmanın çalışması hakkında net bir anlayışa sahip olmasını sağlamak için, kendini anlatma yöntemleriyle birlikte ortak terapi, gözlem ve video kaydının kullanılması gibi doğrudan gözlem yöntemlerinin kullanılması özellikle tavsiye edilir. Diğer bir yaygın yöntem, süpervizyon alan danışmanın danışma oturumu için kaydettiği süreç ve ilerleme notlarının kullanılmasını içerir.

Sellers vd. (2016) süpervizyon süreçlerinde bireysel süpervizyon kullanmaya yönelik en iyi uygulama yönergelerinin şunlar olduğunu belirtmektedirler. Bunlar: (a) etkili süpervizör-süpervizyon alan danışman ilişkileri kurmak; (b) belirli içerik ve yeterliliklere sahip yapılandırılmış bir yaklaşım oluşturmak; (c) süpervizyonun etkisinin değerlendirilmesi; (d) etik ve mesleki gelişimin süpervizyon sürecine entegre edilmesi; ve (e) sertifikalı mesleki ilişkinin sürdürülmesidir.

Süpervizyon alan danışmanların bazıları, bireysel süpervizyonda gösterilen kişisel ilgiye en iyi şekilde karşılık verirler ve bu ortamda mesleki gelişimlerine ilişkin bilgileri grup ortamına göre daha rahat açıklayabilirler. Ancak bireysel süpervizyon, grup süpervizyonu ortamındaki etkileşimden ortaya çıkan öğrenmeyi sağlamadığı gibi (Campbell, 2006), süpervizörün diğer süpervizörlerle etkileşimini, süpervizörün danışanlarla nasıl etkileşim kurabileceğine paralel bir süreç olarak görme fırsatı da sunmaz. Ray ve Altekruze (2000) bireysel ve grup süpervizyonun etkililiğinin yaklaşık olarak aynı olduğunu öne sürmüştür, ancak York (1997) bireysel süpervizyonun tek başına değil grup süpervizyonu yöntemleriyle birlikte kullanıldığında daha etkili olduğunu öne sürmüştür.

2. Üçlü (Triadik) Süpervizyon

Üçlü süpervizyon, aynı anda bir süpervizyon toplantısında bir süpervizör ile iki süpervizyon alan kişi arasındaki “öğretici ve mentorluk ilişkisidir” (CACREP, 2016). Üçlü süpervizyon ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, bu süpervizyon yönteminin her iki süpervizyon biçiminde de bulunmayan benzersiz öğrenme fırsatları sağladığı için bireysel süpervizyon ve grup süpervizyonunu tamamlayabildiğini göstermektedir (Borders ve diğerleri, 2015).

Üçlü süpervizyon ilk kez Spice (1976) tarafından ortaya atılmıştır. CACREP'in 2001 yılında bireysel süpervizyona alternatif olarak üçlü süpervizyon yöntemini bir akreditasyon şartı olarak belirlemesinin ardından bu yöntemin etkililiği ve kazandırdıkları üzerine yapılan çalışmalar artmaya başlamıştır (Borders, 2012). Üçlü süpervizyon yapısı, her süpervizyon oturumunda iki süpervizyon alan kişi ve bir süpervizörden oluşur. Bu üç kişi, her süpervizyon

oturumunda dönüşümlü olarak süpervizör, yorumcu veya kolaylaştırıcı olarak süpervizyon sürecinde belirli bir rol oynarlar (Spice, 1976). Üçlü süpervizyon modelinde yer alan süreçler şunları içerir: (a) danışmanlık uygulamasının sonuçları video kaydı, ses kaydı veya vak'a raporu aracılığıyla sunulur; (b) bu yöntem iyi eleştirel yorumlar sağlar; (c) diyalogu geliştirir ve (d) süpervizörler ve yorumcular arasında burada ve şimdi iletişimini derinleştirir (Taufiq & Herdi, 2018).

Üçlü süpervizyon tek odaklı ve iki odaklı olmak üzere farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Süpervizyon sürecinde, süpervizörün bir süpervizyon oturumunda yalnızca süpervizyon alan kişilerden birine odaklanması üçlü süpervizyonun tek odaklı, süpervizyon alan her iki kişiye de eşit zaman vererek danışanlarıyla ilgili paylaşım yapmalarına olanak tanınması ise üçlü süpervizyonun iki odaklı gerçekleştirildiği anlamına gelmektedir (Lawson ve diğerleri, 2009). Borders vd. (2014), süpervizörlerin üçlü süpervizyon yöntemini kullanırken ve süpervizyon sürecini yapılandırırken süpervizyon alan kişilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurmasını, süpervizyon alan iki kişinin de birbirine geribildirim vermesini ve üçlü süpervizyona aktif katılım göstermeleri için teşvik etmesini ve üçlü süpervizyona katılacak iki kişiyi psikolojik danışma beceri düzeylerine ve kişilik özelliklerine göre uygun bir şekilde eşleştirmeye dikkat etmesini önermektedirler. Üçlü süpervizyon yönteminin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için süpervizyon alan kişilere yapıcı ve destekleyici geri bildirimin nasıl verileceğinin süreç öncesinde öğretilmesi gerekmektedir. Böylece, yöntem daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilir (Borders ve diğerleri, 2015).

3. Grup Süpervizyonu

CACREP (2016), bireysel süpervizyonda olduğu gibi grup süpervizyonunun da haftada bir, bir buçuk saat süreyle alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, grup süpervizyonunun psikolojik danışman adayları için önemli bir öğrenme ortamı sağlanması ile açıklanmaktadır (Borders & Brown, 2022). Bernard ve Goodyear (2018) grup süpervizyonunu, "Süpervizyon alan danışmanların birbirleri ile etkileşimleri ve belirledikleri amaçlara dönük verdikleri geri bildirimler sayesinde, kendileri, danışanları ve sunmuş

oldukları psikolojik danışma yardımları hakkında bir anlayış kazanmaları için, uygulamalarını izleyen ve değerlendiren süpervizör(ler) ile birlikte düzenli olarak bir araya gelmeleri” şeklinde tanımlamaktadır. Süpervizyon alan kişiye, hedefe ulaşmak için süpervizör tarafından ve diğer süpervizyon alan kişilerle olan etkileşimden elde edilen geri bildirimler yoluyla yardım edilir. Başka bir deyişle, grup süpervizyonu, yeterlilik, güven, şefkat ve yaratıcılığı geliştirmek için süpervizör ve süpervizörleri bir araya getiren yöntemdir (Proctor, 2000).

Uzmanlar, süpervizyon ve geri bildirimin dürüst, kapsamlı ve etkili bir şekilde sunulmasına yönelik elverişli ve güvenli bir atmosfer oluşturmak amacıyla grup süpervizyonu üyelerinin sayısının 3-6 kişi arasında olmasını önermektedir (Proctor, 2000; Page & Wosket, 2013; Bernard & Goodyear, 2018). Bazı uzmanlar ise, bir süpervizyon grubundaki üye sayısının, gelişim düzeyinde ve ilgi konusuna göre 4-8 homojen kişiyle sınırlı olması gerektiğini ileri sürmektedir (Newman ve diğerleri, 2013). Öte yandan, bu sayının 12’ye kadar çıkabileceğinin ve bu durumun süpervizyonun etkililiğini azaltmayacağını savunan çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Chaiklin & Munson, 1983). CACREP (2016) de, grup süpervizyonu çalışmalarında bir süpervizöre en fazla 12 öğrenci oranını benimsemektedir. Bernard ve Goodyear (2018), süpervizyon gruplarındaki süpervizyon alan kişi sayısının belirlenmesinde program özelindeki bazı dinamiklerin etkili olabileceği vurgulamaktadırlar.

Grup süpervizyonu aynı anda birçok psikolojik danışmana süpervizyon sağlamanın etkili bir yolu olarak öne çıkarılmıştır (Hillerbrand, 1989; Lewis ve diğerleri, 1988; Borders, 1991). Böylece akran gruplar, mesleki ve kişisel gelişimi sürdürme ve beceri kazanmanın yanında destek ve cesaret kazanabilirler (Lewis ve diğerleri, 1988). Uzmanlar, danışmanların eğitiminde ve mesleki gelişiminde grup süpervizyonunun kullanılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Tek denekli vak’a çalışmaları, görev odaklı grup denetiminin öğrenmeye katkı sağladığını ve denetim gruplarına bağlılığı artırdığını ortaya

koymuştur (Werstlein & Borders, 1997). Bu nedenle, Cohen (2004) süpervizörlere grup süpervizyonu hazırlamalarını ve kullanmalarını tavsiye etmektedir.

Grup süpervizyonu yönteminin birçok avantajı vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

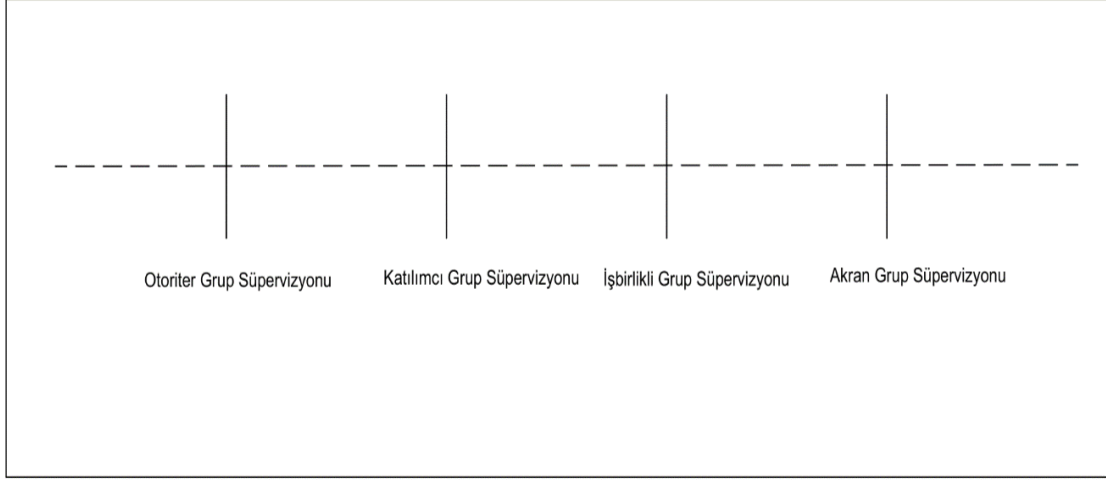
1) Psikolojik danışman adaylarının birbirlerinden, birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmelerine ve birbirlerine geribildirim vermelerine olanak sağlayacak uygun bir ortam oluşturur. 2) Grup süpervizyonunda, kısa sürede birçok psikolojik danışman adayıyla bir arada çalışmak mümkündür. 3) Grup üyelerine, diğer grup üyelerinin deneyimlerini de gözlemleme fırsatı verir. 4) Zaman ve maliyet açısından ekonomiktir. 5) Grup içinde çeşitli ve fazla geribildirim alma fırsatı vardır. 6) Yaşantısal tekniklerin kullanılması mümkündür ve 7) Grup üyelerinin mesleki işbirliği yapmayı öğrenmelerine olanak sağlar (Proctor, 2000; Valentino ve diğerleri, 2016; Bernard & Goodyear, 2018; Borders & Brown, 2022).

Grup süpervizyonu yönteminin birçok avantajının olmasının yanı sıra bazı dezavantajları da vardır. Bunlar da şu şekilde sıralanabilir: 1) Süpervizyon grubu büyüdükçe tüm psikolojik danışman adaylarına eşit zaman ayırmak zorlaşır. 2) Gizlilik tam olarak sağlanamayabilir. 3) Grup üyelerinin beceri ve yetenek düzeyleri farklılaştıkça grup üyelerinin süpervizyon ihtiyacını tam olarak karşılayamama riski ortaya çıkabilir. 4) Grup içerisinde tartışılan bazı özel konuların diğer psikolojik danışman adaylarına yarar sağlayamaması söz konusu olabilir ve 5) Grup üyeleri arasında kişilik çatışmaları ortaya çıkabilir (Proctor, 2000; Andersson, 2008; Bernard & Goodyear, 2018).

3.1. Grup Süpervizyonu Türleri. Proctor (2000), dört farklı süpervizyon grubu olduğunu belirtmektedir: Bunlar: otoriter grup, katılımcı grup, işbirlikli grup ve akran grup süpervizyonudur. Bu sınıflandırma, süpervizör ve süpervizyon alan kişiler arasında ya da süpervizyon alanlar arasında, (a) gruptaki rol ve sorumlulukların belirlenmesi, (b) süpervizörler, danışmanlar ve kurumlar arasındaki tüm sözleşmelerin açıklığa kavuşturulması ve (c) grup için uygun anlaşmaların ve kuralların "en iyi" hale getirilmesi konusunda yardımcı olmak amacıyla yapılmıştır (Taufiq & Herdi, 2018). Grup süpervizyonu türleri (Inskip, 1996; Akt. Akhurst & Kelly, 2006) aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 1

Grup Süpervizyonu Türleri (Inskip, 1996)



3.1.1. Otoriter Grup Süpervizyonu: Bu türe grup süpervizyonu da denir. Bu türde süpervizör, süpervizyon alan kişilere süpervizyon verme sorumluluğunu üstlenir. Süpervizyonun temel rolü gözlemci/öğrencidir. Süpervizyonun etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için süpervizörün bazı süpervizyon ilkelerine dikkat etmesi gerekmektedir. Bunlar: (a) hedef belirlemek, (b) rol ve sorumlulukları kabul etmek, (c) diğer paydaşların bağlamına ve beklentilerine saygı göstermek, (d) süpervizörlerin tarzını, öğrenme ihtiyaçlarını, gündemini ve görev tanımlarını anlamak, (e) en iyi uygulama hakkında kendine güvenme ve güvenli varsayımlarda bulunma ve (f) belirli bir bağlama uygun yönetsel ve idari görevleri yerine getirme becerisidir (Proctor, 2000).

Otoriter grup süpervizyonunda, grup üyeleri süpervizyon sürecine sınırlı bir şekilde dâhil olmaktadır. Süpervizörün, her üyeye ayrı ayrı süpervizyon verdiği bu yöntem bir bakıma grup içinde bireysel süpervizyon verme süreci şeklinde gerçekleşmektedir. Bu türde süpervizyon alan grup üyeleri, grup süreci boyunca pasif durumda olmakta ve grup etkileşiminin sağladığı öğrenme fırsatlarından yararlanamamaktadırlar (Proctor & Inskip, 2001).

3.1.2. Katılımcı Grup Süpervizyonu: Bu türe grupla süpervizyon da denir. Bu, süpervizörün denetleme, yönetme ve grup kolaylaştırıcısı olma konusunda birincil sorumluluğu üstlendiği anlamına gelir. Ancak, süpervizyon alan kişilerin psikolojik danışma becerilerine sahip olması için sürece aktif katılımını sağlamayı hedeflemektedir. Bu süpervizyon türü, grubun etkililiğini arttırmakta, süpervizyon alan kişilerin grup süpervizyonu becerilerini arttırmaktadır (Proctor & Inskipp, 2001).

3.1.3. İşbirlikli Grup Süpervizyonu: Bu süpervizyon türüne grup ile süpervizyon da denilmektedir. İşbirlikli grup süpervizyonunda, süpervizyon sürecinde süpervizör daha az aktif bir liderlik rolünü benimser. Bu tür, süpervizyon alan grup üyelerinin grup içerisinde daha fazla sorumluluk aldığı bir grup süpervizyonu türüdür. Süpervizör bu süreçte, grubu izlemekle ve kolaylaştırıcı bir rol üstlenmekle görevlidir (Proctor, 2000).

3.1.4. Akran Grup Süpervizyonu. Akran grup süpervizyonu diğer grup süpervizyonu türlerinden farklı olarak, süpervizyon alma ve süpervizyon verme konusunda grupta süpervizyon alan kişilerin sorumluluğu paylaştığı ve her birinin bu sorumluluğu üstlendiği bir grup süpervizyonu türüdür (Proctor, 2000). Bu araştırmanın amacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans öğrencilerinin süpervizyon sürecinde kullanılmak üzere yapılandırılmış bir akran grup süpervizyonu programı geliştirmek olduğu için, aşağıda akran grup süpervizyonu ile ilgili daha detaylı bilgi sunulmuştur.

Akran Grup Süpervizyonu

Akran süpervizyonu, psikolojik danışmanların daha etkili ve becerikli danışmanlar olma yolunda birbirlerine yardımcı olmak için ilişkilerini ve mesleki becerilerini kullandıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Wagner & Smith, 1979).

Akran süpervizyonu grupları tüm deneyim düzeylerindeki psikolojik danışmanlarda kullanılmaktadır. Eğitim aşamasındaki psikolojik danışmanlar ve danışman adayları için akran grupları destekleyici bir ortam ve başkalarının da benzer duygu ve kaygıları yaşadığına dair güvence sağlaması açısından oldukça faydalıdır (Sansbury, 1982; Yogev,

1982; Blocher, 1983). Hillerbrand'a (1989) göre, acemiler aynı dili konuşur ve ulaşılabilir beceri düzeylerini model olarak özyeterliklerini ve öğrenme motivasyonunu artırır. Bunun yanı sıra, akran grubu içerisinde başarılı deneyimler kazanan öğrencilerin daha sonraki meslek yaşamlarında akran süpervizyonunu uygulamaya devam etmelerini sağlayabilir (Wagner & Smith, 1979). Mezuniyet sonrası psikolojik danışmanlar için de, akran süpervizyon grupları sürekli mesleki gelişim için bir fırsat sunmaktadır (Remley ve diğerleri, 1987).

Akran süpervizyonu eşitlikçi bir yapıya sahip olması nedeniyle geleneksel süpervizyondan ayrılır. Diğer akran ilişkilerinde de sıklıkla olduğu gibi süpervizyon ilişkisinde de bir akranın diğer üzerinde güç ya da değerlendirme yetkisi yoktur. Bu nedenle süpervizyon sürecinde resmi bir değerlendirmenin olmadığını belirtmek için akran süpervizyonuna sıklıkla akran konsültasyonu da denir (Benshoff & Paisley, 1996). Psikolojik danışmanlıkta süpervizyon konusunda çok az deneyime sahip olan okul danışmanları için akran konsültasyonu kavramı süpervizyon kavramına göre daha az profesyonellik gerektirdiği için daha az tehdit edici ve daha çekici bir kavram olabilir. Akranlar birbirlerine danışmanları üzerinde düşünmek üzere yeni yollar ve destek sunabilirler (Remley ve diğerleri, 1987; Benshoff & Paisley, 1996).

Akran süpervizyonu ile ilgili literatür psikolojik danışman eğitiminde kullanılan programlara odaklanmaktadır (Spice & Spice, 1976; Wagner & Smith, 1979). Wagner ve Smith (1979) uyguladıkları eğitim programlarında akran süpervizyonunun psikolojik danışmanların mesleki gelişiminde oldukça önemli olduğu görmüşlerdir. Uyguladıkları eğitim programı haftalık sadece üç saatlik bireysel süpervizyon içeriyordu eğitimin geri kalan kısmı akran süpervizyonu şeklinde geçiyordu. Bir diğer kişi, oturumun "antrenörü" olarak atandı ve bir uzaktan kumanda cihazı aracılığıyla akran süpervizörü ile iletişim kurabiliyordu. Öğrencilerden gelen dönütlere göre, bu akran süpervizyonu programına katıldıktan sonra öğrenciler süpervizyon konusunda daha deneyimli oldular ve böylece kendi öğrenimlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmeyi başardılar (Wagner & Smith, 1979).

Ayrıca bu öğrencilerin mezun olduktan sonra, işbirliği içinde çalışmayı gerektiren şirketlerde ve özel okullarda istihdam edilme ve işbirliği içinde çalışma olasılıkları yüksektir.

Spice ve Spice (1976) psikolojik danışman eğitiminde üçlü bir akran süpervizyonu modeli tanımlamışlardır. Bu süpervizyon modelinin temel amacı öğrencilerin süpervizyon becerilerine olan güvenini arttırmak, böylece de mezuniyet sonrası akran süpervizyonu ve desteğine anlamlı şekillerde katılabilmelerini sağlamaktır. Üçlü grup, süpervizyon alan, süpervizyon veren ve yorumcudan oluşuyordu. Süpervizyon alan kişi süpervizyon oturumundan önce yorumcuya bazı çalışma örnekleri (örneğin bir ses kaseti, vak'a raporu, vb.) sunuyordu. Çalışma örneklerini gözden geçirmek ve üçlü oturum sırasında süpervizyon veren ile paylaşmak üzere bir yorum hazırlamak yorumcunun göreviydi. Süpervizyon veren kişi oturumda, tüm katılımcılar için daha zengin bir süpervizyon deneyimi sağlamak amacıyla süpervizyon sürecinin kendisine odaklanmak üzere hazır bulunurdu (Crutchfield, 1995).

Spice ve Spice'a (1976) göre bu süpervizyon modeline dört farklı süreç dâhil edilmiştir. İlk olarak, çalışma örneğinin sunumu, süpervizyon alan kişinin o zamana kadarki gelişiminin temsilcisiydi. Böylece, öğrenci, bu eleştiri örneğini göndererek büyük bir risk almakla yükümlüdür. İkinci olarak, yorumcunun yaptığı süpervizyon alan kişinin kendine güvenini artırmasının yanında aynı zamanda yorumcunun da süpervizyon becerileri konusunda kendisine güvenmesini sağlamaktadır. Üçüncü önemli süreç, süpervizyon alan kişi ve yorumcunun, çalışma örneği üzerinde anlamlı diyaloga girmesiydi. Bu, katılanlar için daha derin ve gelişimlerini destekleyici bir deneyim sağlamıştır. Son olarak, kolaylaştırıcının burada ve şimdi ve ilişki süreci üzerine odaklanması, süpervizyonda iletişimin daha zengin ve daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlamıştır.

Akran süpervizyonu psikolojik danışman eğitiminin yanı sıra alandaki uygulayıcı psikolojik danışmanlar tarafından da kullanılmaktadır. Runkel ve Hackney (1982) akran süpervizyonunu, süpervizör bulmakta zorluk yaşayan okul danışmanları için önermiştir. Remley vd. (1987) okul psikolojik danışmanları için bir akran süpervizyonu modeli

geliştirmişlerdir. Structured Peer Consultation Model for School Counselors (SPCM-SC) Kuzey Caroline'daki küçük bir grup okul psikolojik danışmanı üzerinde denenmiştir. Bu model daha sonra birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Bununla birlikte, akran süpervizyonu, ikili veya üçlü olarak yürütölmek zorunda değildir. Genellikle, akran süpervizyonu altı ila sekiz psikolojik danışman arasında ve genellikle en az bir uzman süpervizyon ile gruplar halinde gerçekleşir (Crutchfield, 1995).

Fraleigh ve Buchheimer'in (1969) yaptıkları akran grubunun temel amacı üyeler için destek ve güvenlik sağlamaktır. Bu akran grubunun ikinci işlevi ise, süpervizör tarafından yapılan yüzleştirme ve verilen önerileri güçlendirmektir. Ayrıca akran grubu üyeleri, birbirlerinin çeşitli yaklaşımlarını ve danışma stillerini modellemiş ve bu da daha farklı düşünce biçimleri kazanmalarını sağlamıştır. Fraleigh ve Buchheimer (1969) psikolojik danışman eğitiminde akran grup süpervizyonuna odaklanmanın yanı sıra aynı zamanda uygulayıcılar için de aynı prensipleri önermişlerdir.

Borders (1991) akran grup süpervizyonu için daha sistematik ve yapılandırılmış bir model önermiştir. Borders'ın (1991) modeli hem psikolojik danışman eğitiminde hem de alandaki uygulayıcılar üzerinde kullanılabilecek bir akran grup süpervizyonu formatı sunmuştur. Bu yönüyle bu model oldukça önemlidir. Borders'ın (1991) Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu Modeli'nde (SPGS) grup çalışmalarına genellikle en fazla 6 psikolojik danışman ve bir eğitimli süpervizör katılır. Grup haftada bir kez toplanır ve her bir oturum genellikle 90 dakikadır. İlk oturumlar, bireysel öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve bir destek ve aidiyet duygusu oluşturulması için ayrılmıştır. Devam eden süpervizyon oturumları, bireysel psikolojik danışma oturumlarına ilişkin vak'a sunumlarını, psikolojik danışma oturumlarının video kayıtlarının incelenmesini içerir. Her vak'a sunumunun başında, her psikolojik danışman sorularını sorar ve video kaydı izlendikten sonra kayıtlı ilgili sorular sorar ve geri bildirimler ister. Bu noktada, akranlara kayıtları gözden geçirme rolleri ya da görevleri verilir. Rollerin atanmasından sonra, psikolojik danışman akran incelemesi için video kayıtlarını sunar. Ardından akranlar dönütlerini verir ve sunum yapan

psikolojik danışmanın önceden belirlediği hedeflere ve sorulara yanıtlar verir. Tartışma boyunca süpervizör, hem grubun görevde kalmasına yardımcı olan bir moderatör hem de çeşitli grup dinamiklerini ve akranlar arasındaki etkileşimleri tanımlayan ve onaylayan bir süreç gözlemcisidir. Oturumun sonunda, süpervizör tartışmayı özetler ve psikolojik danışmanın süpervizyon ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirtmesini ister.

Stoltenberg'e (1981) göre, süpervizörün psikolojik danışmanların gelişim düzeylerinin farkında olması çok önemlidir, böylece uygun müdahaleler kullanılabilir. Psikolojik danışmanların gelişimsel ihtiyaçları, üyelerin rolleri ve görevleri atanırken de düşünülebilir. Görev atamaya ve belirli odaklanmış gözlemlere ek olarak süpervizör, üyelerin belirli kuramsal bakış açılarına uygun dönütler vermesini de ister. Bu uygulama, teorik anlayışları zenginleştirmek ve derinleştirebilmek için farklı teori ve yaklaşımları denemeyi teşvik edebilir. Son olarak, süpervizör bazı akran grubu üyelerinden, danışma oturumunun veya etkileşimlerinin gözden geçirilmekte olduğunun bir sembolünü veya resmini vermelerini isteyebilir. Böylece akran grubu süpervizyonunda metaforun kullanılması ile acemi olan psikolojik danışmanların danışmanlık ilişkisi hakkında yeniden düşünmesi sağlanmış olur. Daha deneyimli psikolojik danışmanlar ise metaforları psikolojik danışma oturumunun kişilerarası dinamiklerini daha zengin biçimde incelemek için kullanırlar (Borders, 1991).

Bu akran grup modelinde Borders (1991) kasıtlı olarak bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejilere yer vermiştir. Bu model ile farklı roller, çoklu teorik yaklaşımlar ve yaratıcı metaforlar kullanılarak vak'alara çoklu bakış açısı sağlanması yoluyla farklı düşünme biçiminin kazandırılmasına önem verilmiştir. Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu Modeli (Borders, 1991) uyarlanabilir bir modeldir. Farklı kültürlerdeki psikolojik danışma uygulamalarında kullanılabilir.

Akran Grup Süpervizyonun Faydaları

Akran süpervizyonu modelleri üzerine yapılan önceki araştırmalar, danışmanlar için aşağıda verildiği üzere bir dizi fayda belirlemiştir (Benshoff & Paisley, 1996):

1. 'Uzman' süpervizörlere olan bağımlılığın azalması ve meslektaşların karşılıklı bağımlılığının artması (Fraleigh & Buchheimer, 1969; Wagner & Smith, 1979; Runkel & Hackney, 1982);

2. Danışmanların kendilerinin ve akranlarının becerilerini değerlendirme ve kendi mesleki gelişimlerini yapılandırma konusunda sorumluluklarının artması (Spice & Spice, 1976; Wagner & Smith, 1979; Remley ve diğerleri, 1987);

3. Artan özgüven, özyönelim ve bağımsızlık (Wagner & Smith, 1979);

4. Danışma ve süpervizyon becerilerinin geliştirilmesi (Seligman, 1978; Remley ve diğerleri, 1987; Benshoff, 1992);

5. Akranların model olarak kullanılması (Fraleigh & Buchheimer, 1969; Wagner & Smith, 1979; Runkel & Hackney, 1982);

6. Akran danışmanını seçebilme (Houts, 1980; Remley ve diğerleri, 1987);

7. Değerlendirme eksikliği (Remley ve diğerleri, 1987; Benshoff, 1992).

Akranlar mesleki becerilerini koruma ve geliştirme konusunda birbirlerine değerli yardımlar sağlayabilirler. Akran grup süpervizyonunun birçok araştırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte, her zaman etkili olmayabileceğine ilişkin görüşler de mevcuttur. Runkel ve Hackney (1982), akranlarla çalışmanın, görevde kalmamak ve eleştirel geri bildirimi dışlayarak, akranların birbirini aşırı destekleyici ve tavsiye verme eğiliminde olma gibi sorunlar ortaya çıkarabileceğini belirtmiştir. Birçok araştırmacı (Borders, 1991; Remley ve diğerleri, 1987; Roth, 1986; Runkel & Hackney, 1982) akran grup süpervizyonunun etkili olabilmesi için grubun yapılandırılmasına ve grup üyelerinin süpervizyon süreci konusunda eğitilmesine ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır (Benshoff & Paisley, 1996).

Akran grup süpervizyonu, öğrenciler, mesleğe yeni başlayanlar ve deneyimliler olmak üzere tüm süpervizyon düzeylerindeki danışmanlar için kullanılabilen bir süpervizyon

yaklaşımıdır. Ancak etkili ve verimli olabilmesi için iyi yapılandırılmış ve organize edilmiş olması gerekmektedir.

Buraya kadar olan bölümde, psikolojik danışman eğitiminin süpervizyon sürecinde kullanılabilecek modellere ve yöntemlere değinilmiştir. Süpervizyon sürecinde kullanılabilecek çeşitli model ve yöntemlerin uygulanmasında kullanılabilecek çeşitli teknikler de bulunmaktadır. Aşağıda, psikolojik danışman eğitiminde kullanılan süpervizyon tekniklerine ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Süpervizyon Teknikleri

Süpervizyon süreci, psikolojik danışman eğitiminin en önemli aşamalarındandır. Daha önce de değinildiği üzere, psikolojik danışman adayları, psikolojik danışma süreçlerine ilişkin geribildirimleri süpervizyon aracılığı ile alırlar. Bunun için psikolojik danışma sürecinin, süpervizyon sürecine sağlıklı ve doğru bir şekilde aktarılması oldukça önemlidir. Psikolojik danışma sürecinin süpervizyon sürecine aktarımı kayıtlar, raporlar ve gözlemler aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu kayıt, rapor ve gözlemlerin süpervizyon sürecinde nasıl ele alınacağına ilişkin ise birçok teknik bulunmaktadır. Önemli olan, süpervizyonun amacına uygun tekniklerin uygun zamanda seçilmesi ve kullanılmasıdır (Borders & Brown, 2022). Literatürde yer alan ve süpervizyon sürecinde sıklıkla kullanılan temel teknikler aşağıda açıklanmıştır.

1. Kendini Anlatma

Kendini anlatma (self-report), süpervizyon sürecinde en sık kullanılan tekniklerdendir. Borders ve Brown (2022), kendini anlatmayı süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma oturumları sürecinde olanları yazılı veya sözlü olarak kendi ifadesi ile anlatması olarak tanımlamaktadırlar. Kendini anlatma tekniği oldukça sık kullanılmakla birlikte, sınırlı yanları da olan bir tekniktir (Bernard & Goodyear, 2018). Bu teknik süpervizyon alan kişinin süpervizyon sürecine getirdikleri ile yani kişinin anlattıkları ile sınırlıdır. Dolayısıyla, süpervizyon alan kişi farkında olarak veya olmayarak, süpervizyon

süreci için önemli olabilecek noktaları süpervizyon sürecine getiremeyebilir. Bu durum da, süpervizyon süreci için kritik olabilecek noktaların göz ardı edilmesine yol açabilir (Borders & Brown, 2022). Bu nedenle bu tekniğin etkili olabilmesi için süpervizyon alan kişinin üst düzey kavramsallaştırma becerilerine sahip olması gerekmektedir (Holloway, 1988). Bu sınırlı yanlarından dolayı, bu tekniğin sürekli ve tek başına kullanılmasının güvenilir olmadığı düşünülmektedir (Borders & Leddick, 1987). Dolayısı ile bu tekniğin, başlangıç düzeyindeki deneyimsiz psikolojik danışman adayları tarafından kullanılması için pek uygun bir teknik olmadığı düşünülmektedir. Daha deneyimli olan lisansüstü düzeyde süpervizyon alan danışmanlara süpervizyon verilirken kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir (Bernard & Goodyear, 2018; Borders & Brown, 2022).

Sınırlı yanları olmakla birlikte, bu tekniğin güçlü yanları da bulunmaktadır. Süpervizyon alan danışmanın oturumları kendisi anlatması kendi danışma sürecine ve danışmanlık becerilerine ilişkin farkındalığının artmasını sağlamakta ve süpervizyonda ifade ettiği konular çeşitlendikçe gelişimi değerlendirilebilmesinin mümkün olması bu tekniğin sağladığı faydalardandır (Noelle, 2003).

2. Deşifre

Süpervizyon sürecinde ilk kez Rogers tarafından kullanılan deşifre, psikolojik danışma oturumundaki konuşmaların yazıya dökülmesidir (Bernard & Goodyear, 2018). Deşifre, Arthur ve Gfroerer (2002) tarafından psikolojik danışma oturumunda psikolojik danışman ile danışan(lar) arasında geçen bütün konuşmaların ses kayıtları aracılığı ile oturumdan sonra yazılı olarak rapor edilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Aladağ ve Kemer (2017) süpervizyon sürecinde deşifrenin genellikle psikolojik danışman adaylarına temel ve ileri düzey sözel psikolojik danışma becerilerinin kazandırılmasında kullanıldığını belirtmektedirler. Süpervizyon sürecinde süpervizörlerin geri bildirim vermelerini kolaylaştırıcı bir role sahip olan deşifrenin başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının ilk psikolojik danışma deneyimlerine ilişkin süpervizyonlarda kullanılması oldukça yararlı bulunmaktadır (Hill ve diğerleri, 2007).

Özellikle kaygı düzeyi yüksek psikolojik danışman adaylarının kaygıları ile baş etmelerini kolaylaştırması ve etkili iletişimin nasıl olması gerektiğini yazılı olarak görmelerini sağlaması açısından süpervizyon sürecinde kullanılması önerilen bir tekniktir (Arthur & Gfroerer, 2002).

Deşifrenin süpervizyon sürecinde ele alınan tüm oturumun gözden geçirilmesine imkân vermesi, psikolojik danışmanın oturumdaki hatalı müdahalelerini fark etmesine yardımcı olması, oturumda olup bitenleri hatırlamada önemli bir rol oynaması ve süpervizyon alan psikolojik danışmanın kendi danışmanlık performansını değerlendirmesini kolaylaştırması gibi güçlü yanlarının olduğu vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, süpervizyon alan psikolojik danışmanın genel gelişiminden ziyade psikolojik danışma oturumlarının içeriğine odaklanması ve oturumların deşifresinin çok zaman alması gibi durumlardan dolayı deşifrenin zayıf yanları da bulunmaktadır (Arthur & Gfoerer, 2002). Psikolojik danışma oturumlarının deşifresinin yapılması zaman alıcı olması bakımından psikolojik danışman adayları için zorlayıcı olmasına rağmen hem süpervizyon sürecini kolaylaştırıcı hem de öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir role sahiptir (Cutts, 2012). Bu nedenle, psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde, psikolojik danışma oturumlarının tamamına yönelik değil belli aralıklarla ve belli sayıda oturumun deşifresinin istenmesi gibi kolaylaştırıcı öneriler sunulmaktadır (Bernard & Goodyear, 2018).

3. Ses ve Görüntü Kayıtları

Ses kaydı, süpervizörün süpervizyon alan danışmanın psikolojik danışma uygulamalarına doğrudan ulaşma olanağı veren bir kaynaktır (Bernard & Goodyear, 2018). Ses kayıtları, psikolojik danışma uygulamalarına doğrudan ulaşma olanağı sağladığı için süpervizyon sürecinde sık tercih edilen ve etkili bir tekniktir (Borders ve diğerleri, 1995).

Psikolojik danışma sürecinde, ses kaydı hem pratik olduğu ve kolay taşınabildiği için hem de danışma ortamında herhangi bir masa, sandalye ya da farklı bir noktaya danışanı rahatsız etmeden konulabildiği için oldukça sık kullanılan bir teknik olarak görülmektedir. Ses kaydının bir diğer avantajı da süpervizyon alan danışmanın psikolojik danışma

oturumunun tamamını nasıl yürüttüğüne dair süpervizöre bilgi vermesi, süpervizörün kaydı dinleyip not alarak sonrasında bu notlar üzerinden süpervizyon alan danışmana geribildirim vermesine olanak sağlamasıdır (Goodyear & Nelson, 1997). Bu durum ses kayıtlarının kendini anlatma ve süreç notları gibi diğer tekniklerle birlikte kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Borders & Brown, 2022). Süpervizyon sürecinde ses kayıtları genellikle diğer tekniklerle bir arada kullanılmaktadır. Süpervizyon sürecinde diğer tekniklerin kullanılması sırasında da ses kayıtları aracı rol oynayabilmektedir. Bunun için ses kayıtları, süpervizyon alan danışman için oldukça önemlidir. Psikolojik danışman adayları süpervizyon sürecinde kullanmak üzere, ses kayıtları üzerinden vak'a, süreç notları veya deşifre hazırlayabilmektedirler (Bernard & Goodyear, 2018).

Süpervizyon sürecinde, ses kayıtlarının nasıl kullanılacağını belirlemek ve bunu planlamak genellikle süpervizörün sorumluluğundadır. Süpervizörün, süpervizyon alan kişinin danışma becerileri hakkında daha detaylı bilgiye sahip olabilmesi için özellikle süpervizyon sürecinin ilk aşamalarında, bütün oturumun kaydını dinlemesi ve süpervizyon kaydının hangi kısımlarının kullanılacağına karar vermesi önerilmektedir (Borders & Brown, 2022). Süpervizör, süpervizyon alan kişiye ses kaydının seçtiği bölümlerinin süpervizyon süreci için kritik önemini açıklamalıdır. Ayrıca, süpervizör ses kaydının önemli bölümlerini belirlerken süpervizyon alan kişinin öğrenme hedeflerini dikkate alması gerekmektedir. Süpervizyon sürecinde incelenmek üzere seçilen ses kaydı bölümleri, psikolojik danışma oturumunun en etkili, en önemli kısımlarını ya da süpervizyon alan kişinin zorlandığı noktaları öne çıkarmak, oturumda tekrar eden temalar ve kullanılan metaforlar gibi oturumun içeriğine yönelik önemli noktaları vurgulamak ve oturumdaki kişilerarası ve kültürlerarası dinamikleri göstermek amacıyla seçilebilir (Campbell, 2000).

Ses kaydının yanı sıra teknolojik gelişmeler sayesinde, süpervizyon tekniği olarak video kaydı kullanımı da daha kolay ve pratik hale gelmiştir. Psikolojik danışma sırasında, danışma odasının uygun bir yerine danışanı ve danışmanı görecektir şekilde konulan bir video kamera sayesinde danışma oturumlarında olup biten her şey detaylı bir şekilde

süpervizyon sürecinde değerlendirilebilmektedir. Goodyear ve Nelson (1997), video kayıt sistemlerinin sesin yanı sıra sözel olmayan davranışları gözleme imkânı da sağladığı için süpervizyon sürecinde en uygun teknik olarak görüldüğünü ifade etmektedirler. Ayrıca video kaydı, süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecinin gözlenmesinde en somut kanıtı sağlayan süpervizyon tekniği olarak görülmektedir (Goodyear & Bernard, 1998). Video ile alınan görüntü kaydı, süpervizyon alan kişinin oturumdaki fiziksel görünümü, jest ve mimikleri, ellerini kullanışı ve oturuşu gibi durumlara ilişkin doğrudan bilgi verdiği için güçlü bir delil sunmaktadır. Ayrıca süpervizyon alan kişiye de danışma sürecindeki kendi performansını tüm bu boyutlarıyla oturum sonrasında dışarıdan gözleme ve değerlendirme imkânı sunmaktadır (Bernard & Goodyear, 2018). Campbell (2000), süpervizyon tekniği olarak ses ve video kaydı kullanımının psikolojik danışman ve danışan arasındaki ilişkiyi incelemek için önemli bir kaynak olduğunu belirtmekte, her danışanla mutlaka en az bir oturumun kayda alınması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Bu tekniklerle ilgili önemli bir husus da, süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma oturumunun yapılandırılma aşamasında, oturumlarda ses ya da görüntü kaydı alınacağını, kaydın amacını ve nasıl kullanılacağını açıklayarak danışana bilgi vermesi ve onayını almasıdır.

Ses kaydı, her ne kadar beden dili ve yüz ifadelerinin gözlemlenmesiyle sağlanan bilgilerden yoksun olduğundan video kaydı kadar kullanışlı olmasa da, bu yöntemler aynı avantaj ve dezavantajların çoğunu paylaşmaktadır. Canlı gözlem veya video kaydı mümkün değilse ses kaydı süpervizyon için uygun bir alternatiftir (Corey ve diğerleri, 2020). Araştırmacılar, danışman adaylarının danışanlarla yaptıkları oturumların ses kayıtlarının yazılı transkriptlerini ve özeleştirilerini sağlamalarının süpervizyon oturumu sırasında geri bildirim kolaylaştırmanın etkili bir yolu olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Sobell ve diğerleri, 2008). ACES, (1993) "vak'a notlarına ek olarak ses ve/veya video kaydı veya canlı gözlem yoluyla gerçek çalışma örneklerinin, devam eden süpervizyon sürecinin düzenli bir parçası olarak süpervizör tarafından gözden geçirilmesi gerektiğini" belirtmektedir.

4. Süreç ve Vak'a Notları

Süreç notları, süpervizyon alan kişinin teşhis, amaçlar, hedefler ve tedavi stratejileri de dâhil olmak üzere danışmanlık kavramsallaştırmasını özetleyen yazılı notlardır (Corey ve diğerleri, 2020). Süreç notları, süpervizyon alan kişinin terapi oturumunun içeriği, danışanla ilişkisi, danışanla ilgili duyguları ve müdahaleleriyle ilgili açıklamalarının yer aldığı raporlardır (Bernard & Goodyear, 2018). Bu raporlar, süpervizyon alan kişinin danışma süreci ve danışanla ilgili içsel süreçlerini yansıttığı bir rapor türüdür (Borders & Brown, 2022). Süreç notları, transferans ve terapistin danışan hakkındaki öznel izlenimleri gibi danışan tepkileriyle ilgilenir. Danışanla ilgili samimi ayrıntılar, rüyaların veya fantezilerin ayrıntıları, danışanın kişisel hayatıyla ilgili hassas bilgiler ve terapistin danışana yönelik düşünceleri, duyguları ve tepkileri bu notlara dâhil edilebilir. Süreç notları danışanın tıbbi kaydının bir bileşeni olarak değerlendirilmez; bunlar terapistin kişisel notlarıdır ve tıbbi dosyada değil, terapistin kendi kullanımı için mesleki dosyalarında saklanır (Corey ve diğerleri, 2020).

Süreç notları, psikolojik danışman adaylarının yaşantılarını, duygularını, danışana ilişkin konuları ve uygulanan müdahale yönteminin mantığını içeren soru formları kullanılarak yapılandırılmaktadır. Süpervizyon alan kişiye, danışma oturumunu daha yapılandırılmış bir formatla sunma imkânı verdiği için yararlı bir teknik olarak görülmekle birlikte, uzun, detaylı ve zaman alıcı olması nedeniyle de sınırlı bir teknik olarak görülmektedir (Bernard & Goodyear, 2018). Kendini anlatma tekniğinde olduğu gibi, süreç notları da süpervizyon alan kişinin yüksek düzeyde farkındalığını gerektirmektedir. Bu sebeple, başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adayları, soru formlarına kapsamlı yanıtlar vermede güçlük yaşayacağı göz önünde bulundurularak, daha deneyimli psikolojik danışmanlar ile yapılan süpervizyon süreçlerinde kullanılması önerilmektedir (Borders & Brown, 2022). Başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının, süreç notlarını uygularken karşılaşılabilecek güçlükler olmasına rağmen önemli kazanımlar da elde edecekleri belirtilmektedir (Bernard & Goodyear, 2018).

Vak'a notları ise, hazırlanan belirli bir formata göre yazılması gereken psikolojik danışma süreci ile ilgili tüm bilgileri, uygulanan müdahale yöntemlerinin tamamını, danışanın süreçteki ilerleyişini ve süpervizyon amaçlarına ilişkin ilerlemeyi içeren notlardır (Hodges, 2019). Vak'a notları mesleki, etik ve kurumsal açıdan önemli sorumluluk gerektiren raporlardır. Bu açıdan, özellikle psikolojik danışman eğitimi kapsamında vak'a notlarının yazımı hakkında danışman adaylarına eğitim verilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Cottone & Tarvydas, 1998).

Süpervizyon alan kişiden gelen yazılı bilgiler aynı zamanda günlükleri, notları, günlük tutmayı, oturumların birebir transkripsiyonlarını, süreç kayıtlarını, vak'a inceleme formlarını, bildirimleri, günlük makalelerini ve diğer okuma ödevlerini de içerebilir (Campbell, 2006). Süreç ve vak'a notlarının kullanılması aynı zamanda süpervizyonun vak'a konsültasyonu sürecine de yardımcı olabilir. Yazılı teknikler, süpervizyon alan kişinin notlar aracılığı ile oturumda ve danışanla neler olup bittiğini kavramsallaştırmasını teşvik etme konusunda yararlı olabilir. Ayrıca bu teknikler, diğer süpervizyon tekniklerinden herhangi biriyle birlikte kullanılabilir (Corey ve diğerleri, 2020).

5. Vak'a Konsültasyonu

Vak'a konsültasyonu yöntemi, süpervizyon alan kişinin vak'alarının tartışılmasını içerir ve en yaygın süpervizyon yöntemidir. Bu sözlü anlatım yöntemi genellikle süpervizyon alan kişinin süpervizöre her bir vak'anın temel konularını açıklamasını içerir. Bunlar; danışanın terapiye başvurma amacı, teşhis yöntemleri, kullanılan terapi teknikleri, ilişki sorunları, etik, yasal ve çok kültürlü konular ve vak'aya ilişkin süreç notlarını içerebilir. Bu yöntem bireysel süpervizyon ve grup süpervizyonunda etkilidir (Corey ve diğerleri, 2020).

Campbell (2006) vak'a konsültasyonu yaklaşımının şu amaçlarla kullanılabileceğini belirtmiştir: Danışanları korumak ve gelişimleri için teşvik etmek; değerlendirme ve teşhis becerilerini keşfetmek; vak'a kavramsallaştırmasını öğretmek; teknikleri ve teoriyi uygulamak; süreç ilişkisi sorunlarını çözmek; kişisel farkındalığı, özellikle de kişisel duyguların danışan ilişkisi üzerindeki etkisini fark etmek; etiği öğretmek; çok kültürlü

konuların danışan ve danışan ilişkisi üzerindeki etkisini araştırmak ve süpervizyon alan kişilerde özyeterliğin geliştirilmesini sağlamak.

Süpervizyon alan kişinin kendini anlatmasını kullanan vak'a konsültasyonu, yaygın olarak kullanılmasına rağmen sınırlı bir yöntemdir. Süpervizyon sürecinde genellikle, süpervizyon alan kişi danışma süreci ile ilgili tüm doğru şeyleri söylemektedir. Ancak doğrudan danışanla birlikte gözlemlendiğinde, süpervizyon alan kişinin beceri düzeyine ilişkin çok farklı bir resim görülür. Süpervizyon alan kişi kavramsallaştırmayı iyi yapabilir ancak onun gerçek performansı başka bir konu olabilir. Ayrıca, süpervizyon alan kişinin olup bitenlere ilişkin algısı, danışmanlık durumunun gerçekliğini tam olarak yansıtmayabilir. Bu durum, süpervizyon alan kişinin kasıtlı olarak aldatici olmaya çalıştığı anlamına gelmez. Ancak gerçek şu ki, süpervizyon alan kişi, süpervizörden öğrenmenin yanı sıra, süpervizörden olumlu bir değerlendirme almayı da ummaktadır. Tüm sözlü anlatım yöntemlerinin kullanımındaki bu ikileme rağmen süpervizyonda vak'a konsültasyonu tercih edilen süpervizyon yöntemi olmaya devam etmektedir (Campbell, 2006).

6. Rol Oynama

Rol oynama, süpervizyon sürecinde farklı amaçlarla kullanılabilen çok yönlü bir tekniktir. Özellikle grup süpervizyonu ortamında birçok olası varyasyonla yaratıcı bir şekilde kullanılabilir. Rol oynama; psikolojik danışma becerilerinin pratik edilmesi, yeni bir tekniğin öğretilmesi, danışanın dinamiklerinin ve ilişkilerinin incelenmesi ve farklı özelliklerdeki danışanlarla çalışma gibi değişik amaçlarla kullanılabilir (Borders & Brown, 2022). Larson vd. (1999), süpervizyon alan kişi empati gibi temel yardım becerilerinde ustalaştığında bu tekniğin en yararlı şekilde kullanılabileceğini belirtmektedirler. Öte yandan, Bernard ve Goodyear, (2018) bu uygulamaların daha yapılandırılmış geribildirimlere ihtiyaç duyduğu için başlangıç düzeyinde süpervizyon alan kişilerde daha etkili olduğunu belirtmektedirler.

Bireysel süpervizyonda süpervizyon alan kişinin psikolojik danışman ve süpervizörün danışan rolünde olduğu; üçlü süpervizyon ve grup süpervizyonunda ise diğer

psikolojik danışman adayının ya da adaylarının katılımı ile farklı rollerin de kullanılabildiği bir teknik olan rol oynama tekniğinde, süpervizyon alan kişinin becerilerindeki eksiklikleri gidermeye ve kişiye yeni beceriler kazandırmaya odaklanılmaktadır (Newman, 2010). Bireysel süpervizyonda rol oynama, süpervizörün psikolojik danışman rolünde bir müdahale ya da tekniği öğretmesi amacıyla kullanıldığında süpervizyon alan kişiye model olmaktadır (Borders & Brown, 2022). Grup süpervizyonunda ise, psikolojik danışman ya da danışan rolünü canlandırmak isteyen olup olmadığını sormak da rol oynamanın kullanılma biçimlerinden biridir. Böylece süpervizyon alan kişiler, farklı bir danışan sorunuyla farklı bir kuramsal yaklaşımla çalışmayı deneyimlerler. Bu deneyimin ardından diğer grup üyelerinin ve süpervizörün geribildirim vermesi önemlidir (Smith, 2009).

Campbell (2000), rol oynamanın süpervizyon sürecine birçok katkısı olacağını ifade etmektedir. Bunlar; süpervizyon alan kişinin yeni bir psikolojik danışma tekniği denemesi için güvenli bir ortam oluşturma, süpervizyon alan kişiye yeni bir bakış açısı kazandırma ve özellikle güç danışanlarla çalışırken zorlandığı yerlerde destek olma ve danışmanın oturumda kullandığı psikolojik danışma becerilerine ilişkin doğrudan bilgi verme noktasındaki katkılardır. Bu yönleriyle süpervizyon sürecinde rol oynama tekniğinin kullanılması etkili bulunmaktadır (Borders & Brown, 2022). Rol oynamanın gerçek değeri, süpervizörün durumlar ve sorunlar hakkında konuşmak yerine, süpervizyon alan kişiyi şimdi ve burada görme yeteneğinde yatmaktadır (Corey ve diğerleri, 2020).

7. Canlı Gözlem

Canlı gözlemlerde, süpervizör veya gözlem ekibinin, süpervizyon alan kişiyi eylem halindeyken ya danışma oturumunda bulunarak ya da tek yönlü bir ayna aracılığıyla ya da bir video monitöründen doğrudan gözlemlemesidir (Borders & Brown, 2022). Canlı gözlemin odak noktası, süpervizyon alan kişinin danışmanlık oturumu ve terapi becerileridir. Canlı gözetim olarak da adlandırılan canlı gözlem, ilk kez 1960'larda Jay Haley ve Salvador Minuchin tarafından kullanılmıştır.

Canlı gözlem tekniğinin birçok çeşidi vardır (Campbell, 2006). Süpervizör, oturumlar boyunca sessizce gözlemleyebilir veya danışan varken veya yokken, süpervizyon alan kişinin yaklaşımını tartışmak için ara sıra oturumu bölebilir. Ancak oturumun çok fazla kesilmesi hem süpervizyon alan kişinin hem de danışanın dikkatini dağıtabilir. Bir başka canlı gözlem türünde, süpervizör ve süpervizörün yaklaşımını tartışması için oturum içinde yerleşik aralar kullanılır. Bazen süpervizör, danışanla nasıl ilerleneceğini göstermek için oturumu devralabilir. Bu durumda süpervizör, oturumdaki varlığının hem danışan hem de süpervizyon alan kişi üzerindeki potansiyel etkisinin farkında olmalıdır. Danışanın refahı ve süpervizyon alan kişinin onurunun korunması büyük önem taşımaktadır.

Süpervizyon alan kişiyi danışanlarla çalışırken gözlemlemenin bir başka yöntemi de tek yönlü bir ayna kullanmaktır. Süpervizyon alan ve danışan aynı odadadır, süpervizör ise bitişik odadadır ve süpervizyon alan kişinin danışanla yaptığı çalışmaları aynadan izler (Borders & Brown, 2022). Ne danışan ne de süpervizyon alan kişi gözlem odasındaki süpervizörü göremez ancak her ikisi de süpervizörün orada olduğundan haberdardır. Danışma odasındaki sesi, gözlem odasına iletecek ses sistemi düzenlenmiştir. Bu sistem, süpervizyon alan kişiye geri bildirim vermek için düzenlenmiştir. Süpervizör oturumu basitçe gözlemleyebilir ve geri bildirimlerini oturumdan sonra verebilir. Ancak oturum sırasında da geri bildirim sağlamanın çeşitli yöntemleri mevcuttur.

Süpervizyon alan kişinin kulağına taktığı bir ses alıcısı ile süpervizör, süpervizyon alan kişiye geri bildirim ve oturum devam ederken yönlendirme sağlayabilir. Bu yöntem, süpervizyon alan kişinin vak'ayı daha sonra tartışmayı beklemek yerine, oturum sırasında danışanla yaptığı çalışmada ayarlamalar yapmasına olanak tanır. Ancak oturum sırasında süpervizyon alan kişinin süpervizörle çok fazla konuşması dikkat dağıtıcı olabilir. Başka bir yol olarak da, süpervizör süpervizyon alan kişinin klinik çalışmasını tartışması gerektiğine dair süpervizyon alan kişiye bir sinyal olarak bir zil sesi kullanılır. Süpervizyon alan kişi, süpervizörle konuşmak için ara verebilir veya süpervizörü aramak için bir telefon hazır bulundurabilir. Bu cihazlardan hiçbiri mevcut değilse, süpervizyon alan kişi oturum sırasında

önceden kararlaştırılan iki veya üç mola verebilir ve süpervizörle seanstaki çalışmaları tartışmak üzere gözlem odasına gidebilir. Süpervizörün psikolojik danışma oturumuna girebilmesi veya seansı oda dışından izleyebilmesi için danışan(lar)dan yazılı izin alınması gerekmektedir. Süpervizör ara sıra veya her oturumda yer alabilir. Süpervizör ve süpervizyon alan kişi oturumlardan sonra vak'ayı ve süpervizyon alan kişinin çalışmasını tartışmak için bir araya gelirler.

Canlı gözlem tekniği ile süpervizörün psikolojik danışma oturumunda gözlemlediği tüm boyutlarla ilgili süpervizyon alan kişiye daha hızlı ve daha kapsamlı geribildirim vermesi mümkün olmaktadır. Başlangıç düzeyindeki psikolojik danışmanlar için oldukça destekleyici olduğu belirtilen bu teknik aynı zamanda süpervizörün, süpervizyon alan diğer danışmanlarla birlikte aynalı odadan süreci izlemesini sağlamak ve böylece süpervizyon alan diğer danışmanlar için de öğretici olmaktadır (Borders & Brown, 2022). Ayrıca, canlı gözlem danışma oturumu sırasında acil müdahale gerektiren ve danışanın iyi oluşuna zarar verme potansiyeli olan bir durum oluştuğunda süpervizörün doğrudan müdahalesine olanak vermektedir. Aynı zamanda canlı gözlem tekniği, süpervizörün danışma sürecinin tamamını görmesini sağlarken, psikolojik danışman adayının oturum tamamlandıktan hemen sonra geri bildirim almasına olanak sağlamaktadır (Bernard & Goodyear, 2018). Borders ve Brown (2022), canlı gözlem tekniğinin süpervizör eğitiminde de oldukça etkili bir öğrenme aracı olduğunu ileri sürmektedirler.

8. Yansıtıcı Süreçler

Süpervizyon amaçları çerçevesinde kişinin bilişsel karmaşıklığını, yansıtıcılık özelliklerini, kavramsallaştırma becerilerini geliştirmek ve süpervizyon ilişkisini güçlendirmek amacıyla yer yer kullanılan bazı teknikler yansıtıcı süreçler olarak adlandırılmaktadır (Goodyear & Nelson, 1997). Bu yöntem, yansıtıcı düşünce geliştirmenin önemli bir yolu olarak görülerek psikolojik danışman eğitiminde psikolojik danışman adaylarının bilişsel gelişimini destekleyerek karmaşık problemleri kavramsallaştırmalarını sağlamaktadır (Holloway & Wampold, 1986). Sokratik sorgulama, günlük tutma, kişilerarası

süreci hatırlama (KASH), kum tepsisi, sanatın kullanımı ve metafor teknikleri yansıtıcı süreçler kapsamında ele alınan tekniklerdir (Bernard & Goodyear, 2018).

Bu bölümde özetlendiği üzere, süpervizyon sürecinde kullanılabilecek farklı teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerin her birinin zayıf ve güçlü yanları bulunmaktadır (Bernard & Goodyear, 2018; Borders & Brown, 2022). Süpervizyon sürecinde süpervizör, tıpkı uygun süpervizyon modelini seçerken olduğu gibi süreç için uygun teknikleri seçerken de tekniklerin güçlü ve zayıf yönlerini, süpervizyon alan kişinin ihtiyaçlarını, gelişim düzeyini ve süpervizyon sürecinin amaçlarını dikkate alarak hareket etmelidir. Bütün bunlar göz önünde bulundurarak uygun tekniklerin kullanması verilen süpervizyonun etkili olması için oldukça önemli bir husustur.

Psikolojik Danışma Becerileri

Psikolojik danışma becerisi, psikolojik danışanların sorunlarını rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlayacak, danışanı kendi sorunlarını objektif bir şekilde görmesine ve bunlara yönelik çözümler üretmesi için onu harekete geçirecek yöntem ve teknikleri uygulayabilme becerisidir (Egan, 1975). Psikolojik danışma becerilerinin temelini, Rogers'ın (1957) terapötik değişim için gerekli olduğunu vurguladığı koşullar oluşturmaktadır. Bunlar; (1) ilişki, (2) çelişkili danışan, (3) tutarlık, (4) koşulsuz kabul, (5) empati ve (6) danışanın terapistle ilişkin algısı olmak üzere altı temel koşuldan oluşmaktadır.

Rogers, danışma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle gerçek yaşantısı ile algılarına göre ifade ettiği yaşantısı arasında farklılık olan danışan (çelişkili danışan) ile terapötik bir ilişki kurulması gerektiğini ifade etmektedir. Tutarlık koşulu, psikolojik danışmanın danışan ile samimi ve içten bir ilişki kurmasını ifade etmektedir (Cormier & Hackney, 2018). Gerçek yaşantıları ile algıları arasında tutarsızlıklar bulunan danışanın yardım aldığı psikolojik danışmanın tutarlı ve içten olması terapötik süreç açısından oldukça önemlidir. Koşulsuz kabul koşulu, danışanın psikolojik danışman tarafından herhangi bir şarta bağlı olmaksızın değerli bir insan olarak görülmesini ifade

etmektedir. Empati ise, psikolojik danışmanın danışanın yaşadığı olaylar karşısında hissettiği duyguları anlayıp danışanın duygusunu yansıtmaya becerisidir. Terapötik koşullardan bir diğeri olan danışanın terapistle ilişkin algısı ise, danışanın psikolojik danışmanın onu koşulsuz bir biçimde kabul ettiğine ve onunla empati kurmaya ve onu anlamaya çalıştığına ilişkin bir algısının olmasının önemini vurgulamaktadır (Rogers, 1957). Cormier ve Hackney (2018) danışanın psikolojik danışmana karşı bu olumlu algısının oluşmasının terapötik değişimin gerçekleşmesi için temel koşul olduğunu vurgulamaktadırlar.

Psikolojik danışma sürecinde, danışanda istenilen değişimin gerçekleşebilmesi için gerekli olan koşulların yanı sıra psikolojik danışmanların sahip olması gereken birçok temel yeterlik de bulunmaktadır. Psikolojik danışman eğitimi ile ilgili standartlar 1981 yılında kurulan Psikolojik Danışma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP]) tarafından belirlenmiştir (Adams, 2006). Psikolojik danışman adaylarına “bilgi ve becerilerin kazandırılması” ve “uygulama yaptırılması”nı içeren bu standartlar psikolojik danışman eğitiminin ihtiyaçlarına göre belli aralıklarla güncellenmektedir. CACREP son olarak 2024 yılında standartları güncellemiştir. CACREP (2024) standartlarına göre tüm psikolojik danışmanların kazanmaları beklenen temel yeterlikler sekiz başlık altında toplanmıştır. Bunlar; profesyonel kimlik ve etik uygulama, sosyal ve kültürel kimlikler ve deneyimler, yaşam boyu gelişim, kariyer gelişimi, psikolojik danışma uygulamaları, grupla psikolojik danışma ve grup çalışmaları, değerlendirme ve tanılama süreçleri, araştırma ve program değerlendirmedir. Psikolojik danışma becerileri, bu temel yeterlik alanlarına psikolojik danışma uygulamaları başlığının altında yer almaktadır.

Psikolojik danışma becerilerine ilişkin literatüre bakıldığında, farklı kuramcılar tarafından farklı sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Burada Hill ve O'Brien (1999), Whiston ve Coker (2000), Carkhuff (2019), Ivey ve Ivey (2003), Lambie ve Sias (2009), Egan (2013) ve Cormier'in (2016) sınıflandırmalarına değinilmiştir.

Hill ve O'Brien (1999) psikolojik danışmanların danışma sürecinde kullandıkları sözel tepkileri Yardım Becerileri Sistemi adını verdikleri üç aşamalı bir model ile açıklamışlardır. Bu modele göre, keşfetme aşamasında onaylama ve yatıştırma, kapalı uçlu soru sorma, açık uçlu soru sorma, içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerileri kullanılırken; içgörü kazanma aşamasında meydan okuma, yorumlama ve kendini açma becerileri kullanılmakta; eylem aşamasında ise çoğunlukla bilgi verme ve yönlendirme becerileri kullanılmaktadır.

Whiston ve Coker (2000) psikolojik danışma becerilerini bilişsel beceriler, teknik beceriler, terapötik yaklaşımlar ve müdahaleler olmak üzere üçe ayırmışlardır.

a) Bilişsel beceriler, psikolojik danışmanların danışma sürecinde daha karmaşık düşünmesine, bilgileri daha verimli bir şekilde işlemesine ve danışanların sorunlarını daha etkili bir şekilde kavramsallaştırmasına yardımcı olan yöntem ve teknikleri belirlemeye yarayan becerilerdir.

b) Teknik beceriler, psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecinin genel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracak temel danışma ve kişiler arası iletişim becerileridir. Empati, koşulsuz kabul, duygu yansıtma, kendini iyi ifade etme ve özetleme becerileri teknik becerilerdendir. Psikolojik danışman eğitimindeki uygulamaya ilişkin teorik ve uygulamalı dersler, psikolojik danışma uygulamaları ve süpervizyon uygulamaları teknik becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

c) Terapötik yaklaşımlar ve müdahaleler, psikolojik danışmanların danışma sürecinde danışanların problemlerine uygun olan terapötik yaklaşım ve müdahale yöntemlerini belirleyebilmeye ilişkin becerileri kapsamaktadır.

Truax ve Carkhuff (1967) tarafından geliştirilen beceri geliştirme programı kapsamındaki psikolojik danışma becerileri daha sonra Carkhuff (2019) tarafından güncellenerek dörde ayrılmıştır. Bunlar; (1) dikkati verme, (2) tepki verme, (3) kişiselleştirme ve (4) adım atmadır. Dikkati verme aşamasında, çoğunlukla dinleme ve gözlemlleme gibi

sözel olmayan beceriler üzerinde durulmaktadır. Tepki verme aşamasında, danışanın getirdiği içeriğe, anlama ve duyguya uygun tepki verme becerileri üzerinde durulmaktadır. Kişiselleştirme aşamasında, anlamı, sorunu ve amacı kişiselleştirme becerileri kullanarak danışanın kendisine ilişkin farkındalık kazanması amaçlanmaktadır. Adım atma aşamasında ise, danışanın gelişimi için gerekli olan değişim için plan yapma, pekiştirme ve değerlendirme gibi becerilerle danışanı amaçları doğrultusunda değişim için harekete geçirmek amaçlanmaktadır.

Ivey ve Ivey (2003) psikolojik danışma sürecini temel olarak (1) danışanın hikâyesini duyma ve (2) danışanın yeni bir hikâye oluşturmaya yardım etme olarak iki teme başlık altında ele almaktadırlar. Psikolojik danışma sürecinin bu aşamalarında yer alan psikolojik danışma becerilerini ise basitten karmaşığa doğru bir hiyerarşi doğrultusunda dikkati verme becerisinden başlayarak açık ve kapalı uçlu soru sorma, danışanı gözlemleme becerileri, cesaretlendirme, içerik yansıtma, özetleme, duygu yansıtma, yüzleştirme, odaklanma, anlamı yansıtma ve etkileme becerileri olarak ele almaktadır.

Lambie ve Sias'ın (2009) yaptıkları sınıflandırmaya göre, psikolojik danışmanların sahip olması gereken temel beceriler (1) etkin dinleme, (2) vak'a kavramsallaştırma ve (3) psikolojik danışmanlık eğitiminde elde edilen teorik bilgiyi danışma sürecine uygulayabilme becerileri olmak üzere üç temel başlık altında toplanmaktadır. Egan (2013) yaptığı sınıflamada, temel psikolojik danışma becerilerini (1) iletişim becerileri, (2) yanıt verme becerileri ve (3) özel beceriler olmak üzere üç temel başlık altında toplamıştır. Bu becerilerin mikro becerileri bulunmaktadır. Cormier (2016) ise psikolojik danışmanlara kazandırılması gereken temel becerileri (1) katılma becerileri, (2) dinleme becerileri ve (3) davranışsal beceriler olmak üzere üç temel başlık altında sınıflandırmıştır. Egan'ın (2013) sınıflamasında olduğu gibi Cormier'in (2016) sınıflamasında da temel becerilerin mikro becerileri bulunmaktadır.

Psikolojik danışma becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde, birçok araştırmacı tarafından psikolojik danışma becerilerinin “temel” ve “ileri” düzey beceriler olarak

sınıflandırıldığı da görülmektedir (Ivey & Ivey 2003; Longborg ve diğerleri, 1991). Buna göre, dikkati verme, açık ve kapalı uçlu soru sorma, danışanı gözlemlleme, içerik yansıtma, duygu yansıtma ve özetleme becerileri temel psikolojik danışma becerilerini; yüzleştirme, kendini açma, anlamı yansıtma ve odaklanma becerileri de ileri düzey becerileri oluşturmaktadır.

Psikolojik danışma becerilerine ilişkin yukarıda kısaca değinilen modeller dışında da birçok farklı sınıflama mevcuttur. Alandaki araştırmacılar tarafından farklı sınıflamalar yapılmaya da devam edilecektir. Psikolojik danışmanların sahip olması beklenen psikolojik danışma becerilerinin nihai amacı danışanlara etkili yardım etme noktasında başarıya ulaşma ve danışanların danışma süreci amaçlarına ulaşmasında onlara daha çok katkı sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda bakılacak olursa, psikolojik danışma becerilerine ilişkin tüm sınıflamalardaki becerilerin her biri, bir psikolojik danışmanın danışma sürecini etkili bir şekilde yürütebilmesine katkı sağlayacak olan becerilerdir. Şüphesiz ki psikolojik danışmanlar bu becerilere ne kadar hâkim olur ve etkili bir şekilde kullanırsa o kadar başarılı olacaklardır. Psikolojik danışmanların psikolojik danışma becerilerine yönelik hâkimiyetinin artırılması ve bu becerileri etkili kullanmalarının sağlanması noktasında temel adım, danışman eğitim sırasında aldıkları süpervizyon sürecinde atılmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının ve psikolojik danışmanların psikolojik danışma becerileri konusunda yetiştirilmesi ve güçlendirilmesinde süpervizyon süreci temel önem arz etmektedir.

Psikolojik Danışma Öz-Yeterliği

Bireylerin sahip olduğu beceri ve yeteneklerine ilişkin inançlarının motivasyon ve davranışlarını etkilediğini ileri süren Bandura (1986), bu inancı “özyeterlik” adıyla ifade etmiştir. Özyeterlik, bireyin sahip olduğu beceri ve yeteneklerini değerlendirip bunları davranışa dönüştürebileceğine dair inancı olarak tanımlanmaktadır. Özyeterlik inancı, bireyin ortaya koyacağı davranışı seçmesi, davranışı ortaya koyabilmek için gösterdiği çabanın düzeyi ve davranışı gösterme yolunda karşısına çıkan engellerle ne kadar baş

edebileceği ile doğrudan ilişkilidir (Bandura, 1997). Bandura (1977), özyeterliği bireylerin belirli bir performans göstermeleri için gereken aşamaları planlayarak, o performansı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerine yönelik kapasitelerine duydukları inanç şeklinde ifade etmektedir. Bu açıdan özyeterlik, davranışsal, bilişsel ve sosyal bileşenlerden oluşan bireyin üretme sürecini etkileyen bir potansiyeldir (Bandura, 1988).

Zimmerman'a (2000) göre bireylerin özyeterlik algısı dört faktörden etkilenmektedir. Bunlar: (1) Bireysel performanslar: Özyeterlik algısını etkileyen en önemli unsurlardan biri olan bireysel performanslar, bireyin kişisel deneyimlerinin sonuçlarına dayanır. (2) Dolaylı öğrenme: Bireyin öğrenme modelini gözlemlemesi ile ulaştığı sonuçlardır, dolaylı öğrenmenin oluşabilmesi için bireyin kendini modelle karşılaştırması gerekmektedir. (3) Sözel ikna: Sözel ikna, sosyal teşviklerden oluşur. İkna eden kişinin ikna edilen birey için güvenilirliğine bağlı olarak ikna düzeyi değişmektedir. (4) Heyecanlar: Bireyin olay ya da duruma ilişkin duyguları ve algılanan fizyolojik tepkilerdir.

Bandura'nın ileri sürdüğü özyeterlik kavramı birçok farklı alanda yer edinmiştir, psikolojik danışma alanı da bu alanlar arasındadır (Larson, 1998, Larson & Daniels, 1998; Al-Darmaki, 2004; Tang ve diğerleri, 2004; Lent ve diğerleri, 2009; Greason & Cashwell, 2009; Barbee ve diğerleri, 2011). Larson vd. (1992), psikolojik danışma özyeterliğini psikolojik danışmanın yakın gelecekte danışanlarına etkili bir psikolojik danışma yardımı sunabilme yeteneğine yönelik inanç ve yargıları olarak tanımlamaktadırlar. Larson ve Daniels (1998) psikolojik danışma özyeterliğini psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecini yönetebilmelerine yönelik kapasitelerine ilişkin olan inançları olarak açıklamaktadırlar.

Larson'a (1998) göre, psikolojik danışma özyeterliği ne yapacağını bilmek ile onu yapmak arasında bir araçtır ve etkili bir psikolojik danışma sürecinin en önemli faktörleri arasındadır. Psikolojik danışman özyeterliği, psikolojik danışmanların psikolojik danışmanlık rolleri ile ilgili davranışları yerine getirme konusundaki yeteneklerine olan inançlarını ifade eder (Lent ve diğerleri, 2006). Sharpley ve Ridgway'e (1993) göre,

psikolojik danışman özyeterliği, psikolojik danışmanların gelecekteki psikolojik danışma performanslarını öngörmeye yarayan bir değerdir. Walz ve Bleuer (1993) ise, psikolojik danışma özyeterliğini, psikolojik danışmanların, danışanların isteklerini karşılama noktasındaki etkililikleri şeklinde ifade etmektedirler. Larson ve Daniels (1998), psikolojik danışmanların var olan bilişsel, davranışsal ve sosyal becerilerini psikolojik danışma süreci ile bütünleştirerek kullanmaları noktasında psikolojik danışman özyeterliğinin etkili olduğunu ileri sürmektedirler.

Psikolojik danışa özyeterliğine ilişkin literatürde farklı kuramcılar tarafından yapılan farklı açıklamalar mevcuttur. Larson vd. (1992) psikolojik danışma özyeterliğinin mikro becerileri uygulama, süreçte olma, zor danışan davranışlarıyla başa çıkma, kültürel açıdan yetkin davranma ve danışanın değerlerinin farkında olma konusundaki güven olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu ifade etmektedirler.

Zimmerman'a (2000) göre, bireylerin özyeterlik algısını etkileyen faktörler olan kişisel performanslar, dolaylı öğrenme, sözel ikna ve heyecanları Larson (1998) psikolojik danışma alanı açısından ele alarak ve psikolojik danışma özyeterliğini etkileyen kaynakları uzmanlık, model alma, sosyal ikna ve duyuşsal uyarılma olmak üzere dört boyut altında değerlendirmektedir. Bunlar;

Uzmanlık: Psikolojik danışmanın, başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği psikolojik danışma deneyimleri uzmanlık olarak adlandırılır (Barnes, 2004). Larson (1998) kişisel performansları psikolojik danışman özyeterliği bağlamında uzmanlık olarak değerlendirmektedir ve bu bağlamda psikolojik danışmanın yürüttüğü psikolojik danışma oturumlarını başarıyla tamamlaması ise uzmanlığı göstermektedir. Meyer (2012) psikolojik danışmanların özyeterlik inançlarının oluşmasında psikolojik danışma oturumlarındaki başarılı performanslarının ve deneyimlerinin etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, psikolojik danışmanların gerçekleştirdikleri psikolojik danışma oturumları ve deneyimleri arttıkça performans başarılarının da arttığđı ifade edilebilir. Ayrıca, psikolojik danışma oturumlarındaki başarı arttıkça yani psikolojik danışmanın başarılı deneyimleri

arttıkça özyeterlik inancı da yükselebilir, bununla birlikte başarısız deneyimler arttıkça da özyeterlik inancı düşebilir.

Model Alma: Psikolojik danışman adaylarının diğer danışmanların gerçekleştirdiği psikolojik danışma yaşantılarını gözlemleyerek gelecekte kendilerinin de psikolojik danışma yapabileceklerine inanmalarına model alma denir (Larson, 1998; Pei-Boon ve diğerleri, 2020). Larson'a (1998) göre, süpervizörün psikolojik danışmana gözlem yapması için verdiği oturum kayıtları da model alma içerisinde yer almaktadır. Psikolojik danışman ile model arasındaki benzerlik arttıkça bununla doğru orantılı bir şekilde psikolojik danışmanın algıladığı özyeterlik düzeyi de yükselmektedir (Demirel, 2013). Psikolojik danışmanın ya da psikolojik danışman adayının, danışma sürecini gözlemlediği modelin kendisi ile olan benzerlik düzeyi arttıkça psikolojik danışmanın ya da psikolojik danışman adayının başarı düzeyi de artar.

Sosyal İkna: Larson'a (1998) göre sosyal ikna, süpervizyon sürecinde süpervizörün psikolojik danışmanın danışma oturumlarındaki başarısını artırmasına katkı sağlayan gerçekçi, destekleyici bir teşvik ve yapılandırılmış öğrenmeleri sunma derecesidir. Sosyal ikna, psikolojik danışman adaylarının gerçekleştirdiği psikolojik danışma deneyimleri ile ilgili süpervizöründen teşvik edici geribildirimler almasıdır (Daniels & Larson, 2001; Pei-Boon ve diğerleri, 2020). Cacioppo vd. (1984) etkili bir sosyal ikna için gerekli olan temel koşulları şu şekilde sıralamışlardır; a) Psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının dönüt almadaki istekliliği ve dönütü işleme koyma motivasyonu, b) Psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının dönütü bilişsel olarak işleme şekli, c) Süpervizörün mesajının gerçekçiliği, d) Süpervizörün otoritesinin ve dönütlerinin inandırıcılığı, e) Süpervizörün belirli bir konuya ilişkin ne kadar bilgili ve becerikli olduğu, f) Psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının psikolojik danışmanlığın doğasını anlama düzeyi, g) Psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının dönüt hakkında ne kadar düşündüğü ve dönütün danışmanla ne kadar alakalı olduğu ve bireysel farklılıklardır (Larson, 1998; Ooi ve diğerleri, 2018).

Duyuşsal Uyarılma: Psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının psikolojik danışma sürecinde yaşadığı endişe, kaygı ve heyecanların onun performansını etkilemesi durumudur (Daniels & Larson, 2001; Pei-Boon ve diğerleri, 2020). Bu açıdan bakıldığında, duyuşsal uyarılmanın psikolojik danışmanların psikolojik danışma ile ilgili duyusal yaşantılarından oluştuğu ifade edilebilir. Psikolojik danışmanın psikolojik danışma sürecindeki duyuşsal uyarılma durumu özyeterliği etkileyebilir, bu durumdan etkilenen özyeterlik de kaygı ve endişeye yol açabilir (Satıcı, 2014).

Lent vd. (2009) psikolojik danışma özyeterliğini etkileyen kaynaklar üzerinde çalışarak bu kaynakları yeniden uyarlamış ve psikolojik danışman özyeterliğini etkileyen kaynakları yedi temel faktör altında toplamışlardır. Bunlar; 1) Psikolojik danışmanın başarılı bir psikolojik danışma performansı sergilemesi, 2) Danışanın psikolojik danışma sürecine ilişkin olumlu duygu, düşünce ve davranışlara sahip olması, 3) Psikolojik danışman ve danışan arasında güçlü bir terapötik ilişki kurulması, 4) Danışan ve psikolojik danışmanın fiziksel ve duygusal açıdan iyi olması, 5) Danışandan doğrudan olumlu geribildirim almak, 6) Psikolojik danışma sürecine ve sürecin çıktılarına dair olumlu algılara sahip olmak, 7) Psikolojik danışmanı geliştiren ve olumlu geribildirimlerin olduğu etkili ve verimli bir süpervizyon sürecidir.

Psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının etkili bir psikolojik danışma süreci yürütebilmesi için alanla ilgili kuramsal altyapı, bilgi birikimi, danışmanlık becerileri ve deneyim gibi psikolojik danışma sürecini etkileyen yetkinliklere sahip olması en temel gerekliliklerdir. Ancak bir psikolojik danışman her ne kadar bu yetkinliklere sahip olsa bile danışma sürecine ilişkin olumlu inançları yoksa ve kendini yeterli hissetmiyorsa, psikolojik danışma konusunda isteksiz ve kaygılı olabilir. Bu açıdan, psikolojik danışma özyeterliği, psikolojik danışmanların sahip oldukları bilgi ve deneyimlerini psikolojik danışma sürecine aktarabilmesi noktasında oldukça önemli ve etkilidir (Greason & Cashwell, 2009). Psikolojik danışma özyeterliği yüksek olan psikolojik danışmanların danışma sürecini etkin yürütebileceklerine dair inançları oldukça güçlüyken psikolojik danışma özyeterliği düşük

olan psikolojik danışmanların bu inançları daha zayıftır (Larson & Daniels, 1998; Ooi ve diğerleri, 2018; Caldwell ve diğerleri, 2018; Mehr ve diğerleri, 2015; Tan & Chou, 2018).

Psikolojik danışma özyeterliği ile ilgili yapılan araştırmalarda, psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının özyeterlik düzeylerinin psikolojik danışma performanslarının anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur (Larson ve diğerleri, 1992; Tan & Chou, 2018). Bu açıdan bakıldığında, psikolojik danışma özyeterliğinin psikolojik danışman eğitimi için de ne kadar önemli olduğu aşikârdır. Psikolojik danışman eğitiminde adayların özyeterlikleri yükseltecek çalışmaların, onların psikolojik danışma sürecindeki etkililiğini de artıracığı düşünülmektedir. (Ridgway & Sharpley, 1990). Nitekim psikolojik danışma özyeterliğinin psikolojik danışma sürecindeki performans üzerindeki olumlu etkilerinin olduğuna ilişkin bulgular olmakla birlikte tam tersi bulgular da mevcuttur. Psikolojik danışma özyeterliği her zaman danışmanların gösterdiği performans ile doğru orantılı olmayabilmektedir. Özellikle, psikolojik danışma deneyimi olmayan danışman adaylarının özyeterlik düzeyleri gerçekte olduğundan daha yüksek olabilir, psikolojik danışman adayları kendilerini daha yetkin olarak algılayabilirler (Urbani ve diğerleri, 2002). Bu durumun birçok sebebi olabilmekle birlikte temel sebebi “Dunning-Kruger Etkisi” olarak adlandırılmaktadır. Dunning-Kruger Etkisi, belirli bir işte ve görevde düşük yeterliğe sahip bireylerin, bilişsel bir önyargı ile yetenek ve becerilerini olduğundan fazla algılaması, abartılı görmesi varsayımına dayanmaktadır (Kruger & Dunning, 1999). Nitekim Bandura (2009) da, özyeterlik inancı ve gerçekleştirilen performans arasında her zaman beklendik sonuçlar olmayabileceğini ifade etmektedir. Psikolojik danışma özyeterlik düzeyi ile psikolojik danışmanın kaygı düzeyi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu ve psikolojik danışmanın mesleğe ilişkin kaygı düzeyi düştükçe danışanla çalışırken başarılı sonuçlara ulaşma durumunun arttığı vurgulanmaktadır (Urbani ve diğerleri, 2002).

Psikolojik danışma özyeterliği, psikolojik danışmanın aldığı eğitim, süpervizyon uygulamaları, psikolojik danışmanın mesleki tecrübesi (Larson & Daniels, 1998), mesleğe ilişkin kaygı düzeyi (Larson & Daniels, 1998), süpervizyon çalışma ittifakı (Efstation ve

diğerleri, 1990; Ellis & Ladany, 1997; Caldwell ve diğerleri, 2018), süpervizörün tarzı ve süpervizörün geribildirimleri gibi faktörlerden etkilenecek değişebilmektedir. Psikolojik danışman adaylarının eğitim için ayırdıkları zamanın ve özveri arttıkça psikolojik danışma özyeterliklerinin de yükseldiğine ilişkin de araştırma sonuçları (Nilsson & Anderson, 2004) mevcuttur.

Dunning-Kruger Etkisi'nin tersine, psikolojik danışman adayları ilk danışma oturumlarında psikolojik danışma becerilerini etkili şekilde kullanmaya ilişkin düşük düzeyde psikolojik danışma özyeterliği ile de başlayabilmektedirler (Konomopoulos ve diğerleri, 2016). Psikolojik danışmada, psikolojik danışma özyeterliğinin yükselmesi (Bernard & Goodyear, 2018) ve bunun yanı sıra psikolojik danışman adaylarının güven geliştirmeleri ve kaygı düzeylerini öğrenmelerine engel olmayacak şekilde kontrol edebilmelerine yardımcı olmak (Butts & Gutierrez, 2018) süpervizyon sürecinin en önemli amaçlarından biridir. Psikolojik danışman eğitimindeki süpervizyon sürecinin özyeterlik düzeyini etkilediğine ve psikolojik danışmanın bilgi ve deneyimlerini artırdığına ilişkin araştırma sonuçları oldukça fazladır (Barnes, 2004; Fernando & HulseKillackey, 2005; Mehr ve diğerleri, 2015; Urbani ve diğerleri, 2002). Barnes (2004)'e göre psikolojik danışma özyeterliği, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma uygulamalarını, eğitim yaşantılarını ve sonrasında mesleki kimlik geliştirme süreçlerini öznel olarak nasıl yapılandırdıklarının anlaşılmasında önemli bir faktördür.

Terapötik İttifak

Terapi sürecindeki ilişkinin önemine değinen ilk yaklaşım psikoanalitik yaklaşımdır. Sigmund Freud'un aktarım ile ilgili yazılarında terapötik ilişkiye değindiği görülmektedir. Freud'un (1912) yazılarında, temel olarak hasta terapist arasındaki ilişkideki aktarımın yönü ve önemi üzerinde durduğu görülmektedir. Freud, olumlu ve olumsuz aktarım arasında bir ayırım yapmaktadır. Olumlu aktarım, hastayı terapistle etkili bir iletişim kurma noktasında güdüler ve psikanalizin etkili olabilmesi için oldukça önemlidir (Freud, 1912). Freud'un

ardından terapötik ilişkiyi ele alanlar Ego Psikolojisi ve Nesne İlişkileri Kuramcıları olmuştur. Ego Psikolojisi kuramcıları, terapötik ilişki kavramından ziyade ittifak kavramını hasta ve terapist arasındaki iletişimin ürünü olarak ele almışlardır (Newhill ve diğerleri, 2003). Terapötik ittifak kavramının ise terapist hasta arasındaki ilişkinin doğasını açıklamak amacıyla, nesne ilişkileri kuramı içerisinde Zetzel (1956) tarafından kavramsallaştırıldığı ve literatüre bu şekilde girdiği görülmektedir. Zetzel, hastanın erken dönem yaşantılarının danışman ile ittifak kurma becerisi üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Zetzel'e (1966) göre, terapötik ittifak psikoterapist ve hasta arasındaki ilişkinin güvene dayalı olması açısından oldukça önemlidir ve güvene dayalı ilişki de psikoterapistin, hastasının ihtiyaçlarını karşılamasına bağlıdır. Ayrıca terapötik ittifak, uygulanacak müdahalelerden etkili sonuç alınabilmesi için de oldukça önemlidir. Zetzel (1966) terapötik ittifakı psikoterapist ile hasta arasında olumlu ve güvene dayalı ilişki oluşturabilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Terapötik ittifak kavramına ilişkin önemli bir katkı Rogers (1951, 1957) tarafından yapılmıştır. Rogers doğrudan ittifak kavramını kullanmamakla birlikte hastaların klinik iyileşmeleri için terapötik ilişkinin hem gerekli hem de yeterli bir koşul olduğunu belirtmiştir. Rogers ve Zetzel'in araştırmalarından sonra terapötik ittifak kavramı üzerindeki araştırmalar artmıştır. 1970'li yıllarda Luborsky (1976) ve Bordin'in (1979) eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirdiği araştırmalarla terapötik ittifak kavramının gelişimi hız kazanmıştır. Luborsky'e (1976) göre ittifak iki temel aşama halinde oluşmaktadır. İlk aşama, tedavinin erken dönemlerinde oluşan ittifaktır ve hastanın, terapistin yardımcı olacağına, terapistin destekleyici, sıcak ve bakım verici olacağına dair inancını içermektedir. İkinci aşama ise tedavinin ilerleyen dönemlerinde ortaya çıkan ittifaktır. Bu ikinci tip ittifak, hastanın gelişimine engel olan durumlarla baş etmek için terapist ve hastanın birlikte çalışmasına dayanmaktadır.

Terapötik ittifak kavramına ilişkin etkisi günümüzde de devam etmekte olan en etkili ve kapsamlı kavramsallaştırmalardan biri Bordin'e (1979) aittir. Bordin'in terapötik ittifaka

ilişkin kuramlar üstü kavramsallaştırmasına göre, hasta ve terapist arasındaki ittifak, amaç, görev ve duygusal bağ olarak adlandırılan üç bağımsız bileşenden oluşan etkileşimli bir bütündür. Amaçlar ile psikolojik danışman ve danışanın karşılıklı aynı fikirde oldukları değişim amaçları ya da öngörülen sonuçlarına ilişkin anlaşma vurgulanmaktadır. Görevler ile yine üzerinde hem fikir oldukları psikolojik danışmanın sorumlulukları ve danışan görevlerinden ya da belirli bir tekniğin uygulanması açısından yapılan bir anlaşmadan söz edilmektedir. Duygusal bağ ile de psikolojik danışman ve danışan arasındaki karşılıklı güven, kabul, değer verme ve birbirini önemsemeyi içeren olumlu ilişkiler kastedilmektedir. Bu üç bileşen birbirleriyle devamlı bir etkileşim içerisinde terapötik ittifak kavramının bütününe oluştururlar. Ancak terapötik ittifak, görev ve amaç konusunda uzlaşmaktan daha fazlasıdır ve kişilerarası ve kişilik içi yönleri de bir arada barındırır (Bordin, 1979).

Castonguay ve Beutler'a (2005), göre, Bordin'in yaklaşımı, hem danışman yaklaşımlarının öne sürdüğü teknik ve yöntemleri birleştirmektedir hem de danışma sürecine bir bütünlük kazandırmaktadır. Bordin'in kuramlar üstü yaklaşımının tüm psikoterapi yaklaşımlarına uyarlanabilir bir doğasının olması, bu kavramsallaştırmanın kullanışlılığını ve dolayısıyla etkisini günümüze kadar sürdürmüş olmasının nedenini büyük oranda açıklamaktadır. Safran vd. (2009), Bordin'in kavramsallaştırmasının önemini şu şekilde açıklamaktadırlar: Bordin'in kuramlar üstü kavramsallaştırması sayesinde, (a) ittifak kavramı psikoanalitik psikoterapilerin dışındaki psikoterapi türlerinde de yer bulmuştur, (b) teknik ve ilişki faktörlerini birbirinden ayıran, geleneksel ikili anlayışa karşı bir alternatif olarak ortaya konulmuş ve bu iki etkenin birbirinden bağımsız şeyler değil tam tersi terapisinin birbirine bağımlı ögeleri olduğu konusu vurgulanmıştır, (c) bu model temel alınarak Newhill vd. (2003) tarafından ilişkisel bir yaklaşım geliştirilmiş ve ittifakın süre giden bir müzakere süreci olduğu ve sadece psikoterapi sürecinin her aşamasında önemli bir rol oynadığı ortaya konulmuştur.

Norcross (2010)'a göre terapisinin hedeflerinin başında güçlü terapötik ittifak kurmak gelmektedir. Goldfried ve Davila (2005)'a göre güçlü ilişki ve güvenli bağ, psikoterapisti iyi

hissettirerek gereken gücü oluşturmakta ve danışandan olumlu sonuçlar ve dönütler almasını sağlamaktadır. Gelso ve Carter (1985) terapötik ilişkinin en dikkat çeken yönünün terapötik ittifak olduğunu vurgulamaktadır. Hill (1991) de benzer şekilde, terapötik ittifakı, terapötik ilişkinin önemli bir parçası olarak görmektedir. Terapist ve danışan arasındaki güçlü ve olumlu terapötik ittifak, psikoterapi sürecinin sağlıklı ilerlemesine ve olumlu sonuçlanmasına katkı sağlamaktadır (Bickman ve diğerleri, 2012; Spinhoven ve diğerleri, 2007; Zuroff & Blatt, 2006). Bunun tam tersi olarak, terapist ve danışan arasındaki düşük terapötik ittifak düzeyinin ise psikoterapilerin devamlılığına engel teşkil edebileceği danışanların süreci yarıda bırakmasıyla sonuçlanabileceğinin bir işareti olarak gösterilmektedir (Barrett ve diğerleri, 2008; Bordin, 1994). Terapist ve danışan arasındaki terapötik ittifak yüksek olduğunda terapi görevleri işbirliği içerisinde yürütülebilmekte ve amaçlar doğrultusunda çalışmak mümkün olurken, terapötik ittifakın düşük olması durumunda ise danışanların terapiyi yarıda bırakabilecekleri araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir (Newhill ve diğerleri, 2003; Sharf ve diğerleri, 2010).

Psikoterapi sürecinin sonucuna ilişkin en tutarlı öngörüyü terapötik ittifak düzeyinin sağladığına dair sonuca ulaşan çok sayıda araştırma mevcuttur (Horvath ve diğerleri, 2011; Horvath & Bedi, 2002; Horvath & Symonds, 1991). Duff ve Bedi (2010) yaptıkları araştırmada, terapi sürecinde psikoterapistlerin yapıcı ve ılımlı konuşmalarının, danışanlara olumlu yaklaşımlarının, kabullenici olmalarının danışan ile terapist arasındaki terapötik ittifakı arttırdığı ve yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ergen ve yetişkin danışanlardan oluşan bir araştırmada, terapötik ittifak ile danışanların gelişimi ve süreçteki sonuçları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Fernández ve diğerleri, 2016). Babatunde vd. (2017)'ye göre, danışman ile danışan arasındaki terapötik ittifakın gücünün artması danışanın semptomlarının azalmasında etkili olmaktadır.

Danışma sürecinin ilk oturumlarında danışanların danışma sürecini yarıda bırakma riski söz konusu olduğu için terapistlerin özellikle ilk oturumlarda danışanlar ile terapötik ittifakı kurmak ve güçlendirmeye ilişkin mutlaka çaba göstermeleri gerektiğinden

bahsedilmektedir. Danışma sürecinin erken dönemlerindeki ittifak kurma çabalarının müdahaleler başlamadan önce görev ve amaç konusunda danışanların fikirlerini belirtmeleri ve tercihlerini yansıtmaları noktasında cesaretlendirici olabileceği düşünülmektedir (Swift ve diğerleri, 2012).

Psikolojik danışma sürecinde, psikolojik danışman ile danışan arasındaki terapötik ilişkinin danışandaki değişim ve iyileşme sürecinin merkezinde olduğu belirtilmektedir (Lambert & Ogles, 2004). Psikolojik danışma sürecinin verimli ve işlevsel bir şekilde yürütülmesinde psikolojik danışman ve danışan arasındaki ilişkinin yanı sıra süpervizör ve süpervizyon alan psikolojik danışman arasındaki ilişki de oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Literatürde, süpervizör ile süpervizyon alan psikolojik danışman arasındaki süpervizyon ilişkisinin de süpervizyon alan psikolojik danışmanın kişisel ve profesyonel gelişiminde en kritik bileşenlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2018).

Bordin (1983), Terapötik İttifak Temelli Süpervizyon Modeli'nde psikolojik danışman ile danışan arasındaki terapötik ittifaka ilişkin görüşlerini (Bordin, 1979) süpervizyon sürecine uyarlamıştır. Psikolojik danışman ile danışan arasındaki terapötik ittifaka ilişkin görüşlerine benzer şekilde süpervizyon terapötik ittifakının da amaçlar, görevler ve duygusal bağ bileşenlerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Bordin (1983) bu modelde, süpervizyon için sekiz temel amaç önermiştir. Bunlar; (1) psikolojik danışma becerilerinde uzmanlaşma, (2) danışana yönelik anlayışın geliştirilmesi, (3) sürece ilişkin farkındalığın geliştirilmesi, (4) kendine ve süreçteki etkilerine yönelik farkındalığın artırılması, (5) kişisel ve eğitimsel sorunlar ile öğrenme ve uzmanlaşma aracılığı ile başa çıkılması, (6) teori ve kavramlara yönelik anlayışın derinleştirilmesi, (7) sonraki araştırma ve öğrenmeler için teşvik edilmesi ve (8) hizmet standartlarının korunmasıdır. Süpervizyon amaçlarının yanı sıra çeşitli süpervizyon görevlerinden de söz etmektedir. Bunlar; psikolojik danışmanın yazılı veya sözlü raporlar hazırlaması, süpervizörün bu raporlara geribildirimler vermesi, psikolojik danışma oturumlarının kayıtlar üzerinden ya da canlı olarak izlenmesi, böylece

psikolojik danışman adayının gözünden kaçan ya da raporlamadığı noktalara ilişkin farkındalığının artırılması gibi görevlerdir. Bordin (1983) süpervizyon terapötik ittifakı için önerdiği bu amaç ve görevlerin süpervizör, süpervizyon alan psikolojik danışman, kuramsal yönelim gibi etkenlere bağlı olarak farklılık gösterebileceğini belirtmektedir. Bordin (1983) süpervizyon sürecindeki süpervizör ile süpervizyon alan psikolojik danışman arasındaki duygusal bağın ise öğretmen-öğrenci ilişkisi ile psikolojik danışman-danışan ilişkisi arasında bir yerlerde konumlandırılabilir düzeyde bir bağ olduğunu belirtmektedir. Bir başka deyişle, süpervizyon sürecinde süpervizörün hem öğretici yönü hem de psikolojik danışman yönü olduğunu vurgulamakta ve süpervizörün süpervizyon alan psikolojik danışman adayına ne tam olarak öğrenci gibi ne de tam olarak danışan gibi davranmaması gerektiğini belirtmektedir.

Efstation vd. (1990), süpervizyon terapötik ittifakına ilişkin bir başka yaklaşımı ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşıma göre, süpervizyon terapötik ittifakı süpervizör ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayı arasındaki ilişkiye dayalıdır. Süpervizör bu ilişkide kendi bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanarak amaçlı bir şekilde psikolojik danışman adayını etkilemeye çalışırken, psikolojik danışman adayı da süpervizyon sürecine ilişkin kazanımlarını istekli bir şekilde süpervizöre göstermeye çalışmaktadır. Bu model süpervizyon terapötik ittifakında, süpervizör için danışan odağı, kaynaşma ve özdeşim olmak üzere üç boyuttan; psikolojik danışman adayı için ise kaynaşma ve danışan odağı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Bernard ve Goodyear (2018), psikolojik danışma sürecinin en önemli unsurlarından olan süpervizyonun amaçlarına ulaşılabilmesi için temel koşullardan birinin, süpervizör ile süpervizyon alan psikolojik danışman arasında nitelikli süpervizyon ilişkisi kurulması olduğunu ve bunun bütün süpervizyon modellerinin temelinde yer aldığını belirtmektedirler. Fernández-Alvarez (2016) de benzer şekilde, süpervizyon terapötik ittifakının süpervizyonun temel bir bileşeni olduğunu belirtmekte ve psikolojik danışma sürecinde

terapötik ittifak ne kadar önemliyse süpervizyon sürecinde aynı şekilde önemli olduğunu belirtmektedir.

Psikolojik danışma süreci ile ilgili literatürde yer alan bütün bu bilgiler ışığında, psikolojik danışma sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi ve danışanın amaçlarına ulaşabilmesi adına en etkili psikolojik danışma hizmetinin sunulabilmesi için hem psikolojik danışman ve danışan arasındaki terapötik ittifakın güçlü olması hem de psikolojik danışman ve süpervizör arasında güçlü bir çalışma ittifakının olması gerekmektedir. Psikolojik danışma sürecinin en etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için bu üçlü arasında sağlıklı bir ilişki kurulmalıdır.

Psikolojik Esneklik

Psikolojik esneklik, Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) yaklaşımının en temel kavramlarından biridir. KKT, Hayes tarafından 1980'lerde geliştirilmiştir. Bireyin geçmiş ya da geleceği düşünmek yerine içinde bulunduğu an'a odaklanarak, şu anki duygu ve düşüncelerinin farkında olmasını hedefleyen Kabul ve Kararlılık Terapisi üçüncü kuşak yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Hayes ve diğerleri, 2012). Kuşak kavramı, bilişsel davranışçı yaklaşıma ait bir sınıflandırma sistemi olarak araştırma, teori ve pratiğin düzenlenmesine yardımcı olan bazı örtülü varsayımların, yöntemlerin ve hedeflerin bir formülasyonunu içerir. Birinci kuşak yaklaşımlarda, odak noktası gözlenebilir davranışlar ve kanıta dayalı tedaviler iken ikinci kuşakta, birinci kuşakta tek odak olan davranışa ek olarak düşüncenin de eklendiği görülmektedir. İkinci kuşak yaklaşımlarda, bireylerin gözlenebilen davranışlarının düşüncenin yeniden yapılandırılması ile değişeceği ve dolaylı olarak duygunun da bundan etkilenecek değişeceği varsayımı hâkimdir. Bu bağlamda, klasik davranışçı yaklaşım ilk kuşağın hâkim yaklaşımı olurken bilişsel davranışçı yaklaşım ikinci kuşağın hâkim yaklaşımı olmuştur (Hayes, 2016). Hayes'e (2004) göre, KKT'nin de içinde bulunduğu üçüncü kuşak yaklaşımların temel odağı ise bireyin içsel deneyimlerine ilişkin

farkındalık kazandırmak ve kazanılan bu farkındalık ile kabul sürecini işlevsel bir biçimde yapılandırmaktır.

Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy), İngilizce kısaltılması ACT şeklindeki yazımında; A (Accept thoughts and feelings) düşünce ve duyguların kabulü, C (Choose directions) yaşama ilişkin yön belirleme ve T (Take action) ile eylemde bulunmayı vurgulamaktadır (Eifert & Forsyth, 2005). KKT, terapi sürecinde bireyin sıkıntı veren düşünceler, hoş gitmeyen duygular, rahatsız eden bedensel belirtiler gibi istenmeyen durumları istendik durumlar ile değiştirmeyi hedeflemektedir. Bu değişimi söz konusu içsel olayların içeriğini değiştirerek ya da bireylerin kurtulamayacağı şeylerden kurtulmak için uğraşarak değil, tam tersi bir şekilde bireylere anlamlı bir hayat için onları da kabul edip yanlarına alarak değerler yönünde hareket etmeyi önermektedir (Harris, 2017). KKT'nin terapi sürecindeki nihai amacı, psikolojik esnekliği insanın uyumu ve refahı için merkezi bir araç olarak geliştirmektir (Biglan ve diğerleri, 2008). KKT'ye göre terapi sürecindeki iyi oluş hali psikolojik esneklik olarak tanımlanmaktadır (Doorley ve diğerleri, 2020). Psikolojik esneklik, KKT'nin temel süreçlerinin sonucunda danışanda ulaşmaya çalışılan zirvedir (Hayes ve diğerleri, 2006). KKT'ye göre, bireylerin yaşadıkları ruhsal problemlerin birçoğunun altında yatan temel neden psikolojik esneklik düzeylerinin düşük olmasıdır (Fisher & Wells, 2009). KKT, bireyin kabul ve içinde bulunulan anın farkındalığı ile temel kişisel değerlerine dayanan kararlı davranışlar göstermesine yardımcı olan psikolojik esneklik düzeyini geliştirmeyi amaçlar (Strosahl & Robinson, 2009). Cullen'e (2008) göre, psikolojik esneklik kavramı, danışanların problemlerini çözmek ve değişimi gerçekleştirmek için psikolojik danışma sürecinin merkezinde yer almaktadır.

Psikolojik esneklik, geçmiş ve geleceğe takılmaksızın içinde bulunulan anda bireyin içsel deneyime açık olması ve değişen durumlarda kişisel değerlerle uyumlu davranışlarda bulunabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2006). Başka bir deyişle, bireyin içsel yaşantılarına açık bir şekilde, zor durumlarla karşılaştığında bile içinde bulunduğu an ile temasta bulunarak değerlerine göre davranmasıdır (Harris, 2017). Psikolojik esneklik,

bireyin kendisini zorlayan içsel yaşantılardan, koyduğu kurallardan kendisini ayırabilmesi, içinde bulunduğu anı yaşayabilmesi ve değerleri ile güçlü bir bağ kurması şeklinde ifade edilmektedir (Strosahl ve diğerleri, 2019). Buna ek olarak psikolojik esneklik, bireyin yaşamın getirdikleriyle etkileşimi aracılığı ile işine yaramayan ve işini zorlaştıran davranış ve tutumlarını gerektiğinde değiştirip farklılaştırabilmesidir (Whittingham ve diğerleri, 2012). Fujimura ve Okanoya'ya (2012) göre ise psikolojik esneklik, bireyin içinde bulunduğu anın gerektirdiği koşulları karşılayabilmek amacıyla davranışlarını değiştirebilme kapasitesidir.

KKT, temel amacı olan psikolojik esnekliğe ulaşmak için terapi sürecinde metaforlardan ve deneyimsel alıştırmalardan yararlanmaktadır. KKT sürecinde, deneyimsel alıştırmalar ve maruz bırakma egzersizleri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. KKT sürecinde kullanılan maruz bırakma egzersizlerinin, bu egzersizleri sıklıkla kullanan ikinci kuşak terapilerde olduğundan daha farklı bir kullanım amacı vardır. İkinci kuşak terapilerde kullanılan klasik maruz bırakma egzersizleri rahatsızlığın ortadan kaldırılmasını sağlamak için yapılırken, KKT sürecindeki maruz bırakma egzersizleri, bireyin istenmeyen özel etkinliklerde bulunmaları ve bunu değerli bir yaşam yönünde davranmalarını seçmelerini sağlamak için yapılmaktadır (Ruiz & Odriozola-González, 2017). Tüm bunların sonunda KKT bireyin psikolojik esneklik düzeyini yükseltmeyi hedeflemektedir. Kashdan ve Rottenberg (2010) psikolojik esneklik düzeyi yüksek bir bireyin özelliklerini şu şekilde sıralarlar: a) mevcut durumun koşullarına uyum sağlar, b) zihinsel kaynaklarını değişen durumlara göre yeniden yapılandırabilir, c) olaylara ve durumlara bakış açısını değiştirebilir, ç) yaşam alanlarını, arzu ve ihtiyaçlarını koşullara göre dengeleyebilir.

Psikolojik Esneklik Modelleri

KKT, psikopatolojiyi açıklamak için iki model ortaya koymuştur. Bu modellerden ilki psikolojik katılık altıgenidir. Psikolojik katılık modelinden sonra psikolojik esneklik modeli oluşturulmuştur (Harris, 2009). Böylece, psikolojik esneklik düzeyinin iki alt modeli ortaya konulmuştur. Bu iki alt model, iki temel kavrama dayanmaktadır. Bunlardan ilki olan psikolojik katılık, bireylerde birtakım sıkıntılara, fonksiyonel olmayan davranışlara ve bireyin

kendi değerleri doğrultusunda hareket edememesine neden olmaktadır (Burke, 2013). Aynı zamanda bireyin uyumsuz işleyişı ve acılarının nedeni olarak da psikolojik katılık kavramı dikkat çekmektedir (Hayes ve diğerleri, 2012). Psikolojik esneklik kavramı ise, psikolojik katılığın tam tersi olarak bireyin geğmişı ve geleceğe takılı kalmadan şimdiki an'a odaklanarak, kendi oluşturduğu değerlerine uygun bir biçimde hareket etmesidir (Luoma ve diğerleri, 2017). Burada KKT'nin ilk olarak ortaya koyduğu psikolojik katılık ve buna bağlı olarak ortaya koyduğu psikolojik esneklik modellerine sırasıyla yer verilmiştir.

1.Psikolojik Katılık Modeli. Kabul ve Kararlılık Terapisi psikopatolojiyi psikolojik katılık olarak tanımladığı psikopatoloji modeli üzerinden açıklamaktadır (Luoma ve diğerleri, 2017). Psikolojik katılık, bireyin davranışlarının, içsel yaşantıları yani olaylar karşısındaki duygu ve düşünceleri tarafından yönlendirilmesini ve gösterdiği davranışlarının değerlerine uygun olmamasını ifade etmektedir. Psikolojik katılık, bireyin davranışlarının, düşünceleri, duyguları ve diğer içsel yaşantıları tarafından yoğun bir biçimde kontrol edildiği bir süreçtir. Psikolojik katılık, bireyin kendisi hakkındaki tanımlayıcı düşüncelerini gerçek olarak algılamasına ve bunlardan kaçmak için bir davranış biçimi geliştirmesine neden olur (Bond ve diğerleri, 2011). Psikolojik katılık psikolojik esnekliğin tersine, çoğunlukla bireyin dilin ortaya çıkardığı engelleri aşamayıp yaşantılardan kaçınarak, bilişleri kontrol etme çabasıyla sergilediği davranış kalıplarıdır (Luoma ve diğerleri, 2017). Buna bağlı olarak problemlili davranışlar artış gösterebilir (Levin ve diğerleri, 2014).

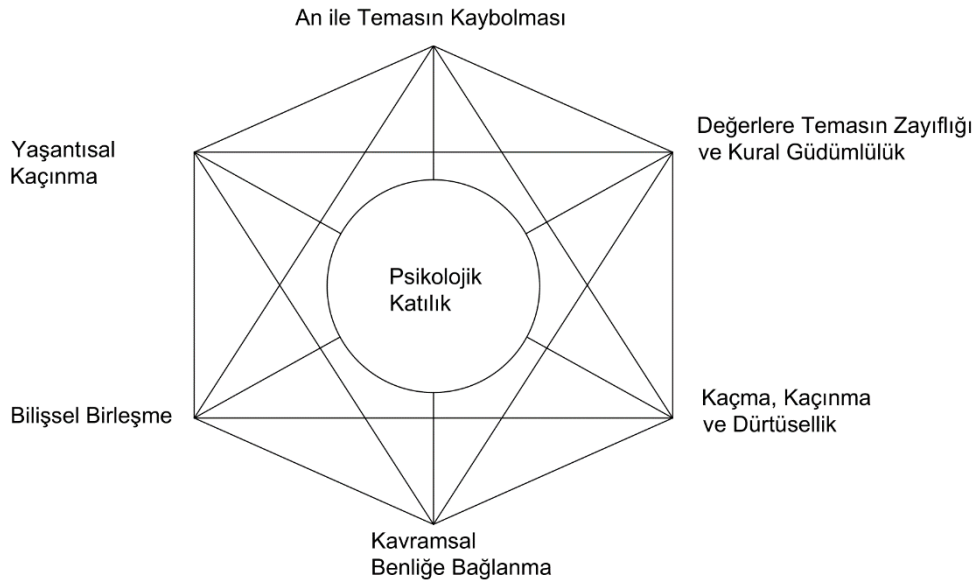
Psikolojik katılık seviyesi yüksek olan bireyler, genellikle yaşantısal kaçınma ve bilişsel kaynaşma doğrultusunda davranışlar sergileme eğilimindeyken, psikolojik esneklik seviyesi yüksek olan bireyler farkındalık ve kabul odaklı davranışlar sergileme eğilimindedirler (Bond ve diğerleri, 2011). Bireylerin psikolojik katılığının yüksek olması belirli bir bağlamda davranış repertuarının darlığına da işaret etmektedir. Repertuar darlığı, bireyin davranışının iç ve dış faktörler tarafından anlık bir biçimde pozitif ve negatif olarak pekişerek şekillenmesini vurgulamaktadır. Bu bireyler, olumsuz olarak algıladıkları içsel yaşantılardan kurtulmak ya da yoğunluğunu azaltmak için kaçma veya kaçınma

davranışları, alkol ve madde kullanma, kendine zarar verme vb. davranışlarda bulunabilirler. İçsel yaşantılara yönelik bu katı ve sınırlı davranış kalıpları, bireyi değerler doğrultusundaki bir yaşamdan uzaklaştırmaktadır (Yavuz, 2015). Bu açıdan psikolojik esneklik, bireylerin rahatsız edici içsel yaşantılarının sıklık ve yoğunluğunun değiştirilmesine değil, bireyin bu yaşantılarına ilişkin tutumuna odaklanır ve bireyin bu yaşantılara bağlı kalmaksızın değerlerine uygun davranışlar geliştirebilmesini amaçlar (Levin ve diğerleri, 2012).

Psikolojik katılık modeli, Luoma vd. (2017) göre, birbiri ile ilişkisi bulunan altı bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: a) an ile temasın kaybolması, b) yaşantısal kaçınma, c) bilişsel birleşme, ç) kavramsal benliğe bağlanma, d) kaçma, kaçınma ve dürtüsellik, e) değerlere temasın zayıflığı ve kural güdümlülük olarak adlandırılmaktadırlar. Bu altı bileşenin her biri ayrı birer süreç olmasına rağmen birbiri ile bağlantılı ve iç içedir. Şekil 2’de de görüldüğü üzere bu bileşenler birbirlerine bağlı bir altıgen şeklinedirler (Luoma ve diğerleri, 2017).

Şekil 2

Psikolojik Katılık Modeli



1.1. An ile Temasın Kaybolması. Kavramsal geçmiş ve geleceğin baskınlığı olarak da adlandırılan bu durum, geçmişin olumsuz anıları ya da gelecekle ilgili kaygıların bireyi şimdi ve burada olma farkındalığından uzaklaştırmasıdır (Harris, 2017). Harris'e (2017) göre, kavramsal geçmiş ve geleceğin baskınlığı durumu, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin sonucu olarak geçmişteki acı veren deneyimler ya da geleceğe ilişkin kaygılar nedeniyle bireyin içinde bulunduğu an'dan uzaklaşmasıdır.

Birey zihinsel olarak geçmişteki acı veren anıları ya da geleceğe ilişkin kaygılarıyla meşgul olurken içinde bulunduğu an ile olan temasını kaybedebilir ve bu nedenle kendisi için sorun yaratan davranışları tekrarlayabilir (Luoma ve diğerleri, 2017). An ile temasın kaybolması bireyi içinde bulunduğu durumdan ve an'dan soyutlar, kaygı ve ruminasyon gibi zihinsel süreçlere yönlendirir (Aldao ve diğerleri, 2010). Hayes vd. (2006) göre, bireyin şimdiki an ile bilinçli ve farkında olarak temas kuramaması, değerleri doğrultusunda davranışlar sergilemesini de engeller.

2. Yaşantısal Kaçınma. Yaşantısal kaçınma, kişinin işlevsiz olan düşünce, duygu, anı, imaj, bedensel belirtiler ve içsel yaşantılarının biçimini, sıklığını ve yoğunluğunu değiştirerek kontrol etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Chawla & Ostafin, 2007). Bireyin kontrol etme girişimleri kısa vadede rahatlama sağlasa da, uzun vadede çeşitli psikolojik rahatsızlıklara ve kaçınılan işlevsiz duygu, düşünce ve yaşantıların artmasına neden olabilmektedir. Birey geçmişe ait bir olayı unutmaya çalışarak ondan kaçmaya çabaladıkça daha fazla hatırlar, zihninden uzaklaştırmaya çalıştığı düşünceler de zihnine daha fazla yerleşir, öfke ve üzüntü gibi negatif duyguları hissetmemek için çaba gösterdikçe bu duyguları daha yoğun bir şekilde hisseder (Işık-Terzi & Ergüner-Tekinalp, 2013). Hayes vd. (2012) göre, bireylerin yaşadığı sorunlar karşısında, yaşantısal kaçınma davranışları azaldıkça psikolojik esneklik düzeyleri yükselebilmektedir.

3. Bilişsel Birleşme. Bilişsel birleşme, düşüncelerin davranışlar üzerindeki etkisi olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, patolojik olmamakla birlikte baskınlığın şiddetlendiği ve yaygınlaştığı durumlarda, bireyin içinde bulunduğu an'daki diğer uyaranlardan habersiz

olmasına yol açabilir. Bu durum, kişinin içinde bulunduğu duruma uygun tepki vermesini engelleyebilir. Birey, bilişsel sürecinin farkında olmaz veya düşüncelerini gerçeği yansıtan bir şekilde algılar. Bu nedenle birey, düşüncelere sıkı sıkıya bağlanarak katı sözel kurallar çerçevesinde davranışlar sergiler. Bu durum, bireyin kişisel değerlerini ve amaçlarının değil, ilişkisel çerçevelerinin, yani düşünceler gibi sözel içeriklerin yaşamını yönlendirmesine neden olabilir (Harris, 2017).

Bilişsel birleşme durumunda düşünceler, davranışlar üzerinde bireyin farkındalığını ortadan kaldıracak şekilde engel oluşturmaktadır (Harris, 2017). Birey, zihninde oluşan olumsuz değerlendirmeleri var olan gerçekler şeklinde algılar ve bu olumsuz değerlendirmelerinin gerçek olduğunu düşünerek davranışta bulunur (Gillanders ve diğerleri, 2014). Özgüveni düşük bir bireyin, “Hiçbir şeyi kendi başına yapamazsın.” düşüncesi altında kalarak yapabileceği ve başarılı olabileceği alanlardan kendini alıkoyması örnek olarak verilebilir (Harris, 2009). Bu durumda, insanların davranışlarının temellendiğini nokta bilişleri olduğundan değerler ve amaçlar gözden kaçırılmaktadır. Çünkü bilişsel birleşme yaşayan bireyler kaliteli bir yaşamın ölçüsünü duygu ve bilişlerin kontrolüne bırakmışlardır. Sonuç olarak, bilişsel birleşme yaşantısal kaçınma ile sonuçlanır (Harris, 2017).

4. Kavramsal Benliğe Bağlanma. Kavramsal benlik bireyin kendi duyguları, davranışları, düşünceleri ve anıları hakkında fark ettiği “süreç olarak benliği” ifade eden bir kavramdır (Törneke, 2010). Her insanın kim olduğuna ilişkin bir hikâyesi vardır. Bu hikâyenin parçalarını adı, cinsiyeti, yaşı gibi nesnel özellikleri ve yaşamdaki rolleri, güçlü ve zayıf yönleri, sevdiği ve sevmediği şeyler, hayalleri ve acıları gibi öznel özellikleri oluşturur (Luoma ve diğerleri, 2017).

Birey, kavramsallaştırdığı hikâyesine katı bir şekilde bağlandığında problemler ortaya çıkar. Bireyin kendi hikâyesiyle birleşmesi, kendini bu hikâye ile birlikte düşünmesi ve buna ilişkin ilişkisel çıkarımlar yapması kavramsal benliğe bağlanma olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2017). Bireyin kavramsal benliğe katı bir şekilde bağlanması,

bağlamsal benliğin davranışlar üzerindeki etkisini azaltmaktadır (Coyne & Murrell, 2009). Bu da bireyin değerleri doğrultusunda harekete geçmesini zorlaştıracı bir etki oluşturur (Harris, 2017). Kavramsal benliğe bağlanma, hem olumsuz hem de olumlu benlik algıları için sorun oluşturmaktadır. Örneğin, ben başarılıyım düşüncesi ile bilişsel birleşme yaşayarak “başarılı” olarak kavramsallaşmış bir benliğe sahip olan bir bireyin en ufak bir başarısızlığa bile tahammülü olmayabilir (Işık-Terzi & Ergüner-Tekinalp, 2013). Coyne ve Murrell’a (2009) göre, psikolojik esneklik modelinde süreç olarak benliğin ve bağlamsal benliğin mevcut olması gerekmektedir.

5. Kaçma, Kaçınma ve Dürtüsellik. Bireyler, değerleri doğrultusunda davranışlar sergilemek yerine deneyimsel kaçınma ile eylemsizlik ve erteleme davranışları gösterebilir. Psikolojik katılık düzeyi yüksek olan bireyler, olumsuz olarak algıladıkları içsel yaşantılardan kurtulmak veya yaşantıların yoğunluğunu azaltmak için belirli ortamlarda ve durumlarda kaçma veya kaçınma davranışları, fiziksel olarak aktif olmama, aşırı uyuma, sorumlulukları sürekli erteleme, madde kullanma, kendine zarar verme vb. davranışlar sergileyebilirler. (Harris, 2009). İçsel yaşantılara yönelik bu dar davranış repertuarı, bireylerin değerler doğrultusunda bir yaşam sürmesinden ziyade olumsuz pekiştirme odaklı, anlamı daha zayıf bir yaşam biçimi sürdürmesine yol açar (Yavuz, 2015). Hayes vd. (2012) göre KKT, bireylerin olabildiğince geniş bir davranış repertuarına sahip olması için kaçınma, kaçma ve dürtüsel davranışlarını azaltıp, değerlerin hayata geçirildiği ve değer ilişkili davranışların pekiştirildiği bir yaşam hedefler.

6. Değerlere Temasın Zayıflığı ve Kural Güdümlülük. Değerler, insanların yaşamına yön veren, anlam katmak için davranışlarını yönlendiren ve onlara hayat boyu rehberlik eden temel yaşam prensipleridir. Ancak yaşadıkları sorunlar nedeniyle psikolojik katılık düzeyi yüksek olan bireyler, düşünce ve duygularına uygun olarak davranış repertuarı geliştirdikleri için farkında olmadan kendi değerlerinden uzaklaşmaktadır. Değerlerle kurulan güçlü bir bağ, bireylere içsel denge sağlayarak, düşünce ve duygularına rağmen eylemlerini belirli değerlere yönlendirme gücü verir (Blackledge & Hayes, 2001).

Değerlerle olan bağın güçsüzleşmesi, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin etkisi altında, bireyin aile, arkadaşlık, meslek, eğitim ve toplumsal sorumluluk gibi kişiselleştirilebilen değer alanlarından uzaklaşmasını ifade eder. Bu durum, bireyin değerleriyle olan bağının zayıflamasına ve dolayısıyla anlamlı bir hayattan uzaklaşmasına neden olabilir. Birey, kendi değerleri yerine onay alma, sosyal eleştirilere karşı gelme, suçluluk ve kaygı gibi duygulardan kaçınma amacıyla davranışlarını belirleyebilir. Bu durum, psikolojik katılığı artırabilir (Harris, 2017).

2. Psikolojik Esneklik Modeli. Psikolojik esneklik, bireyin geçmişin problemlerinden ve gelecek kaygısından uzaklaşıp şimdi ve burada olması, eksikleri ve hataları ile birlikte var olduğunu kabul edip kendisi hakkında yargılayıcı olmadan özüne dönerek, yaşamdaki değerleri doğrultusunda hareket etmesidir (Hayes ve diğerleri, 2011). Psikolojik esneklik modelini psikolojik katılıktan ayıran belirgin bir özellik, bireyin içsel deneyimlere karşın değer odaklı eyleme geçebilme yeteneğidir (Hayes ve diğerleri, 2012). KKT'ne göre, psikolojik esneklik geliştirilebilir. Birey, mücadele etmek yerine dışarıdan bir gözlemci gibi kendi deneyimlerini izleyebilir ve bu farkındalıkla birlikte değerleri doğrultusunda davranmayı öğrenebilir (Strosahl ve diğerleri, 2019).

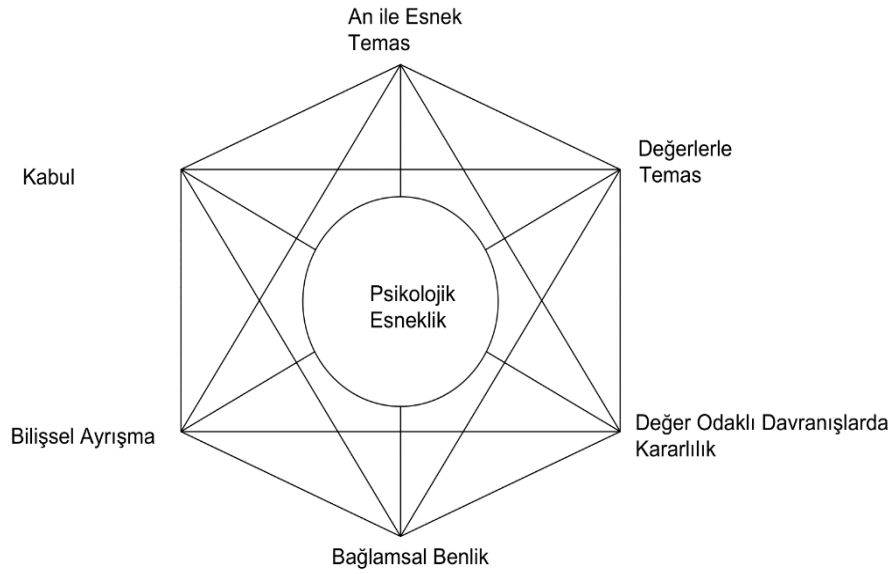
Psikolojik esneklik, bireyin içinde bulunduğu mevcut durumdaki olumsuz düşünceleri ve duygusal rahatsızlıkları değiştirmek için çaba harcamaksızın süreci etkili bir şekilde yönetme ve aynı zamanda kişisel değerleri ile uyumlu davranışlarda bulunma ve böylece değişen yaşam koşullarına en iyi şekilde uyum sağlama yeteneğidir (Hayes ve diğerleri, 2006; Hayes ve diğerleri, 2012). Başka bir deyişle, şimdiki an içerisinde ortaya çıkan düşünce veya duyguları doğrudan kabul etme veya reddetme, yargıda bulunmama ile birlikte farkındalık, durumu değerlendirme ve buna bağlı olarak davranışı sürdürme veya değiştirme kapasitesini içeren bir yapıdır (Kashdan, 2010; McCracken & Morley, 2014).

Psikolojik esneklik modeli de psikolojik katılık gibi altı temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: 1) an ile esnek temas, 2) kabul, 3) bilişsel ayrışma, 4) bağlamsal benlik, 5) değerlerle temas ve 6) değerler odaklı davranışlar olarak adlandırılmaktadırlar.

Bu altı bileşenin her biri ayrı birer süreç olmasına rağmen psikolojik katılık modeline benzer şekilde birbiri ile bağlantılı ve iç içedir (Luoma ve diğerleri, 2017). Bu altı bileşenin birbirleri ile ilişkisini gösteren Psikolojik Esneklik Modeli Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3

Psikolojik Esneklik Modeli



1. An ile Temas. Şimdiki an ile temas, geçmiş yaşantılar veya gelecekteki ihtimallerle meşgul olma eğilimine karşın, bireyin mevcut olaylarla doğrudan bağlantı kurabilme ve esnek davranışlar sergileyebilme yeteneğini ifade eder. Aynı zamanda, olayları değerlendirebilme yetisini de içerir ve bu değerlendirme sırasında herhangi bir önyargı veya yargıya sapma olmaksızın objektif bir bakış açısı benimseme durumunu içerir (Hayes & Twohig, 2008).

Üç zaman dilimi olarak geçmiş, bugün ve gelecek olmasına rağmen insan zihni açısından yaşam şimdiki andadır ama kişi dikkatini geçmiş ve geleceğe yönlendirebilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2012). KKT, bireyin şimdiki an'daki farkındalığını

arttırmaya odaklanarak katı olmayan dikkat süreçleriyle birlikte onun, şimdi deneyimlediği durum ile yoğun bir ilişki kurmasını sağlamayı amaçlar. Bireyin psikolojik sağlığını koruyabilmesi için şimdi ve burada olması son derece önemlidir. İçinde bulunulan an'da yaşanan duygu durumunu bütün gerçekliğiyle kabul etmek, deneyimlenen yaşantıları ayıklamak ve bilinçli bir şekilde seçip kabule geçmek, farkındalık gerektiren bir süreçtir (Harris, 2017). Harris'e (2017) göre, bireyin içinde bulunduğu şimdiki andaki durum ya da içsel yaşantılar her zaman bireyi iyi hissettirecek şekilde olumlu olmayabilir. Ancak önemli olan kişinin şimdiki anda yaşadığı durumun farkında olması ve sürece aktif bir şekilde katılmasıdır.

2. Kabul. Kabul, bireyin olumsuz duyguları, düşünceleri, anıları, dürtüleri vb. nedeniyle yaşadığı acılarla birlikte yaşamına devam edebilmesidir. Kabul kavramı, birey rahatsız olduğu duygu, düşünce ve içsel yaşantılardan kurtulmak için ne kadar çok çabalarsa bunları daha yoğun olarak yaşayacağını varsaymaktadır (Hayes & Smith, 2021). Kabul bireylerin düşünceler, duygular ve olaylar karşısında savunmaya geçmeden onları oldukları gibi deneyimlenmesi ve var olan olumlu ya da olumsuz gerçeklikle kalabilmesidir. Bireyin acı verici duygu, düşünce ve anılarını değiştirmek için girişimlerde bulunmaksızın aktif ve bilinçli bir şekilde onları benimsemesidir (Forman ve diğerleri, 2007).

Psikolojik esneklik modelinde kabulün amacı, bireyin sahip olduğu acılarla birlikte değerleri doğrultusunda davranışta bulunabilmesidir (Harris, 2017). KKT'de kabul kavramı, bireylerin yaşamdaki değerlerinden temellenen davranışlarının arttırılması için bir yöntem olarak teşvik edilmektedir. Danışan terapiye geldiğinde ihtiyaç duyduğu alanın geliştirilmesi ve danışanın kabulünün ve psikolojik esnekliğinin artırılması hedeflenmektedir (Hayes ve diğerleri, 2006).

3. Bilişsel Ayırışma. Bilişsel ayırışma, bireyin düşüncelerinin içeriğine takılıp kalmadan, onları sadece düşünce olarak görmesi, kendi düşüncelerini gözlemleyebilmesidir (Harris, 2017). Bilişsel ayırışmanın temel amacı, danışanın duygu ve düşüncelerinin içeriklerini değiştirmek değil, çeşitli farkındalık egzersizlerini kullanarak onların istenmeyen

işlevlerini değiştirmektir (Hofmann & Asmundson, 2008). Hayes vd. (2006) göre, bilişsel ayrışma, bireyin zihninde bulunan katı sözel kuralların yerine gerçek deneyimlere odaklanmayı sağlar.

Düşüncelerin, yargılamayla değil kabul edici bir bakış açısıyla ele alınması durumunda, birey rahatsız edici düşünceler ve duygulardan bağımsız olarak davranışlarda bulunabilir. Düşünceler gerçek birer olgu olarak değil, sadece düşünceler olarak algılanmaya başlandığında, birey düşünce ve duygularına tepki vermek yerine seçtiği değerlere uygun davranışlar sergileyebilir (Eifert ve diğerleri, 2009). Blackledge'e (2007) göre, bilişsel ayrışma bireyin içsel deneyimlerini içeren, duygu ve anılarıyla da bağlantı kurmasını sağlar. Bilişsel ayrışmayı desteklemek amacıyla kullanılan stratejilerin temel hedefi, bireylerin bireysel değerleri doğrultusunda daha fazla davranış sergileyebilmelerini sağlamaktır.

Gerçekte, düşünceler, geçmişin şimdiyle olan ilişkisini ortaya koymak adına önemli araçlardır. Ancak, bu düşünceler sorgulanmadan ve bilişsel olarak ayrıştırılmadan, değiştirilmeden alınırsa, düşüncelerle sağlıklı bir iletişim kurmak daha zor bir hale gelebilir (Twohig & Hayes, 2008). Bilişsel ayrışma azaldıkça birey içinde bulunduğu durumdan uzaklaşmak için çok daha fazla uygunsuz davranışlar sergilemektedir (Bach & Moran, 2008). Bu nedenle, bilişsel ayrışmanın nihai amacı bireylerin kendi düşüncelerinin içinde kaybolmamalarını sağlamak ve kendilerini düşüncelerinin gerçek anlamlarından uzak tutabilmeleri için güçlendirmektir (Blackledge & Barnes-Holmes, 2009)

4. Bağlamsal Benlik. Bağlamsal benlik, duyguların, düşüncelerin ve davranışların ortaya çıktığı, hissedildiği ve sonunda ise geçtiği bir bağlam olarak adlandırılır (Coyne ve diğerleri, 2011). Bağlamsal benlik, bireyin hayata ve olaylara bakışında iç dünyasından daha fazlası olduğunu fark etmesi ve bunları olduğu gibi kabul etmesidir. (Luoma ve diğerleri, 2017). Bağlamsal benlik sabit ve sürekli bir şekilde fark edilebilirken, bireyin kendisi hakkındaki değerlendirmeleri gelip geçicilik arz eder (Hayes ve diğerleri, 2012). Bach ve Moran'a (2008) göre bağlamsal benlik, bireylerin deneyimlerinin içeriği ile bu

deneyimlerin gerçekleştiği bağlam arasındaki ayrımı vurgulamaktadır. Bu durum, bireyin şimdiki andaki duygu ve düşüncelerinin gözlemlenmesi ve bunların etkisiyle bile değişmeyen bir benliğin varlığının ifadesidir.

Bağlamsal benlik alanı, bireyin içsel deneyimlerine bağlanmadan akışta kalmasını ve şimdiki andan haberdar olmasını sağlar. Böylece, içsel deneyimlerin duygusal yükünden kişiyi koruyacak bir psikolojik alan oluşur (Twohig & Hayes, 2008). Bu alan sayesinde, kişileri rahatsız eden ve acı veren duygulara karşı kabulün, davranışı belirleme özelliği olan düşüncelere karşı ayrışmanın gerçekleşeceği psikolojik bir ortam oluşturulur (Harris, 2017). Lappalainen vd. (2007) göre, bağlamsal benlik yaklaşımı, kişinin kendi oluşturduğu işlevsel olmayan değerlendirmelerin etkisinden kurtulmayı hedefler ve kalıcı bir benlik algısının oluşmasını sağlar.

5. Değerler. Değerler, bireyin davranışlarını şekillendiren, yaşamının daha anlamlı hale gelmesinde kendisine rehberlik eden ve onun için önemli unsurlardır (İzgiman, 2014). KKT'de değerler terapötik sürecin temel bir özelliği olarak görülmektedir (Twohig, 2012). Psikolojik esneklik, bireyin değerleriyle arasında oluşan bağın güçlendirilmesini hedefler. Çünkü bireyin değerlerinin netleştirilmesi ve davranışlarına yön vermesi onların yaşamlarına ilişkin katı kurallar oluşturmalarının önüne geçebilir (Harris, 2017). Buna ek olarak, değerlerine odaklanabilen bir birey, kendisi için önemli olan ancak gözden kaçırdığı noktaları keşfederek, davranışlarını yönlendirebilecek seçenekleri belirleyebilir (Allen, 2016). Bu sebeple, KKT bağlamında değerler, "seçilmiş yaşam yönelimleri" olarak da adlandırılmaktadır. Değerleri belirlemek, anlamlı bir yaşam inşa etme açısından büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda, değerler; davranışların seçilmiş özellikleri, anlık eylemlere rehberlik eden ve sürekli bir süreç olarak nitelendirilebilir (Smith ve diğerleri, 2019).

6. Değer Odaklı Davranışlarda Kararlılık. Psikolojik esneklik bağlamında, nihai amaç kişinin kendi için önemli olan değerlere uygun şekilde davranmaktır. Bireyin hayatına anlam katan değerlere dayalı olarak hareket etmesi, istenmeyen durumlar, zorluklar veya

zarar göreceği koşullar olsa bile kendi için önemli olan yönde hareket etmesini içerir (Harris, 2021).

Bireyin değerleri doğrultusunda davranabilmesi için, yaşadığı zorlukları ve acıyı kabul ederek, düşüncelerinden kendisini ayırabilmesi ve içinde bulunduğu andaki değerlerinin farkında olması gerekmektedir. Değerler doğrultusunda davranış, kasıtlı ve bilinçli bir şekilde gerçekleşen bir davranıştır (Hayes ve diğerleri, 2006).

Değerler doğrultusunda davranış göstermek hoş giden ya da gitmeyen, zevk ya da acı veren duygu ve düşüncelere yol açabilir. Ancak değerler doğrultusunda davranmakta kararlı olduğunda, bu davranışın sonucunda istenmeyen duygu ve düşünceler ortaya çıksa bile birey değerlerine göre yaşamak için gerekeni yapmaktadır (Harris, 2009). Bu şekilde davranabilmek birey için çok kolay olmasa da ısrarlı bir şekilde sürdürülmeye çalışılması gerekmektedir. KKT, bireyin olumsuz duygu durumlarına daha esnek bir yaklaşım geliştirebilmesi için değerlerine uygun bir şekilde hareket etmeye yönlendirme gayretindedir ve bu amacı gerçekleştirmek için somut davranış müdahaleleri geliştirmeye odaklanır (Arch & Craske, 2008).

Akran Süpervizyonu ile İlgili Araştırmalar

Bu araştırma kapsamında, Türkiye'deki Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans öğrencilerinin Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersleri kapsamında kullanılmak üzere geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın etkililiği sınanmıştır. Bu bağlamda, akran süpervizyonu ile ilgili yurt dışında ve Türkiye'de yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Akran Süpervizyonu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Akran süpervizyonu ile ilgili literatür incelendiğinde bu konudaki araştırmaların genellikle yurt dışında olduğu dikkati çekmektedir. Psikolojik danışma süpervizyonu literatüründe çeşitli akran grup süpervizyonu modelleri sunulmakla birlikte, bunların çoğu türleri, yapılandırma dereceleri ve odaklanmaları açısından farklılık göstermektedir (Borders, 2012).

Newman vd. (2023) tarafından yapılan araştırma, aynı üniversitede paralel süpervizyon kurslarında uygulanan iki farklı ancak birbiriyle ilişkili mesleki eğitim programındaki (örn. okul psikolojisi ve davranış analizi [çevrimiçi]) stajyerleri desteklemek için yapılandırılmış akran grubu süpervizyonunun (SPGS) uygulanmasını değerlendirmektedir. SPGS online ve eşzamanlı olarak uygulanmış ve her iki disiplinden üyeleri içermiştir. Araştırma sonuçları, okul psikolojisi ve davranış analizi eğitim ve uygulamalarında süpervizyonun önemine dikkat çekilmiştir. SPGS'nin süpervizyon eğitimindeki potansiyel rolü değerlendirilmiştir. Bu disiplinler arası işbirliğinden çıkarılan dersler, benzer şekilde SPGS'yi süpervizyon eğitimine dâhil etmek isteyenler için potansiyel aktarılabilirliği artırmak için vurgulanmaktadır.

Schumann vd. (2020) yaptıkları araştırmada, grup psikoterapisi ile grup süpervizyonu arasındaki paralellikleri incelemek için doktora öncesi bir staj yerinde yürütülen akran grup süpervizyonu vaka örneğini kullanır. Yalom'un belirttiği grup psikoterapisinin iyileştirici faktörleri, akran grup süpervizyonunda meydana gelen aynı yararlı süreçlere benzemektedir. Bu nedenle, bu süreçlerin nasıl ortaya çıktığını ve bu süreçlerin denetlenen kişinin mesleki gelişimi üzerindeki etkisini aydınlatmak için bir dizi hikâye sunuldu. Vaka örneğinde, akran grup süpervizyonu, eğitimi olumlu yönde etkilemiş ve süpervizyon alan kişinin öz değerlendirme uygulamalarında, terapide kişilerarası sürece dikkat edilmesinde, farklı teorik yönelimlerin entegrasyonunda, vaka kavramsallaştırmasında ve kişisel bakımda gelişimini teşvik etmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, akran grup süpervizyonun, terapötik ittifak ve grup sürecine dikkat edilerek uygulandığında süpervizyon alan kişinin derin bir şekilde büyümesiyle sonuçlanabilecek benzersiz bir mesleki gelişim deneyimi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

McKenney vd. (2019) yaptıkları araştırmada, yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun okulda danışmanlık kursu alan dokuz yüksek lisans öğrencisinin uygulamalı iletişim ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun danışmanlık becerilerini nasıl etkilediğine

ilişkin bilgiler de dâhil olmak üzere katılımcıların algılarını yapılandırılmış görüşmeler ile incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, programın adayların okullarda etkili danışmanlık için ihtiyaç duydukları iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Brooks (2014), grup süpervizyonun yüksek lisans düzeyindeki psikolojik danışma stajı yapan öğrencilerin psikolojik danışma öz yeterliliğine etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, akran süpervizörün etkisi ile psikolojik danışma özyeterliliği arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Borders vd. (2012) akran grup süpervizyonu ile ilgili yaptıkları araştırmanın sonucunda, grup süpervizyonunun kursiyerlere birden fazla bakış açısı sağladığını, deneyimlerini normalleştirmelerine yardımcı olduğunu ve onları birden fazla danışman stiliyle tanıştırdığını bildirmişlerdir.

Woodside vd. (2009) yaptıkları araştırmada, küçük bir stajyer grubu arasında gerçekleşen çevrimiçi bir diyalogu analiz ederek okul psikolojik danışmanlarının staj deneyimleri sırasında nasıl yetkinlik geliştirdiklerini incelemişlerdir.. Sınırdan olma hissi, tatmin edici olmayan süpervizör-stajyer ilişkilerinde (karşılıklı etkileşim eksikliği) veya stajyerler staj yerlerinde değişimi etkileyecek güçsüzlük hissi yaşadıklarında yoğunlaşmıştır. Araştırma sonucunda, stajyerlerin deneyimlerini anlamlandırmak için akranlarına başvurdukları görülmüştür. Süpervizör-stajyer ilişkisinin ve staj akranları arasındaki ilişkilerin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lassiter vd. (2008) çalışmalarında, süpervizyon alanların kültürel açıdan çeşitli danışmanlarla çalışmak için önemli olan yardımcı rollerini üstlenirken çok kültürlü yeterliliklerini artırmaya çalıştıkları akran grubu çok kültürlü denetiminin bir formatını sunmaktadır.

Starling ve Baker (2000) tarafından yapılan araştırmada, okul psikolojik danışmanlığı uygulama öğrencileri yapılandırılmış akran grup süpervizyonu gruplarında

aldıkları akran geri bildirimlerinin önemini vurgulamış; modelin süpervizyon sürecine ilişkin kafa karışıklıklarını azaltmaya, hedeflerini netleştirmeye ve özgüvenlerini artırmaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Gillam vd. (1997), yaptıkları araştırmanın sonucunda, stajyerlerin çeşitli danışmanlık ve kişisel stilleri deneyimleyerek, akranlarının sunumlarından öğrenerek, öğrendiklerini kendi uygulamalarına uyarlayarak ve uygun geribildirim vermeyi öğrenerek akran grubu süpervizyonundan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Borders (1991) akran grup süpervizyonu için sistematik ve yapılandırılmış bir model önermiştir. Borders'ın (1991) modeli hem psikolojik danışman eğitiminde hem de alandaki uygulayıcılar üzerinde kullanılabilecek bir akran grup süpervizyonu formatı sunmuştur. Bu yönüyle bu model oldukça önemlidir. Ayrıca, Borders (1991) akran grup süpervizyonunun grup üyelerine güvenli bir ortam sağlaması, sürece katılımı teşvik etmesi, amaç odaklı ve yapıcı geri bildirim sağlaması, bilişsel danışmanlık becerilerini geliştirmesi ve grup üyelerine kendilerini eleştirmeyi öğretmesi açısından yararlarının olduğu yönünde açıklamalar yapmıştır.

Yurtdışında yapılan çalışmalar, akranların akran süpervizyonu programları aracılığı ile birbirlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine oldukça önemli bir şekilde katkı sağladıklarını ortaya koymaktadır (Benshoff & Paisley, 1996). Akran grup süpervizyonunun birçok araştırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte, her zaman etkili olmayabileceğine ilişkin görüşler de mevcuttur. Runkel ve Hackney (1982), akranlarla çalışmanın, görevde kalmamak ve eleştirel geri bildirimi dışlayarak, akranların birbirini aşırı destekleyici ve tavsiye verme eğiliminde olma gibi sorunlar ortaya çıkarabileceğini belirtmişlerdir. Birçok araştırmacı (Borders, 1991; Remley ve diğerleri, 1987; Roth, 1986; Runkel & Hackney, 1982) akran grup süpervizyonunun etkili olabilmesi için grubun yapılandırılmasına ve grup üyelerinin süpervizyon süreci konusunda eğitilmesine ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır (Benshoff & Paisley, 1996).

Akran Süpervizyonu ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Akran süpervizyonu ile ilgili Türkiye’deki literatür incelendiğinde bu konudaki araştırmaların oldukça az ve sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Ancak son yıllarda akran süpervizyonu konusunda az da olsa araştırmaların yapılmaya başlandığı dikkati çekmektedir.

Atik ve Erkan-Atik (2019), lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu formatının kullanımına ilişkin algılarını ve bunun psikolojik danışma öz-yeterlik inançları ile ilişkisini araştırmak amacıyla bir karma yöntem araştırması yürütmüşlerdir. Araştırmanın nitel bulguları, psikolojik danışman adaylarının algılarının dört ana tema altında toplandığını göstermiştir: (1) modelin katkıları, (2) modelin bireysel süpervizyona kıyasla güçlü yönleri, (3) modelin iyileştirilmesi gereken yönleri ve (4) modelin lisans düzeyindeki rehberlik öğrencileri için uygulanabilirliğidir. Araştırmanın nicel bulguları ise, yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik inançlarının gelişimini olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir.

Atik vd. (2016) yaptıkları araştırmada, psikolojik danışma süpervizyonu sürecinde kullanılan yapılandırılmış akran grup süpervizyonundaki metafor kullanımına ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşleri incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda, yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşleri dört temel alanda toplanmıştır. Bunlar; psikolojik danışmana sağladığı katkılar, psikolojik danışma sürecine olan etkileri, süpervizyon sürecinde metafor oluştururken yaşanan güçlükler ve etkili metaforların özellikleridir.

Atik (2015a) tarafından psikolojik danışman adayları ile yapılan akran grup süpervizyonu ile ilgili araştırmada, psikolojik danışman adayları akran grup süpervizyonunun danışmanlık yetkinliklerini ve öz farkındalığı artırması, aktif katılım gerektirmesi gibi katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, psikolojik danışman adayları

bireysel süpervizyona kıyasla akran grup süpervizyonunun farklı bakış açıları kazandırma ve birden fazla danışana maruz kalma gibi güçlü yönleri de olduğunu ifade etmişlerdir.

Atik (2015b) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin Türkiye'deki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Atik (2015b) bu araştırmada, süpervizyon sürecinde akran desteğinin rolünü vurgulamıştır ve araştırma sonucunda yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.



Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada kullanılan yöntem, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analiz işlemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada deneysel işlem olarak uygulanan Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın (AGSP) geliştirilmesi ve uygulama süreçlerine yönelik bilgiler bu bölümde yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu çalışmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans öğrencilerine yönelik olarak yapılandırılmış bir şekilde geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel araştırmaların temel amacı değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu araştırmada deney ve kontrol grupları seçkisiz atama ile atanamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının seçkisiz bir şekilde atanamadığı deneysel araştırmalarda deneyin gücünü arttırmak için eşitleme yöntemi kullanılır. Deney ve kontrol gruplarının bazı değişkenler açısından eşit olup olmadığına bakılır (Fraenkel ve diğerleri, 2023). Bu araştırmadaki tüm değişkenlere ilişkin ön testlerin eşit olup olmadığı araştırılmış ve tüm ön testlerin eşit olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın, deneysel türü eşleştirilmiş yarı deneysel desendir.

Araştırmanın bir bağımsız, dört bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni Akran Grup Süpervizyonu Programı'dır. Araştırmanın bağımlı

değişkenleri ise psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliliği, terapötik ittifak ve psikolojik esnekliktir. Bu araştırmada ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kapsamında yürütülen işlemler aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Son test	İzleme Testi
Deney Grubu	-Kişisel Bilgi Formu	- Akran Grup Süpervizyonu Programı	-Kişisel Bilgi Formu	-Kişisel Bilgi Formu
	-Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği		-Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği	-Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği
	- Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği		- Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği	- Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği
	- Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu		- Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu	- Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu
	-Psikolojik Esneklik Ölçeği		-Psikolojik Esneklik Ölçeği	-Psikolojik Esneklik Ölçeği
Kontrol Grubu	-Kişisel Bilgi Formu		-Kişisel Bilgi Formu	-Kişisel Bilgi Formu
	-Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği		-Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği	-Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği
	- Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği		- Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği	- Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği
	- Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu		- Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu	- Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu
	-Psikolojik Esneklik Ölçeği		-Psikolojik Esneklik Ölçeği	-Psikolojik Esneklik Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın deney grubuna 15 oturumluk Akran Grup Süpervizyonu Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir ek işlem uygulanmamıştır. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamı 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Dersi kapsamında süpervizyon almışlardır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına,

deneysel işlemiden önce ön test, deneysel işlemiden sonra son-test ve deneysel işlemiden 6 ay sonra izleme testi uygulamaları yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test, son test ve izleme testi olarak Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği, Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği, Terapötik İttifak Ölçeği-Terapist Formu ve Psikolojik Esneklik Ölçeği uygulanmıştır.

İç ve Dış Geçerliğin Sağlanması

Deneysel araştırmalardaki en önemli unsurlardan biri deneysel koşulların sağlandığı bir ortamda, son test sonuçlarının araştırmacı tarafından manipüle edilen değişkenle açıklanabilirliği ile ilgilidir (Gall ve diğerleri, 2003). Deneysel işlemi etkileyebilecek deney dışı değişkenlerin kontrol altına alınması bağımsız değişkenin etkisini ölçmek için temel koşuldur (Fraenkel ve diğerleri, 2023).

Araştırmanın deneysel deseni oluşturulurken bazı iç ve dış geçerlilik unsurlarına dikkat edilmiştir. Fraenkel vd. (2023) iç geçerliği, gözlemlenen herhangi iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin açık olması ve başka herhangi bir şeyle ilişkili olmaması olarak tanımlarlar. Bir başka deyişle iç geçerlik, bağımlı değişkende meydana gelen değişimin bağımsız değişkenler tarafından açıklanabilmesidir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanmasında Fraenkel vd. (2023) tarafından belirlenen ölçütler dikkate alınmıştır. Bu araştırmada iç geçerliliği sağlamak için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

Katılımcıların Özellikleri: Araştırmanın yürütülmesinde katılımcıların benzer eğitim geçmişine sahip olmasını kontrol etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler aynı üniversitenin aynı sınıfından seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının aynı üniversitenin aynı sınıfından seçilmesi ile benzer mesleki ve eğitim deneyim ve yaşantılarına sahip olan psikolojik danışman adayları olması kontrol altına alınmıştır.

Deney Ortamı: Deneyin uygulanma yeri ve/veya veri toplama yeri iki grup için farklıysa, bu durum veri toplama araçlarındaki deney sonrası puanları etkileyebilir. Bu

durum göz önünde bulundurularak, araştırmanın verileri ön test, son test ve izleme testleri için deney ve kontrol gruplarından aynı anda aynı sınıfta toplanmıştır.

Denek Kaybı: Araştırmadaki deneklerin deneysel işlem başladıktan sonra ayrılmalarının önüne geçmek için uygulamanın yapılacağı günler grup üyelerine uygun olacak şekilde planlanmıştır. Araştırmanın hiçbir aşamasında denek kaybı yaşanmamıştır.

Ölçme Yönteminin Etkisi: Veri toplama aracının uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek olumsuz etkiler araştırmanın iç geçerliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu araştırmada veri toplama araçlarına ilişkin ortaya çıkabilecek olumsuz etkileri ortadan kaldırmak amacıyla bütün ölçümler aynı ölçme araçları kullanılarak aynı sırayla, aynı sürede, aynı mekânda ve araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Fraenkel vd. (2023) dış geçerliği, bir deney grubundan elde edilen sonuçların evrene; diğer kişilere, yerlere ve zamanlara genellenebilirliği şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada Fraenkel vd. (2023) göre dış geçerliliği sağlamak için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

Tepkisellik Etkisi ya da Beklentilerin Etkisi: Araştırmaya katılan deneklerin deneysel işleme ilişkin sahip oldukları bilgiler deneysel ortamdaki davranışlarını değiştirebilir ya da normal koşullarda göstermeyecekleri farklı tepkiler vermelerine yol açabilir. Araştırma kapsamında bu durumun oluşmasının önüne geçmek ve kontrol altında tutmak amacıyla, deney ve kontrol gruplarına araştırmayı açıklığa kavuşturmak için yeterli ancak asgari düzeyde bilgi verilmiştir.

Zaman ve Tedavi Etkileşimi: Araştırmanın dış geçerliği üzerinde etkili olabilecek zamansal değişimleri kontrol edebilmek için deney ve kontrol gruplarının her ikisine de son test uygulamasının ardından altı ay sonra veri toplama araçları yeniden uygulanarak izleme testi uygulaması yapılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın uygulanması ve etkililiğinin sınanması sürecinde yer alan bireylerden oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersini alan lisans 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu öğrencilerden 10 kadın ve 1 erkek olmak üzere toplam 11 psikolojik danışman adayından oluşan deney grubu ve 12 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 14 psikolojik danışman adayından oluşan kontrol grubu ile araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada yer alan çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2009). Büyüköztürk vd. (2020) araştırma sürecinde zaman, para ve de işgücü açısından mevcut sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay uygulama yapılabilen ve kolay ulaşılabilen birimlerden seçilebileceğini belirtmektedirler.

Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın (AGSP) Geliştirilmesi

Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın geliştirilmesi için öncelikle literatürdeki tüm süpervizyon programları incelenmiştir. Ardından daha önceden yurt dışında geliştirilmiş olan Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu Programı formatları incelenmiştir. Bununla birlikte araştırmacı, doktora eğitimi süresinde dört Güz ve dört Bahar dönemi olmak üzere toplam sekiz dönem süpervizörler eşliğinde Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora Programı olmak üzere tüm eğitim düzeylerindeki Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları, Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Süpervizyon derslerine co-süpervizör olarak katılarak süpervizyon eğitimi almıştır. Bu, sekiz eğitim dönemi boyunca bireysel ve grup süpervizyonları farklı gruplarda süpervizörler eşliğinde uygulanmıştır. Bu gruplardan birinde

bir dönem boyunca, süpervizör eşliğinde co-süpervizör olarak araştırmacının da katılımıyla Akran Grup Süpervizyonu Programı da pilot uygulama olarak yapılmıştır.

Araştırmacı bu süre içerisinde, hem süpervizyon sürecini öğrenmiş hem de uygulamak üzere geliştirmekte olduğu programı şekillendirmiştir. Araştırmacı, Türkiye koşullarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarında verilen süpervizyonların içerikleri ile uyumlu olacak bir şekilde Akran Grup Süpervizyonu Programını geliştirmiştir.

Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu Formatı

Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu, genellikle haftada bir ya da iki haftada bir olmak üzere 60 dk ile 180 dk süreyle bir araya gelen bir gruptur. Akran süpervizyonu grubu, psikolojik danışma yürütenler (psikolojik danışmanlar, alandaki uygulayıcılar, psikolojik danışman adayları, uygulama öğrencileri, stajyerler) ve eğitimli bir süpervizörden oluşur. Süpervizyon süreçlerinin tümünde olduğu üzere, ilk oturumlarda grup üyelerinin öğrenme hedefleri belirlenir. Süpervizör, akranların açık ve etkili iletişimlerini sağlamak için destekleyici bir grup atmosferi oluşturulmasına yardımcı olur. Sonraki oturumlarda, danışmanlar/uygulayıcılar sırasıyla danışma süreçlerinin vak'a sunumlarını, ses ve video kayıtlarını akran süpervizyonu için oturumda sunarlar (Borders, 1991).

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu temel olarak şu adımları içerir (Borders, 1991):

1. Süpervizör moderatörlüğünde oturum başlatılır. Sırasıyla danışanı ile ilgili süpervizyona en fazla ihtiyaç duyan psikolojik danışmanlardan başlamak üzere danışmanlar danışanlarıyla ilgili vak'a sunumlarını grupta yaparlar. Gerekli yerlerde ses ya da video kayıtları ile vak'a sunumları desteklenir. Vak'a sunumlarının ardından danışman oturumla ilgili sorularını belirler gruba sorar. Ayrıca oturumdaki performansına ilişkin gruptan özel geri bildirim ister. Akranlar, danışmanın sunduğu oturumla ilgili ve danışanla ilgili soruları varsa sırasıyla sorarlar.

2. Akranlara, video ve/veya ses kayıt bölümünü gözden geçirmek için roller, bakış açıları veya görevler seçilir veya atanır. Bu görevler şunları içerebilir:

a) Danışmanın ya da danışanın sözel olmayan davranışlarını ya da belirli bir danışma becerisini gözlemlemek.

b) Danışmanın, danışanın ya da ebeveynin, eşin, iş arkadaşının, arkadaşın, öğretmenin ya da danışanın hayatındaki diğer önemli kişinin rolünü üstlenmek.

c) Oturuma belirli bir teorik perspektiften bakmak ve

d) Danışan, danışman ya da danışma süreci için bir metafor yaratmak.

3. Danışman önceden seçilmiş video ve/veya ses kaydı bölümünü sunar.

4. Akranlar, danışman tarafından belirlenen hedefleri ve soruları akılda tutarak kendi rollerinden veya bakış açılarından geri bildirimler verirler.

5. Süpervizör gerektiğinde tartışmayı kolaylaştırır, moderatör ve süreç gözlemcisi olarak rol oynar.

6. Süpervizör geri bildirim ve tartışmayı özetler. Danışman süpervizyon ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirtir.

Akran süpervizyonu sürecinin belli başlı temel hedefleri vardır. Bu temel hedefler aşağıda yer almaktadır (Spice & Spice, 1976; Wagner & Smith, 1979):

1. Tüm grup üyelerinin süpervizyon sürecine katılmalarını sağlamak,

2. Üyelerin danışanın problemine uygun, objektif geribildirim vermelerini sağlamak,

3. Danışma becerilerinin geliştirilmesine önem vermek,

4. Acemi ve/veya deneyimli danışmanlardan oluşan gruplarda kullanılabilir olmak.

5. Bireysel, grup ve aile danışmanlığı oturumlarının süpervizyonu için bir çerçeve oluşturmak,

6. Danışmanların kendi kendilerini izlemeleri için içselleştirebilecekleri bir yaklaşım öğretmek,

7. Hem acemi hem de deneyimli süpervizörler tarafından kullanılabilir bir yapı oluşturmak.

Süpervizör Roller

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonunda süpervizörün iki temel rolü vardır. Bunlar; moderatör ve süreç gözlemcisi rolleridir. İlk olarak, süpervizör grubun görevde kalmasına yardımcı olan bir moderatör rolündedir. Bu rolde süpervizör, vak'a sunumu yapan danışmanın süpervizyon oturumu için belirli bir odağı ifade etmesine yardımcı olur, grup üyeleri için roller ve görevler belirler ve herkesin süreçte aktif olması ve geri bildirimlerde bulunmasını sağlar. Ayrıca, süpervizör gerektiğinde rol oyunlarını yönetir ve beceri alıştırmaları düzenler. Grup tartışmasının ardından süpervizör geribildirimleri özetler ve danışma sürecindeki tema ve örüntüleri belirler (Borders, 1991).

İkinci olarak, süpervizör grup sürecinde bir süreç gözlemcisidir. Bir grup lideri olarak süpervizör, akran grup süpervizyonunu danışmanlara anlatır. Davranışların, duyguların ve ilişkilerin tartışılması konusunda cesaretlendirir. Bu rolde süpervizör, üyelerin geribildirimine verdikleri tepkilere, birbirlerini koruma ya da rekabet etme biçimlerine ve diğer grup dinamiklerine karşı duyarlıdır (Spice & Spice, 1976).

Her iki rolde de süpervizör, akran grubu üyelerinin gelişim düzeylerinin farkındadır ve kendi davranışlarını grubun gelişim düzeylerine göre belirler (Stoltenberg, 1981). Süpervizör, acemi akran gruplarında daha aktif ve daha yönlendiricidir. Üyelere görev verme, geri bildirimleri düzenleme ve tartışma sürecini özetleme görevlerini üstlenir. Psikolojik danışma becerileri ve bir sonraki oturumun planlanması konuları bu gruplarda konuşulan temel konulardır. Gelişimsel olarak daha tecrübeli düzeydeki danışmanların olduğu akran süpervizyonu gruplarında, danışmanlar oturumların yürütülmesinde daha

fazla sorumluluk alırlar. Transferans ve karşıt transferans, teorik konular ve etik kaygılar konusunda geri bildirim talepleri daha fazladır (Borders, 1991).

Akran grup süpervizyonu sürecinde, moderatör ve gözlemci rollerini yerine getirebilmek için etkili bir akran grubu süpervizörünün yetenekli bir psikolojik danışman, grup lideri ve öğretmen olması gerekmektedir. Bu yaklaşımın başarısı, süpervizörün gerekli ve uygun müdahale yöntemlerini belirlemesine, akran grubu üyelerine uygun görevler verme geri bildirimleri düzenleme konusundaki ustalığına bağlıdır (Borders, 1991).

Akran Geribildirimi

Akran gruplarının başarılı olması için temel kriter katılımcıların dürüst ve yapıcı geribildirim verme becerisidir. Dolayısıyla, yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin temel noktası, akranların vak'a sunumlarını ve ses kayıtlarını dinlerken, video kayıtlarını izlerken ve bunlara ilişkin akranlarına geribildirim verirken izledikleri yoldur. Aslında bu geribildirim verme sürecinin öğrenilmesi, süpervizyon becerileri konusunda da dolaylı yoldan bir eğitim kazandırmaktadır (Borders, 1991). Süpervizör, ilk oturumlarda danışman adaylarına ya da danışmanlara akran grup süpervizyonunun etkili yürütülebilmesi için gerekli süpervizyon becerilerini öğretir. Borders (1991) akran grup süpervizyonunun ilk oturumlarında, süpervizörlerin danışman adaylarına ya da danışmanlara öğrettikleri süpervizyon becerilerini odaklanmış gözlemler, rol alma, teorik bakış açıları ve tanımlayıcı metaforlar olmak üzere dört temel grupta toplamıştır:

Odaklanmış Gözlemler: Grup üyeleri öncelikle, vak'a sunumu yapan danışmanın ya da danışanının sözel olmayan davranışları gibi oturumun belirli yönlerini gözlemleyebilir ya da belirli danışma becerilerine ve tekniklerine odaklanabilir. Bu tür somut gözlemler, özellikle yeni başlayan danışmanların danışma sürecine odaklanmasını sağlaması açısından yararlı olacaktır. Bununla birlikte, gözlem süreci danışmanlara ek becerileri uygulama fırsatı da sunmaktadır. Özellikle danışmanların, kendi danışma süreçlerinde eksik oldukları noktalara süpervizyon sürecinde odaklanarak bu eksikliklerini de gidermeleri amaçlanır.

Rol Alma: İkinci olarak, akran grubu üyeleri ses kayıtlarını dinlerken ve videoları izlerken belirli bir rol üstlenebilir. Daha sonra geri bildirimlerini bu role uygun biçimde verebilir. Öğretici roller arasında danışman, danışan ve danışanın çevresindeki önemli kişiler (ebeveyn, eş, arkadaş, öğretmen vb.) yer alır. Bu yaklaşım hem acemi hem de deneyimli danışmanlarda faydalı olmaktadır.

Rol alma, psikolojik danışma sürecine yeni başlayan danışmanların danışmanlıklarına ilişkin bakış açılarını genişletmeye yardımcı olur. Örneğin, akranlar danışanın rolünü üstlenebilir ve ses ya da video kaydındaki danışma oturumlarına ‘ben mesajları’ şeklinde geribildirim verebilirler. Bu süreç, danışmanlara süpervizyon süreci açısından oldukça faydalı bir geribildirim sağlamaktadır. Akran grup süpervizyonu sürecinde akranların, danışman rolünü üstlenmeleri özellikle karşıt transferans ve danışanla özdeşleşme durumlarında faydalı olmaktadır.

Akran grubunda, grup üyeleri gerek duyuldukça vak’a sunumu sırasında danışman, danışan ve danışanın yakınlarının rolünü üstlenirler. Üstlendikleri role göre danışmana geribildirim verirler. Bu durum, akran grubunda süpervizyon alan danışmanın farklı bakış açıları kazanmasını, çok yönlü ve objektif bir bakış açısı geliştirmesini sağlamaktadır.

Teorik Bakış Açıları: Akran grubu üyeleri, vak’a sunumlarını teorik bakış açıları kapsamında değerlendirirler. Her bir üye, danışanı ve danışmanlık uygulamalarını kavramsallaştırır. Danışan problemlerini psikolojik danışma kuramları ve modelleri açısından değerlendirir ve hangi müdahale yönteminin uygun olacağına ilişkin bakış açısını sunar.

Psikolojik danışma sürecine yeni başlayan danışmanlar, bu sayede teorik bakış açılarını genişletirler ve daha derin bir bakış açısı kazanırlar. Danışanlarının problemine uygun daha önce hiç kullanmadıkları, bilgilerinin sınırlı olduğu müdahale biçimleri üzerinde detaylıca çalışarak uygulama konusunda cesaretlendirilirler. Öğrenciler için bu süreç, teorik perspektiflerini oluşturma süreci bir başka deyişle profesyonel kimliklerini oluşturma sürecinin ilk adımıdır.

Deneyimli ve daha ileri düzeydeki danışmanlar ise, tercih ettikleri yaklaşımı daha derinlemesine incelemek, yeni bir teori üzerinde çalışmak ya da kendi yaklaşımlarını zenginleştirecek başka bakış açıları edinmek isteyebilirler. Meslektaş grupları, bu anlamda danışmanlara kuramsal anlayışlarını derinleştirme ve genişletme fırsatı sunmaktadır.

Tanımlayıcı Metaforlar: Akran grubu üyeleri ses kayıtlarını dinlerken ya da video kayıtlarını izlerken metaforik olarak düşünebilirler. Burada kastedilen danışanı, danışmanı, danışan-danışman ilişkisini veya danışma sürecini bir sembol, imge veya metaforla tanımlamaktır. Metafor kullanma yaklaşımının özellikle danışanın geribildirim talebi, kişisel dinamiklerin bir yönüyle ya da genel bir 'sıkışmışlık' hissiyle ilgili olduğunda faydalı olduğu görülmektedir. Metafor kullanımı, danışanın benlik ya da danışma dinamiklerinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Amundson 1988; Borders, 1991).

Metaforlar yeni ya da alternatif bakış açıları sağlayabilir ve gelecek oturumların planlanmasına yardımcı olabilir. Örneğin bir grupta, akranlardan danışman ve danışanın 'dansını' metaforik olarak tanımlamaları istenmiştir. Bir danışman, bu sayede danışma süreci ve danışanı hakkında fazlaca içgörü kazanmıştır. Akranlardan biri durumu şu şekilde metaforlaştırmıştır: 'Danışanınız gülümsüyor ve sizi dansa davet ediyor, sonra siz yaklaşırken dönerek uzaklaşıyor. Duvardan tavana, duvardan duvara vb. zarif bir şekilde sıçırıyor, nazlı bir şekilde gülümsüyor ve onunla buluşmanız için sizi tekrar çağırıyor. Ona yetişmek için çabalıyorsunuz ama ona her uzandığınızda neredeyse dokunacakken gitmiş oluyor.' Danışman bu geribildirimle hem danışanla kendi etkileşimleri hakkında içgörü kazanmış hem de danışanın evlilik ilişkisindeki benzer dinamikleri keşfetmiştir.

Metafor kullanımının ilk bakışta gelişimsel olarak daha ileri düzeydeki danışmanlar için daha uygun olacağı düşünülebilir. Ancak metaforlar bilinçli bir şekilde ve dikkatli kullanıldığında psikolojik danışma meslek yaşamına yeni başlayanlar ve öğrenciler için de oldukça etkili olmaktadır.

Bilişsel Danışmanlık Becerileri

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu yapısı gereği, danışmanların bilişsel psikolojik danışma becerilerini geliştirecek bir formata sahiptir (Biggs, 1988). Örneğin, akranlar danışanın ve danışanın çevresindeki önemli kişilerin rollerini üstlendiklerinde danışmanlar farklı geribildirimler alırlar. Danışmanlar, akranları danışan hakkında kendilerinininkiyle çelişen görüşler sunduğunda farklı bakış açıları geliştirebilirler. Akranların sözel olmayan davranışlara ilişkin raporları danışmanların gözlemleri ve çıkarımları arasında ayırım yapmalarına yardımcı olabilir. Çoklu teori temelli hipotezler danışmanlara bir danışanla çalışmanın birden fazla doğru yolu olabileceğini gösterir. Metaforlar, yüksek kavramsal düşünmenin bir başka özelliği olan çelişkili bilgileri bütünleştirmeyi sağlayan yaratıcı bir yaklaşımdır (Borders, 1991).

Öz-Süpervizyon (Self-Supervision)

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun önemli bir amacı, danışmanlara kendi kendilerini izleyebilecekleri yöntemleri öğretmektir. Grup üyelerinin gözlemleri ile danışmanların kendi kör noktalarının farkına vardıklarını ve kendilerini zorlamak için grup yöntemlerini uyarladıklarını göstermiştir. Vak'a kavramsallaştırması yaparken, danışanın birden fazla hatta birbiriyle çelişen görüşlerini daha sık dikkate alırlar ve bu bakış açılarını oturum planlarında uygularlar.

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu formatı tüm süpervizyon gruplarında kullanılabilir. Ayrıca bireysel süpervizyon için de uyarlanabilir. Örneğin, danışmanlardan başka bir role girmeleri ya da danışanı önemli bir diğerinin bakış açısından tanımaları istenebilir. Ayrıca, süpervizörler de başka bir role bürünerek ya da metafor kullanarak geribildirim verebilirler. Uygulamacı danışmanlar, meslektaşlarıyla yaptıkları süpervizyonlarda bu yöntemi kullanabilirler.

Akran Grup Süpervizyonu Programı (AGSP)

1.Oturum: Tanışma ve Amaç Belirleme

Akran grup süpervizyonun ilk oturumunda, grup üyeleri birbiriyle ve süpervizörle tanışır. Tanışmanın ardından süpervizör akran grup süpervizyonu oturumları ile ilgili yapılandırma yapar. Detaylı bir şekilde yapılan yapılandırmanın ardından ilk oturumda, akran süpervizörler birbirlerine geçmiş psikolojik danışma bilgi, beceri ve deneyimlerini açıklayarak başlarlar.

Psikolojik danışma sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Psikolojik danışma nedir? Psikolojik danışma ile ilgili yaklaşımınız neleri içermektedir? vb. danışmanlıkla ve psikolojik danışma ile ilgili fikirlerini ve inançlarını paylaşacakları bir tartışma başlatılır. Bu tartışma şu soruları içermelidir:

- Lisans eğitiminiz sırasında psikolojik danışma yaklaşımınızı etkilediğini düşündüğünüz eğitim yaşantılarınız nelerdir?
- Psikolojik danışman adayı olarak lisans eğitiminiz dışında sizi etkileyen diğer eğitim vb. yaşantılarınız nelerdir?
- Etkilendiğiniz ve kendinize yakın gördüğünüz psikolojik danışma kuramları veya uygulamaları nelerdir?
- Varsa eğer psikolojik danışman olarak danışma süreci deneyimleriniz nelerdir?
- Varsa eğer danışan olarak katıldığınız danışma süreçlerine ilişkin deneyimleriniz nelerdir?

.....

Ödev: 2. Oturumdan önce, her biriniz, farklı bir psikolojik danışma yaklaşımını ele alan bir makale ya da bir kaynak kitap bölümü seçip okuyarak geleceksiniz. Bir sonraki toplantıya seçtiğiniz makalenizin ya da kitap bölümünüzün fazladan bir kopyasını akran

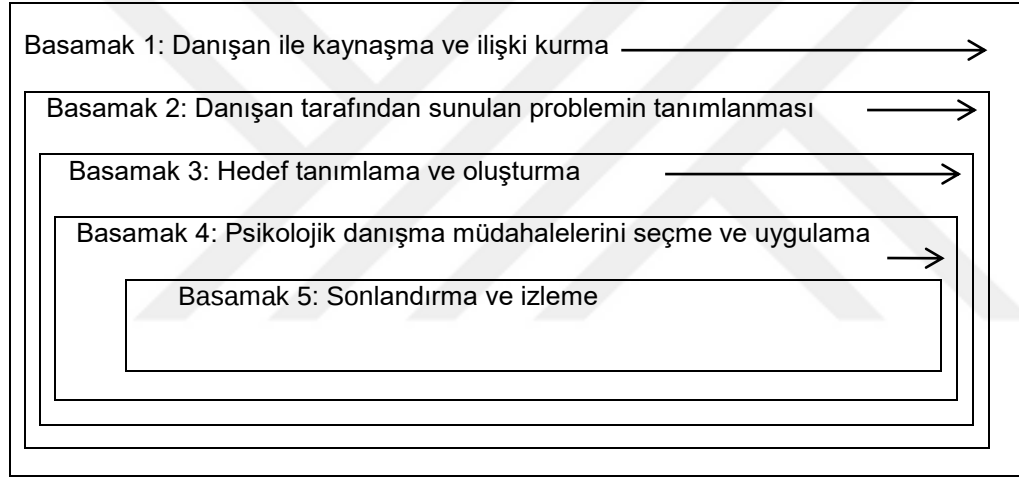
danışmanınızla paylaşmak üzere getirmelisiniz. Seçtiğiniz yaklaşımlarla ilgili bazı noktaları burada tartışacağız.

2. Oturum: Psikolojik Danışma Kuram ve Modellerinin Gözden Geçirilmesi

Hackney ve Cormier'a (2008) göre, psikolojik danışma süreci beş aşamada gerçekleştirilir. Oturumda bu beş aşamanın yer aldığı form öğrencilere dağıtılır. Bu aşamalarda nelere dikkat etmeleri gerektiği ve aşamaların içerikleri danışmanların da katılımlarıyla özetlenir. Bilgiler hatırlanır.

Şekil 4

Psikolojik Danışma Sürecinin Basamakları (Hackney & Cormier, 2008)



5. Oturum: Vak'a Kavramsallaştırma

Vak'a Kavramsallaştırma süreci, Acar'ın (2016) Vak'a Kavramsallaştırma Eğitim Programındaki aşamalar izlenerek ele alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 2'de yer alan başlıklar tek tek detaylandırılarak bir Vak'a Kavramsallaştırma Formu hazırlanmıştır. Akran grup üyelerine Vak'a Kavramsallaştırma Formu'nun birer fotokopisi verilmiştir. Örnek vak'alar üzerinde açıklanmıştır.

Tablo 2*Vak'a Kavramsallaştırma*

Vak'a Kavramsallaştırma Aşamaları	
1	Danışanın öyküsü
2	Danışanın duyuşsal özellikleri
3	Danışanın bilişsel özellikleri
4	Danışanın davranışsal özellikleri
5	Danışanın kişilerarası ilişkileri
6	Danışanın sorunu
7	Danışanın ihtiyaçları
8	Danışanın semptomları
9	Danışanın sorununu/sorunlarını tanımlama
10	Danışanın sorunlarının kökenleri
11	Danışanın sorunları arasındaki ilişki
12	Danışanın öncelikli sorunu
13	Danışanın sorununa ilişkin hipotez
14	Danışana müdahale stratejisi

15. Oturum: Değerlendirme ve Sonlandırma

Sonlandırma oturumunun ilk bölümünde, süpervizörün moderatörlüğünde tüm danışman adayları akran grup süpervizyonu sürecini değerlendirirler. 14 oturum boyunca, psikolojik danışma ve süpervizyon becerileri kapsamında kendi gelişimlerini ve ilerlemelerini değerlendirmeleri istenir. Her bir grup üyesi, ilk oturumdan son oturuma değin geçirdiği süpervizyon sürecinin değerlendirmesini yapar. Bu değerlendirmenin yapılmasında aşağıdaki sorular ipucu olabilir:

Veri Toplama Süreci ve Deneysel İşlem

Araştırma kapsamında veri toplamak üzere kullanılacak ölçme araçları için öncelikle ölçme araçlarını geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan yazılı izin alınmıştır. Araştırmacılardan izin alınan ölçme araçlarını kullanarak araştırma kapsamında veri toplamak üzere ikinci adım olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma için izin (EK-J) alınmıştır. Araştırma için gerekli izinlerin tamamlanmasının ardından veri toplama sürecine geçilmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel araştırmalar, araştırmacının araştırma sürecine uzun süreli katıldığı ve yoğun bir şekilde çalışma grubu ile etkileşim halinde olduğu araştırmalardır. Bu araştırmada araştırmacı, tüm veri toplama süreçlerinde aktif bir şekilde yer almıştır. Araştırmanın veri setini Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın uygulanması ve etkililiğinin sınanması aşamasında toplanan veriler oluşturmuştur. Araştırmacı öncelikle, deneysel araştırmanın ölçme araçlarından oluşan veri setini hazırlamıştır. Deneysel araştırmanın çalışma grubu, daha önce de belirtildiği üzere 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersini alan lisans 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Akran Grup Süpervizyonu Programı 15 hafta boyunca devam eden, düzenli katılım gerektiren ve öğrencilerin en az 2 danışan (Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamındaki danışanları hariç sadece bu grup ile çalışılmak şartıyla) ile dönem boyunca düzenli psikolojik danışma uygulaması yapmasını gerektiren bir programdır. Bu nedenle, denek kaybını en aza indirmek ve devamlılığı sağlamak adına programa katılmaya gönüllü olan 10 kadın ve 1 erkek olmak üzere toplam 11 öğrenci ile deney grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın kontrol grubu ise, aynı sınıfta Bireyle Psikolojik

Danışma Uygulamaları dersini alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 kadın ve 2 erkek olmak üzere toplam 14 öğrenciden oluşturulmuştur.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminin başında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere sınıf ortamında yüzyüze veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı, uygulama öncesinde öğrencileri araştırma ile ilgili bilgilendirmiş ve uygulama sırasında, öğrencilerin sorularını yanıtlamış ve dönütleri değerlendirmiştir. Deneysel araştırmanın ön test verilerinin toplanmasından sonra deney grubundaki öğrencilerle deneysel uygulama aşamasına geçilmiştir. Akran Grup Süpervizyonu Programı deney grubuna, haftada bir, her hafta aynı gün, aynı saatte ve aynı derslikte olmak üzere toplam 15 hafta boyunca uygulanmıştır. Her bir oturum ortalama 150 dk sürmüştür. 15 haftalık güz dönemi boyunca hem deney hem de kontrol grupları lisans eğitimi müfredatları gereği Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon almışlardır. Deney grubundaki öğrenciler dönem boyunca ek olarak Akran Grup Süpervizyonu Programı kapsamında Akran Grup Süpervizyonu eğitimi almıştır. Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin oluşturulmasında, ders dışında herhangi bir süpervizyon eğitimi almamış olmaları koşulu aranmıştır. Deneysel uygulamanın sonunda yani dönem sonunda hem deney hem de kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Deney grubuna son test uygulanırken ölçme araçlarını yanıtlarken sadece Akran Grup Süpervizyonu Programı kapsamında katıldıkları süpervizyonu dikkate alarak yanıtlamaları istenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına son testlerin uygulanmasından altı ay sonra, deney ve kontrol gruplarına izleme testi kapsamında eş zamanlı olarak ölçme araçları yeniden uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında elde edilen verileri toplamak amacıyla, Eriksen ve McAuliffe (2003) tarafından geliştirilen ve Koç (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ), Lent vd. (2003) tarafından geliştirilen ve Pamukçu ve

Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ), Horvath ve Greenberg (1989) tarafından geliştirilen ve Soygüt ve Işıklı tarafından (2008) Türkçeye uyarlanan Terapötik İttifak Ölçeği Terapist Formu (TİÖ-TF) ve Francis vd. (2016) tarafından geliştirilen ve Karakuş ve Akbay (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans öğrencilerinin nitelikleri hakkında araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ)

Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerini ölçmek amacıyla Eriksen ve McAuliffe (2003) tarafından geliştirilmiş ve Koç tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek altı faktörlüdür ve toplam 19 maddeden oluşmaktadır. PDBÖ'nün faktörleri “İlgi Gösterme ve Değer Verme”, “Keşif İçin Cesaretlendirme”, “Oturumu Derinleştirme”, “Değişim İçin Cesaretlendirme”, “Terapötik İlişki Kurma” ve “Oturumu Yönetme”dir.

Eriksen ve McAuliffe (2003), PDBÖ'deki becerileri “+2: Yüksek düzeyde gelişmiş, +1: İyi gelişmiş, 0: Gelişen beceriler, -1: Uygulamaya devam et, -2: Önemli düzeltmeler gerekiyor, GD: Gösterilmedi fakat gerekli değil” şeklinde tanımlamışlardır. Ölçek maddeleri derecelendirildikten sonra, alt ölçeklerdeki derecelerin ortalaması alınarak alt ölçek puanı oluşmaktadır. Alt ölçek puanlarının ortalamalarının toplamı da ölçeğin toplam puanını vermektedir.

Ölçeğin Türkçe formunun güvenirliğini test etmek için sürekli değişkenlerde hakemler arası tutarlılığı belirlemek amacıyla kullanılan sınıf-içi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunda yapılan analizlerde üç hakemin tutarlılık katsayısı

.81 bulunmuştur. Fraenkel ve Wallen'a (2006) göre, tutarlılık katsayısının .80'in üzerinde olması gerekmektedir. Buna göre, PDBÖ'nün Türkçe formunun psikolojik danışma becerilerini değerlendirme sürecinde geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabileceği sonucuna ulaşılabilir (Koç, 2013).

Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ)

Psikolojik danışmanların özyeterlik düzeylerini ölçmek amacıyla Lent vd. (2003) tarafından geliştirilen ölçek, Pamukçu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek üç faktörlüdür ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktörü "Yardım Becerileri Öz-Yeterliği" 15 maddeden oluşmakta ve bu faktörün "İlgörü", "Keşif" ve "Eylem Becerileri" olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. İkinci faktör olan "Oturma Yönetmeye İlişkin Öz-Yeterlik" 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü olan "Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-Yeterlik" faktörü ise 16 maddeden oluşmaktadır ve bu alt faktörün de "İlişkide Çatışmalar" ve "Danışan Problemleri" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır (Pamukçu & Demir, 2013).

Ölçek onlu likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri, (0) "hiç güvenmiyorum" ve (9) "tamamen güveniyorum" arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan en az "0" iken en fazla "369"dur. Ölçeğin alt boyutlarından yüksek puan almak o alt boyutlara ilişkin özyeterliğin yüksek olduğu anlamına gelirken ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması psikolojik danışma özyeterliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği ile test edilmiştir. PDÖÖ'nün yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin özgün formu doğrulanmıştır. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği için "Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği" ile "Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği"nden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki .64 olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra, iki ölçeğin benzer alt boyutları arasındaki ilişkilerin de anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır (Pamukçu & Demir, 2013). Ölçeğe ilişkin sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde

Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe Formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Terapötik İttifak Ölçeği Terapist Formu (TİÖ-TF)

Bordin'in kavramsallaştırmasına dayanarak Horvath ve Greenberg (1989) tarafından geliştirilen Terapötik İttifak Ölçeği Hasta Formu ve Terapist Formu olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Bu araştırmada Terapötik İttifak Ölçeği Terapist Formu kullanılmıştır. TİÖ'nin orijinal formuna ait güvenilirlik katsayılarının Terapist Formu'nun alt ölçekleri için 0.68 ile 0.87 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. TİÖ-TF'nin ölçeğin tamamına ilişkin güvenirliği, Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır.

TİÖ-TF'nin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Soygüt ve Işıklı tarafından (2008) yapılmıştır. Ölçeğin Terapist formunun Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.96'dır. Ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, her biri 12 maddeden oluşan 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan ilki "Duygulanımsal Bağ" (1, 5, 8, 17, 19, 20, 21, 23, 26, 28, 29, 36), ikincisi "Amaç" (3, 6, 9, 10, 12, 14, 22, 24, 27, 30, 32, 34) ve üçüncüsü ise "Görev" (2, 4, 7, 11, 13, 15, 16, 18, 25, 31, 33, 35) boyutudur.

Ölçek 7'li likert tipindedir. Ölçeğin dereceleri 1: Hiçbir zaman ile 7: Her zaman arasında değişmektedir. Ölçeğin, 1, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 20, 27, 29, 31, 33 ve 34. maddeleri ters puanlanan maddelerdir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.96'dır. Ölçekten alınan puanının artması terapist tarafından algılanan terapötik ittifakın da artması anlamına gelmektedir.

Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ)

Psikolojik Esneklik Ölçeği, yetişkin bireylerin psikolojik esneklik düzeylerini ölçmek için Francis vd. (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinalinin deneme formu 7'li Likert tipinde 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin son hali ise 23 maddedir. Ölçek yaşantıya açıklık, davranışsal farkındalık ve değerler doğrultusunda yaşama olmak üzere üç alt

boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlılık katsayısı yaşantıya açıklık alt ölçeği için .90, davranışsal farkındalık alt ölçeği için .87 ve değerler doğrultusunda yaşam alt ölçeği için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin için Cronbach α değeri de .91 olarak hesaplanmıştır (Francis ve diğerleri, 2016). Ölçek maddelerinin değerlendirmesinde her alt ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin psikolojik olarak esnek olduklarına işaret etmektedir.

Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması Karakuş ve Akbay (2020) tarafından yapılmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin orijinalinin deneme formundaki 37 madde kullanılmıştır. Uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formu 28 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan, 7'li Likert tipi bir ölçek olarak elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları “değerler ve değerler doğrultusunda davranış (1, 7, 9, 13, 16, 19, 21, 26, 27, 28)”, “an'da olma (8, 14, 18, 20, 22, 23, 25)”, “kabul (2, 3, 5, 6, 24)”, “bağlamsal benlik (4, 10, 12)” ve “ayrışma (11, 15, 17)” şeklindedir. Ölçeğin 2, 3, 5, 6, 8, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25. maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196'dır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, her bir alt ölçekten alınan puan yükseldikçe psikolojik esnekliğin de yükseldiği şeklinde değerlendirilmektedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, oluşan modelin iyi uyum değerlerine ($KMO=0.789$; $X^2= 3096.080$; $p= 0.00$) sahip olduğu ve ölçeğin faktör yüklerinin .47 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında, Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin Türkiye'deki yetişkin bireylerin psikolojik esneklik düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir (Karakuş & Akbay, 2020).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmek üzere öncelikle SPSS'e aktarılmıştır. Verilerin eksik ya da hatalı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Verilerde bir hata

olmadığı ve verilerin analize uygun olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra veriler üzerinde yapılacak analizlere karar verilmiştir.

Bu araştırmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans öğrencilerine yönelik olarak yapılandırılmış bir şekilde geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 15 hafta süren deneysel bir süpervizyon uygulaması olduğu için küçük grupla yapılan bir deneysel araştırmadır.

Verilerin analize hazırlanması amacıyla veri setinde kayıp veri olup olmadığına ve normalliğe bakılmıştır. Veri setinde kayıp veri bulunmamaktadır. Normallik için basıklık ve çarpıklık katsayıları ± 1 aralığında incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ait puanlar Shapiro-Wilk Testi ile de incelenmiştir. İnceleme sonucunda, verilerin bazılarının normal dağılım gösterdiği bazılarının ise normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde parametrik teknikler ile istatistiksel analizlerin yapılması için örneklem büyüklüğü için bir alt sınır olarak 30 kişiyi olması önerilmektedir (Cohen & Manion, 1994). Başka bir deyişle, parametrik testlerin sayıtlarının incelenebilmesi için eldeki veri sayısının 30'un üzerinde olması gerekmektedir (Baykul, 1999). Verilerin normallik dağılımları ve örneklem büyüklüğü ile ilgili literatürdeki görüşler birlikte değerlendirilerek, araştırmada kapsamındaki verilerin tamamının analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Bağımsız gruplardan elde edilen sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için bağımsız örneklem için t testinin parametrik olmayan karşılığı olarak Mann Whitney U testi kullanılmaktadır (Tabachnick & Fidell, 2013). Mann Whitney U testi, deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının deneysel işlem öncesinde gerçekleştirilen ön test uygulamasındaki puanlarının ortalamalarını, deneysel işlem sonrasındaki son test ve izleme testlerinin ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test son test ve izleme testleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grupları için ayrı ayrı Friedman testi yapılmıştır. Friedman testi, tekrarlı ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi'nin parametrik olmayan karşılığıdır (Can, 2023). Friedman testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı durumlarda farkın hangi testler arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bağımlı örneklemeler için t testinin parametrik olmayan karşılığı Wilcoxon işaretli sıralar testidir (Corder & Foreman, 2014).

Friedman testinde anlamlı fark çıkması durumunda farklılığın hangi ölçümden kaynaklandığını tespit etmek için Post-Hoc analizler yapılmıştır. Üç zaman noktası arasında bir yerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit ettikten sonra bir sonraki adım olarak farklılıkları tespit etmek amacıyla Post-Hoc testlere başvurulur. Bu durumda Post-Hoc testindeki Tip 1 hatayı kontrol etmek için Wilcoxon işaretli sıralar testlerinde Bonferroni'ye göre düzeltilmiş bir alfa değeri kullanmayı gerektirecektir. Bunu yapmak için normal alfa değeri (genellikle 0,05) gerçekleştirmeyi planlanan test sayısına bölünür. Ardından bu yeni değer gerekli alfa düzeyi olarak kullanılabilir (Tabachnick & Fidell, 2013; Pallant, 2016).

Araştırma kapsamında yapılan tüm analizlerden sonra puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı bulunduğu durumlarda bu farkın etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi için Field (2017) tarafından önerilen etki büyüklüğü $r = z / \sqrt{N}$ formülü ile hesaplanmıştır. Friedman analizi sonrası etki büyüklüğü ise $W = \chi^2 / n (K-1)$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak elde edilen r ve W değerleri Cohen'in (1988) belirttiği üzere .1= küçük etki, .3= orta etki, .5= büyük etki şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmada, istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara ait yorumlar araştırmanın hipotezlerinin sırasına uygun bir şekilde verilmiştir. Bulguların ve yorumların ardından, bulgulara yönelik tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırmanın Bulguları ve Yorumları

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri, Psikolojik Danışma Özyeterliği, Terapötik İttifak ve Psikolojik Esneklik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Programın psikolojik danışman adaylarının üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla ölçme araçları hem deney hem de kontrol grubundaki psikolojik danışman adayları tarafından ön test, son test ve izleme testi olmak üzere farklı zamanlarda yanıtlanmıştır. Ölçümler arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarındaki psikolojik danışman adaylarının ölçme araçlarına ilişkin yanıtlarının betimsel istatistikleri verilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

1. Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

PDBÖ	Gruplar	N	Min	Max	Ort	SS
Ön Test	Deney	11	-1	7	3	2,40
	Kontrol	14	-3	6	2,57	2,73
Son Test	Deney	11	7	12	9,54	1,80
	Kontrol	14	2	7	4,28	1,68
İzleme Testi	Deney	11	6	12	9,27	1,90
	Kontrol	14	2	6	4,14	1,51

Tablo 3 incelendiğinde, Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) ortalamalarının ön test sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 3 ($\pm$ 2,40), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında 2,57 ($\pm$ 2,73) olarak hesaplanmıştır. PDBÖ ortalamalarının son test sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 9,54 ($\pm$ 1,80), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında 4,28 ($\pm$ 1,68) olarak hesaplanmıştır. PDBÖ ortalamalarının izleme testi sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 9,27 ($\pm$ 1,90), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında 4,14 ($\pm$ 1,51) olarak hesaplanmıştır.

2. Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

PDÖÖ	Gruplar	N	Min	Max	Ort	SS
Ön Test	Deney	11	157	240	196	26,23
	Kontrol	14	93	231	187	41,37
Son Test	Deney	11	241	337	287	32,07
	Kontrol	14	128	244	198	33,95
İzleme Testi	Deney	11	241	338	288	32,02
	Kontrol	14	128	243	198	33,83

Tablo 4 incelendiğinde, Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) ortalamalarının ön test sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 196 ($\pm$ 26,23), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında 187 ($\pm$ 41,37) olarak hesaplanmıştır. PDÖÖ ortalamalarının son test sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 287 ($\pm$ 32,07), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında 198 ($\pm$ 33,95) olarak belirlenmiştir. PDÖÖ ortalamalarının izleme testi sonuçlarının deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 288 ($\pm$ 32,02), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında ise 198 ($\pm$ 33,83) olarak hesaplanmıştır.

3. Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

TİÖ	Gruplar	N	Min	Max	Ort	SS
Ön Test	Deney	11	156	189	173	10,41
	Kontrol	14	138	179	163	13,55
Son Test	Deney	11	180	233	207	14,48
	Kontrol	14	135	194	168	18,27
İzleme Testi	Deney	11	181	234	208	14,57
	Kontrol	14	135	198	170	19,52

Tablo 5 incelendiğinde, Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) ortalamalarının ön test sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 173 ($\pm 10,41$), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında ise 163 ($\pm 13,55$) olarak hesaplanmıştır. TİÖ son test sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 207 ($\pm 14,48$), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında ise 168 ($\pm 18,27$) olarak saptanmıştır. TİÖ ortalamalarının izleme testi sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 208 ($\pm 14,57$), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında ise 170 ($\pm 19,52$) olarak hesaplanmıştır.

4. Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

PEÖ	Gruplar	N	Min	Maks	Ort	SS
Ön Test	Deney	11	105	137	126	8,88
	Kontrol	14	99	157	120	14,65
Son Test	Deney	11	124	167	140	14,27
	Kontrol	14	99	157	116	15,62
İzleme Testi	Deney	11	126	167	141	14,02
	Kontrol	14	99	157	116	15,43

Tablo 6 incelendiğinde, Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) ortalamalarının ön test sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 126 ($\pm 8,88$), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında ise 120 ($\pm 14,65$) olarak hesaplanmıştır. PEÖ son test sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 140 ($\pm 14,27$), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında 116 ($\pm 15,62$) olarak saptanmıştır. PEÖ ortalamalarının izleme testi sonuçları deney grubundaki psikolojik danışman adaylarında 141 ($\pm 14,02$), kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarında ise 116 ($\pm 15,43$) olarak hesaplanmıştır.

Deney ve Kontrol Grubundaki Değişimler (Gruplar Arası Değişim)

Deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının puanlarının değişimlerini incelemek için sırasıyla ön test, son test ve izleme testi puanlarındaki değişimler incelenmiştir.

Deneyisel işlem öncesinde, gruplar arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla öncelikle ön testlerin eşitliğine bakılmıştır.

Hipotez 1. Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol grupları arasında “psikolojik danışma beceri” düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol gruplarındaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını test etmek için nonparametrik test olan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
PDBÖ	Deney	11	13.32	146.50	73.50	-0,193	.851
Ön Test	Kontrol	14	12.75	178.50			
	Toplam	25					

*p<0.05

Tablo 7’de gösterilen Mann Whitney U sonuçları incelendiğinde, deney grubunun (*Ortanca*= 2.00) ve kontrol grubunun (*Ortanca*=3.00) psikolojik danışma beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir ($U= 73.50$, $p=.851>0,05$).

Hipotez 2. Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol grupları arasında “psikolojik danışma özyeterlik” düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol gruplarındaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı

düzeyde fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
PDÖÖ	Deney	11	13.59	149.50	70.50	-0,356	.727
Ön Test	Kontrol	14	12.54	175.50			
	Toplam	25					

*p<0.05

Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, deney grubu (*Ortanca*= 193) ile kontrol grubunun (*Ortanca*= 188.5) psikolojik danışma özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U= 70.5$, $p=.727>0,05$).

Hipotez 3. Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol grupları arasında “terapötik ittifak” düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol gruplarındaki psikolojik danışman adaylarının terapötik ittifak düzeyleri arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek için nonparametrik test olan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
TİÖ	Deney	11	14.73	162.00	58.00	-1,043	.317
Ön Test	Kontrol	14	11.64	163.00			
	Toplam	25					

*p<0.05

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney grubu (*Ortanca*= 171) ile kontrol grubunun (*Ortanca*= 170.5) terapötik ittifak düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı ortaya konulmuştur ($U= 58, p=0,317>0,05$).

Hipotez 4. Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol grupları arasında “psikolojik esneklik” düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akran Grup Süpervizyonu Programı öncesinde, deney ve kontrol gruplarındaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik esneklik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
PEÖ	Deney	11	15,86	174,50	45.50	-1,727	.085
Ön Test	Kontrol	14	10,75	150,75			
	Toplam	25					

*p<0.05

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, deney grubu ($Ortanca= 126$) ile kontrol grubunun ($Ortanca= 119.5$) psikolojik esneklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir ($U= 45.50, p=0,085>0,05$).

Özetle Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde, psikolojik danışman adaylarının araştırmada kullanılan tüm ölçme araçlarına ilişkin ön test puanlarının tamamının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bir başka deyişle, araştırmada deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının ölçülen özellikler açısından benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 5. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik danışma beceri” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik danışma beceri” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubundaki psikolojik danışman adayları ile kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla nonparametrik test olan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PDBÖ	Deney	11	19.82	218.00	2.00	-4,13	.000	0,83
Son Test	Kontrol	14	7.64	107.00				
	Toplam	25						

* $p<0.05$

Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu (*Ortanca*= 9.00) ile kontrol grubunun (*Ortanca*= 4.00) psikolojik danışma beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($U= 2$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki psikolojik danışman adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r=.83$) ise etkinin yüksek düzeyde (Pallant, 2016) olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının program sonrasındaki psikolojik danışma becerisi puanlarının kontrol grubu psikolojik danışman adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 6. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik danışma özyeterlik” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik danışma özyeterlik” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubundaki psikolojik danışman adayları ile kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla nonparametrik test olan Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonucuna ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PDÖÖ	Deney	11	19.64	216.00	4.00	-4,00	.000	0,80
Son Test	Kontrol	14	7.79	109.00				
	Toplam	25						

* $p<0.05$

Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu ($Ortanca= 288$) ile kontrol grubunun ($Ortanca= 201.5$) psikolojik danışma özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($U= 4, p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki psikolojik danışman adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r=.80$) ise, etkinin yüksek düzeyde (Pallant, 2016) olduğunu göstermektedir. Bu bulgu değerlendirildiğinde, deney grubu psikolojik danışman adaylarının program sonrasındaki psikolojik danışma özyeterlik puanlarının kontrol grubu psikolojik danışman adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 7. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin son test “terapötik ittifak” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin son test “terapötik ittifak” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubundaki psikolojik danışman adayları ile kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının terapötik ittifak son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
TİÖ	Deney	11	19.64	216.00	4.00	-4,00	.000	0,80
Son Test	Kontrol	14	7.79	109.00				
	Toplam	25						

* $p<0.05$

Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu ($Ortanca= 206$) ile kontrol grubunun ($Ortanca= 174.50$) terapötik ittifak düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir ($U= 4$, $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki psikolojik danışman adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r=.80$) ise, bu etkinin yüksek düzeyde (Pallant, 2016) olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, deney grubu psikolojik danışman adaylarının program sonrasındaki terapötik ittifak puanlarının kontrol grubu psikolojik danışman adaylarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 8. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik esneklik” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin son test “psikolojik esneklik” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubundaki psikolojik danışman adayları ile kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik esneklik son test puanlarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Son Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PEÖ	Deney	11	18.77	206.50	13.500	-3,48	.001	0,70
Son Test	Kontrol	14	8.46	118.50				
	Toplam	25						

* $p<0.05$

Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu ($Ortanca= 133$) ile kontrol grubunun ($Ortanca= 111.50$) psikolojik esneklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğunu göstermiştir ($U= 13.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubundaki psikolojik danışman adayları lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r=.70$) ise, etkinin yüksek düzeyde (Pallant, 2016) olduğuna işaret etmektedir. Bulgular incelendiğinde, deney grubu psikolojik danışman adaylarının program sonrasındaki psikolojik esneklik puanlarının kontrol grubu psikolojik danışman adaylarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 9. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik danışma beceri” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik danışma beceri” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu psikolojik danışman adayları ile kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri izleme testi puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PDBÖ	Deney	11	19.82	218	2.00	-4,15	.000	0,83
İzleme	Kontrol	14	7.64	107				
Testi	Toplam	25						

* $p<0.05$

Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu (*Ortanca*= 9.00) ile kontrol grubunun (*Ortanca*= 4.00) izleme testi psikolojik danışma beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($U= 2, p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu psikolojik danışman adaylarının izleme testi psikolojik danışma becerisi puanlarının kontrol grubu psikolojik danışman adaylarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r=.83$) ise, etkinin yüksek düzeyde (Pallant, 2016) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, deney ve kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri izleme testi puanları arasında belirlenen anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 10. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik danışma özyeterlik” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik danışma özyeterlik” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu psikolojik danışman adayları ile kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik izleme testi toplam puanlarının ortalamasını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PDÖÖ	Deney	11	19.68	216.50	3.50	-4,03	.000	0,81
İzleme	Kontrol	14	7.75	108.50				
Testi	Toplam	25						

* $p<0.05$

Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu ($Ortanca= 289$) ile kontrol grubunun ($Ortanca= 198.14$) izleme testi psikolojik danışma özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir ($U= 3.50, p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu psikolojik danışman adaylarının izleme testi psikolojik danışma özyeterlik puanlarının kontrol grubu psikolojik danışman adaylarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r=.81$) ise etkinin yüksek düzeyde (Pallant, 2016) olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik izleme testi toplam puan ortalamaları arasında tespit edilen anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 11. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin izleme testi “terapötik ittifak” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin izleme testi “terapötik ittifak” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu psikolojik danışman adayları ile kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının terapötik ittifak izleme testi toplam puanlarının ortalamasını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
TİÖ İzleme Testi	Deney	11	19.59	215.50	4.50	-3,97	.00	0,79
	Kontrol	14	7.82	109.50				
	Toplam	25						

* $p<0.05$

Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu ($Ortanca= 207$) ile kontrol grubunun ($Ortanca= 175$) izleme testi terapötik ittifak düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($U= 4.50$, $p<.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu psikolojik danışman adayları izleme testi terapötik ittifak puanlarının kontrol grubu psikolojik danışman adaylarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r=.79$) ise etkinin yüksek düzeyde (Pallant, 2016) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, deney ve kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının terapötik ittifak izleme testi puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hipotez 12. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik esneklik” puanları ile kontrol grubunda bulunan üyelerin izleme testi “psikolojik esneklik” puanları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu psikolojik danışman adayları ile kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının psikolojik esneklik izleme test toplam puanlarının ortalamasını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PEÖ İzleme Testi	Deney	11	19.00	209.00	11.00	-3,62	.000	0,72
	Kontrol	14	8.29	116.00				
	Toplam	25						

* $p<0.05$

Mann Whitney U testi sonuçları, deney grubu ($Ortanca= 135$) ile kontrol grubunun ($Ortanca= 112$) izleme testi psikolojik esneklik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($U= 11$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, deney grubu psikolojik danışman adaylarının izleme testi psikolojik esneklik puanlarının kontrol grubu psikolojik danışman adaylarından anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı ($r=.72$) ise, bu etkinin yüksek düzeyde (Pallant, 2016) olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının psikolojik esneklik izleme testi puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığın oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kendi İçindeki Değişimi (Gruplar İçi Değişim)

Deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının Akran Grup Süpervizyonu Programı uygulaması öncesi ve sonrasındaki kendi içindeki değişimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının kendi içindeki değişimi

Araştırma kapsamında, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, ön test, son test ve izleme testleri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Hipotez 13. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik danışma beceri” puanlarından en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programına katılan deney grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma becerileri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra		χ^2	p	w
		Ortalaması	Sd			
PDBÖ Ön Test	11	1.00	2	20.67	.000	0,94
PDBÖ Son Test	11	2.64				
PDBÖ İzleme Testi	11	2.36				

*p<0.05

Friedman testi sonuçları, deney grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2_{(2,11)} = 20.67$, $p<.05$, $w=0,94$). Bu farkın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bulunan anlamlı farkın hangi iki test arasında olduğunun belirlenmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra		Z	p	r
			Ortalaması	Toplamı			
SPDBÖ – ÖPDBÖ	Negatif Sıralar	0 ^a	.00	.00	-2.956	.009	0,89
	Pozitif Sıralar	11 ^b	6.00	66.00			
	Eşit Sıralar	0 ^c					
İPDBÖ – ÖPDBÖ	Negatif Sıralar	0 ^d	.00	.00	-2.947	.009	0,89
	Pozitif Sıralar	11 ^e	6.00	66.00			
	Eşit Sıralar	0 ^f					
İPDBÖ – SPDBÖ	Negatif Sıralar	3 ^g	2.00	6.00	-1,732	0,249	
	Pozitif Sıralar	8 ^h	.00	.00			
	Eşit Sıralar	11 ⁱ					

*p<0.05

Post-hoc kapsamında yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna ve Bonferroni düzeltmesine göre, ön test ve son test puanları ($z=-2.956$, $p<.05$) ile ön test ve izleme testi puanları ($z=-2.956$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerisi puanlarının hem son test hem de izleme testi için, ön testten manidar düzeyde yüksek olduğu ifade edilebilir. Her iki durum için de hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı .89 dur. Son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($z=1.732$, $p=0.249$). Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının son test ve izleme testi psikolojik danışma becerisi puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ve etki büyüklüğü yüksek düzeydedir. İzleme testi ise, deney sonrası elde edilen yükselişin kalıcılığının göstergesi olarak ele alınabilir. Bu sonuca göre, uygulanan programın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Hipotez 14. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik danışma özyeterlik” puanlarından en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programına katılan deney grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma özyeterlik puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Friedman testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra		χ^2	p	w
		Ortalaması	Sd			
PDÖÖ Ön Test	11	1.00	2	19.619	.000	0,89
PDÖÖ Son Test	11	2.18				
PDÖÖ İzleme Testi	11	2.82				

*p<0.05

Friedman testi sonuçları deney grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma özyeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2_{(2,11)} = 19.619$, $p < .05$, $w = 0,89$). Bu farklılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bulunan anlamlı farkın hangi iki test arasında olduğunun belirlenmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra		Z	p	r
			Ortalaması	Toplamı			
SPDÖÖ – ÖPDÖÖ	Negatif Sıralar	0 ^a	.00	.00	-2.936	0.009	0,63
	Pozitif Sıralar	11 ^b	6.00	66.00			
	Eşit Sıralar	0 ^c					
İPDÖÖ – ÖPDÖÖ	Negatif Sıralar	0 ^d	.00	.00	-2.936	0.009	0,63
	Pozitif Sıralar	11 ^e	6.00	66.00			
	Eşit Sıralar	0 ^f					
İPDÖÖ – SPDÖÖ	Negatif Sıralar	1 ^g	7.00	7.00	-1.897	0.174	
	Pozitif Sıralar	8 ^h	4.75	38.00			
	Eşit Sıralar	2 ⁱ					

*p<0.05

Post-hoc kapsamında yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna ve Bonferroni düzeltmesine göre, ön test ve son test puanları ($z=-2.936$, $p<.05$) ile ön test ve izleme testi puanları ($z=-2.936$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik puanları hem son test hem de izleme testi için, ön testten manidar düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Her iki durum için de hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı .63 tür. Son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($z=-1.897$, $p=0.174$). Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının son test ve izleme testi psikolojik danışma özyeterlik puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ve etki büyüklüğü yüksek düzeydedir. İzleme testi ise, deney sonrası elde edilen yükselişin kalıcılığının göstergesi olarak ele alınabilir. Bu sonuca göre, uygulanan programın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Hipotez 15. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “terapötik ittifak” puanlarından en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programına katılan deney grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi terapötik ittifak puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Friedman testi yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	w
TİÖ Ön Test	11	1.00	2	19.619	.000	0,89
TİÖ Son Test	11	2.18				
TİÖ İzleme Testi	11	2.82				

*p<0.05

Friedman testi sonuçları, deney grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi terapötik ittifak puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2_{(2,11)} = 19.619$, $p < .05$, $w = 0,89$). Elde edilen farklılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, terapötik ittifak puanlarında deney öncesinden deney sonrasına bir yükselme olduğu ve izleme testinde de bu durumun korunduğu görülmüştür. Bulunan anlamlı farkın hangi iki test arasında olduğunun belirlenmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24

Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
STİÖ – ÖTİÖ	Negatif Sıralar	0 ^a	.00	.00	-2.940	.009	0,89
	Pozitif Sıralar	11 ^b	6.00	66.00			
	Eşit Sıralar	0 ^c					
İTİÖ – ÖTİÖ	Negatif Sıralar	0 ^d	.00	.00	-2.936	.009	0,89
	Pozitif Sıralar	11 ^e	6.00	66.00			
	Eşit Sıralar	0 ^f					
İTİÖ – STİÖ	Negatif Sıralar	1 ^g	3.00	3.00	-2.354	.057	
	Pozitif Sıralar	8 ^h	5.25	42.00			
	Eşit Sıralar	2 ⁱ					

*p<0.05

Post-hoc kapsamında yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna ve Bonferroni düzeltmesine göre, ön test ve son test puanları ($z=-2.940$, $p<.05$) ile ön test ve izleme testi puanları ($z=-2.936$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları incelediğinde, psikolojik danışman adaylarının terapötik ittifak puanlarının hem son test hem de izleme testi için, ön testten manidar düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Her iki durum için de hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı .89'dur. Son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($z=-2.354$, $p=0.057$). Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının son test ve izleme testi terapötik ittifak puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ve etki büyüklüğü yüksek düzeydedir. İzleme testi ise, deney sonrası elde edilen yükselişin kalıcılığının göstergesi olarak ele alınabilir. Bu sonuca göre, uygulanan programın psikolojik danışman adaylarının terapötik ittifak düzeylerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

16. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik esneklik” puanlarından en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programına katılan deney grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek için Friedman testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	Sıra			χ^2	p	w
	N	Ortalaması	Sd			
PEÖ Ön Test	11	1.00	2	19.463	.000	0,91
PEÖ Son Test	11	2.23				
PEÖ İzleme Testi	11	2.77				

* $p<0.05$

Friedman testi sonuçları deney grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik esneklik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2_{(2,11)} = 19.463$, $w = 0,91$). Bu farklılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, psikolojik esneklik puanlarında deney öncesinden deney sonrasına bir yükselme olduğu ve izleme testinde de bu durumun korunduğu görülmüştür. Bulunan anlamlı farkın hangi iki test arasında olduğunun görülmesi amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Deney Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
SPEÖ – ÖPEÖ	Negatif Sıralar	0 ^a	.00	.00	-2.937	.009	0,89
	Pozitif Sıralar	11 ^b	6.00	66.00			
	Eşit Sıralar	0 ^c					
İPEÖ – ÖPEÖ	Negatif Sıralar	0 ^d	.00	.00	-2.940	.009	0,89
	Pozitif Sıralar	11 ^e	6.00	66.00			
	Eşit Sıralar	0 ^f					
İPEÖ – SPEÖ	Negatif Sıralar	1 ^g	3.00	3.00	-2.165	.090	
	Pozitif Sıralar	7 ^h	4.71	33.00			
	Eşit Sıralar	3 ⁱ					

*p<0.05

Post-hoc kapsamında yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna ve Bonferroni düzeltmesine göre, ön test ve son test puanları ($z = -2.937$, $p < .05$) ile ön test ve izleme testi puanları ($z = -2.940$, $p < .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarına göre, psikolojik danışman adaylarının psikolojik esneklik

puanları hem son test hem de izleme testi için, ön testten manidar düzeyde yüksektir. Her ikisi için de hesaplanan etki büyüklüğü katsayısı .89 dur. Son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($z=-2.165$, $p=0,090>0,05$). Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının son test ve izleme testi psikolojik esneklik puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ve etki büyüklüğü yüksek düzeydedir. İzleme testi ise, deney sonrası elde edilen yükselişin kalıcılığının göstergesi olarak ele alınabilir. Bu sonuca göre, uygulanan programın psikolojik danışman adaylarının psikolojik esneklik düzeylerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının kendi içindeki değişimi

Araştırma kapsamında, kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına ek herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Gruptaki değişimin gözlemlenmesi amacıyla, Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, ön test, son test ve izleme testleri arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Hipotez 17. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik danışma beceri” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra		χ^2	p	w
		Ortalaması	Sd			
PDBÖ Ön Test	14	1.43	2	16.00	.000	0,57
PDBÖ Son Test	14	2.29				
PDBÖ İzleme Testi	14	2.29				

*p<0.05

Friedman testi sonuçları, kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma beceri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2_{(2,14)} = 16.00$, $p<.05$, $w= 0,57$). Bu farklılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, psikolojik danışma becerisi puanlarında zaman içerisinde bir yükselme olduğu ve izleme testinde de bu durumun korunduğu görülmüştür.

Bulunan anlamlı farkın hangi iki test arasında olduğunun belirlenmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
SPDBÖ –	Negatif Sıralar	0 ^a	.00	.00	-2.530	.033	0,68
ÖPDBÖ	Pozitif Sıralar	8 ^b	4.50	36.00			
	Eşit Sıralar	6 ^c					
İPDBÖ –	Negatif Sıralar	1 ^d	1.50	1.50	-2.501	.036	0,67
ÖPDBÖ	Pozitif Sıralar	8 ^e	5.44	43.50			
	Eşit Sıralar	5 ^f					
İPDBÖ –	Negatif Sıralar	3 ^g	2.50	7,50	-1.000	0,954	
SPDBÖ	Pozitif Sıralar	1 ^h	2.50	2,50			
	Eşit Sıralar	10 ⁱ					

*p<0.05

Post-hoc kapsamında yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna ve Bonferroni düzeltmesine göre, ön test ve son test puanları ($z=-2.530$, $p<.05$) ile ön test ve izleme testi puanları ($z=-2.501$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarına göre, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri puanlarının hem son test hem de izleme testi için, ön testten manidar düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklükleri ön test ve son test için 0.68; ön test ve izleme testi için 0,67'dir. Son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur ($z=-1,000$, $p>0,05$). Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının son test ve izleme testi psikolojik esneklik puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Sonuç olarak, kontrol grubunun psikolojik danışma becerisi puanlarında zaman içerisinde bir yükselme olduğu ve izleme testinde de bu durumun korunduğu ifade edilebilir.

Hipotez 18. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik danışma özyeterlik” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma özyeterlik puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra	Sd	χ^2	p
		Ortalaması			
PDÖÖ Ön Test	14	1.86	2	1.574	.455
PDÖÖ Son Test	14	2.25			
PDÖÖ İzleme Testi	14	1.89			

*p<0.05

Friedman testine göre, kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma özyeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2,14)} = 1.574$, $p>.05$). Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik puanlarındaki zaman içerisindeki değişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Hipotez 19. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “terapötik ittifak” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi terapötik ittifak puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	w
TİÖ Ön Test	14	1.29	2	13.149	.001	0,47
TİÖ Son Test	14	2.25				
TİÖ İzleme Testi	14	2.46				

*p<0.05

Friedman testi sonuçları, kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi terapötik ittifak puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2_{(2,14)} = 13.149$ p<.05, w= 0,47). Bu farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, terapötik ittifak puanlarında zaman içerisinde bir yükselme olduğu ve izleme testinde de bu durumun korunduğu görülmüştür.

Bulunan anlamlı farkın hangi iki test arasında olduğunun belirlenmesi için Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış, elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31*Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ)**Puanlarına İlişkin Hesaplanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
STİÖ – ÖTİÖ	Negatif Sıralar	2 ^a	10.25	20.50	-2.010	0.132
	Pozitif Sıralar	12 ^b	7.04	84.50		
	Eşit Sıralar	0 ^c				
İTİÖ – ÖTİÖ	Negatif Sıralar	2 ^d	9.50	19.00	-2.104	0,105
	Pozitif Sıralar	12 ^e	7.17	86.00		
	Eşit Sıralar	0 ^f				
İTİÖ – STİÖ	Negatif Sıralar	1 ^g	1.00	1.00	-1.761	0,234
	Pozitif Sıralar	4 ^h	3.50	14.00		
	Eşit Sıralar	9 ⁱ				

*p<0.05

Post-hoc kapsamında yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna ve Bonferroni düzeltmesine göre, ön test, son test ve izleme testi puanlarının ikili karşılaştırmaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Friedman 0,05 hata düzeyinde ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı fark bulunurken, ikili karşılaştırmaların yapıldığı Wilcoxon işaretli sıralar testinde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Post-hoc kapsamında yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testinde Tip 1 hatayı kontrol etmek için Bonferroni'ye göre düzeltilmiş daha katı bir alfa değeri kullanılmaktadır. Bu durumda daha katı bir alfa değeri kullanıldığı için gruplar arasındaki farkların ortaya çıkması daha düşük bir olasılık değeri gerektirir (Pallant, 2016).

Hipotez 20. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu üyelerinin ön test, son test ve izleme testi “psikolojik esneklik” puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik esneklik puanlarının ortalamaları

arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Hesaplanan Friedman Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
PEÖ Ön Test	14	1.79	2	1.273	.529
PEÖ Son Test	14	2.14			
PEÖ İzleme Testi	14	2.07			

*p<0.05

Friedman testine göre, kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik esneklik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($\chi^2_{(2,11)} = 1.273$, $p>0.05$). Sıra ortalaması değerleri incelendiğinde, psikolojik esneklik puanlarındaki zaman içerisindeki değişimin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun Fark Puanlarının Karşılaştırılması

Akran Grup Süpervizyonu Programı’nın uygulanmasından sonra, deney ve kontrol gruplarındaki değişimlerin farkını incelemek amacıyla gruplar arasındaki ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları karşılaştırılmıştır.

Hipotez 21. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin “psikolojik danışma beceri” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “psikolojik danışma beceri” ön test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında, fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu psikolojik danışman adaylarının “psikolojik danışma beceri” ön testi ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “psikolojik danışma beceri” ön testi ve son test puanları arasındaki fark arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Ön Test ve Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PDBÖ ön test-	Deney	11	19,73	217.00	3,00	-4,10	<0.001	0,82
son test	Kontrol	14	7,71	108.00				
fark puanları	Toplam	25						

*p<0.05

Mann Whitney U testinin sonuçları, ön test ve son test puanları arasındaki farkın deney ve kontrol grupları arasında manidar düzeyde değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur ($U=3.00$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Akran Grup Süpervizyonu Programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre psikolojik danışma becerilerinin ön test ve son test puan farklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü yüksek düzeydedir ($r = 0,82$).

Hipotez 22. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin “psikolojik danışma özyeterlik” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “psikolojik danışma özyeterlik” ön test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında, fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu psikolojik danışman adaylarının “psikolojik danışma özyeterlik” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “psikolojik danışma beceri” ön test ve son test puanları arasındaki fark arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları aşağıda Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Özyeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Ön Test ve Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PDÖÖ ön test- son test fark puanları	Deney	11	19,55	215.00	5,00	-3,94	<0.001	0,79
	Kontrol	14	7,86	110.00				
	Toplam	25						

*p<0.05

Mann Whitney U testinin sonuçları, ön test ve son test puanları arasındaki farkın deney ve kontrol grupları arasında manidar düzeyde değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur ($U=5.00$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Akran Grup Süpervizyonu Programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre psikolojik danışma özyeterlik ön test ve son test puan farklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü yüksek düzeydedir ($r = 0,79$).

Hipotez 23. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin “terapötik ittifak” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “terapötik ittifak” ön test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında, fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu psikolojik danışman adaylarının “terapötik ittifak” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu

üyelerinin “terapötik ittifak” ön test ve son test puanları arasındaki fark arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını test etmek için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Ön Test ve Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
TİÖ ön test-son test fark puanları	Deney	11	19,73	217.00	3,00	-4,06	<0.001	0,81
	Kontrol	14	7,71	108.00				
	Toplam	25						

*p<0.05

Mann Whitney U testinden elde edilen sonuçlar, ön test ve son test puanları arasındaki farkın deney ve kontrol grupları arasında manidar düzeyde değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur ($U=3.00$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Akran Grup Süpervizyonu Programına katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre terapötik ittifak ön test ve son test puan farklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü yüksek düzeydedir ($r = 0,81$).

Hipotez 24. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu üyelerinin “psikolojik esneklik” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu üyelerinin “psikolojik esneklik” ön test ve son test puanları arasındaki fark karşılaştırıldığında, fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubu psikolojik danışman adaylarının “psikolojik esneklik” ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının “psikolojik esneklik” ön test ve son test puanları arasındaki

fark arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Grubundaki Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Ön Test ve Son Test Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	r
PEÖ ön test-	Deney	11	18,77	206.50	13,50	-3,48	<0.001	0,70
son test	Kontrol	14	8,46	118.50				
fark puanları	Toplam	25						

*p<0.05

Mann Whitney U testi sonuçları, ön test ve son test puanları arasındaki farkın deney ve kontrol grupları arasında manidar düzeyde değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur ($U=13.50$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Akran Grup Süpervizyonu Programı'na katılan öğrencilerin, programa katılmayan öğrencilere göre psikolojik esneklik ön test ve son test puan farklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü yüksek düzeydedir ($r = 0,70$).

Tartışma

Araştırma kapsamında, Türkiye'deki üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans düzeyindeki Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması derslerinde kullanılmak üzere yapılandırılmış olarak geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkililiği sınanmıştır. Bu bölümde deneysel araştırmanın bulguları literatür ışığında tartışılmıştır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının uygulama öncesinde psikolojik danışma beceri, psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri arasında farklılık yokken uygulama sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin bütün becerilerde kontrol grubundakilere göre daha fazla gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerde bu kazanımların altı ay sonra da kalıcılığının sürdürüldüğü belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik ve psikolojik esneklik puanları düzeylerinde, süreç içerisinde herhangi bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kontrol grubunun psikolojik danışma becerisi ve terapötik ittifak düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış olduğu görülmüştür. Bu sonuç, kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının da psikolojik danışma beceri ve terapötik ittifak düzeyleri açısından zaman içerisinde geliştiğini göstermektedir. Son olarak gruplar arası puan farkları, deney grubu katılımcılarının psikolojik danışma beceri, psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik puan ortalamalarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, gruplar arası farklar karşılaştırıldığında, fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen tüm bu bulgular doğrultusunda, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerini artırmada oldukça etkili bir program olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon konusundaki çalışmalar sınırlı olmakla birlikte (Aladağ & Bektaş, 2009; Kalkan & Can, 2019; Siviş-Çetinkaya & Kararımak, 2012) son yıllarda psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon önemli bir konu olarak ele alınmaya başlamıştır (Aladağ & Kemer, 2017; Atik ve diğerleri, 2016; Atik, 2017; Erkan Atik & Yıldırım, 2017; Erkan Atik ve diğerleri, 2014; Kemer & Aladağ, 2013; Koçyiğit-Özyiğit & İşleyen, 2016; Meydan, 2015; Siviş-Çetinkaya & Kararımak, 2012; Eryılmaz &

Mutlu, 2018; Meydan & Kağnıcı, 2018). Süpervizyonun öneminin anlaşılmasına rağmen, Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminde kullanılan süpervizyon modelleri incelendiğinde Türkiye'de geliştirilmiş ve etkililiği sınanmış modellerin sayısının oldukça az olduğu (Yaka, 2013; Aladağ ve diğerleri, 2014; Eryılmaz & Mutlu, 2017) göze çarpmaktadır.

Psikolojik danışman eğitiminin ve süpervizyon modellerinin çıkış noktası olan Amerika Birleşik Devletleri'nde psikolojik danışman eğitimi aşamasında psikolojik danışman adaylarının mesleki yetkinlik kazanmaları için süpervizyon sürecine katılmak zorunda olmaları (CACREP, 2001) nedeniyle kullanılan ve etkililiği sınanmış birçok süpervizyon modeli bulunmaktadır. Nitelikli ve yetkin psikolojik danışman adaylarının yetiştirilmesi için süpervizyon sürecinin önemi aşikârdır (Bernard & Goodyear, 2018). Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminde de psikolojik danışman adayları Bireyle ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersleri kapsamında danışma oturumları yürütmekte ve bu oturumlara ilişkin süpervizyon almaktadır.

Psikolojik danışman eğitiminde verilen süpervizyon sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için etkililiği sınanmış süpervizyon modelleri ve yaklaşımlarının kullanılması oldukça önemlidir. Nitekim literatürdeki psikolojik danışman eğitimindeki bireyle ve grupla danışma uygulamaları dersleriyle ilgili yapılan araştırmalar (Aladağ, 2014; Atik, 2015; Koç, 2013; Meydan, 2014b) da bu noktanın önemini vurgulamaktadır. Aladağ ve Kemer, (2017) Türkiye'de lisans düzeyinde üniversitelerde psikolojik danışma uygulamalarında bir standardın olmamasının süpervizyon uygulamaları açısından bir belirsizliğe yol açtığını ifade etmektedirler. Bu bakımdan, Türkiye'deki süpervizyon uygulamalarının geliştirilmesi ve yetkin psikolojik danışmanların yetiştirilmesi için hem var olan süpervizyon modellerinin etkisinin incelenmesi hem de bu modellerin daha etkin hale getirilmesi için araştırmalar yapılması elzemdir (Aladağ ve diğerleri, 2014; Eryılmaz & Mutlu, 2017). Öte yandan, Türkiye'deki üniversitelerdeki lisans programları, öğrenci ve öğretim üyesi sayıları göz önünde bulundurulduğunda öğretim üyesi başına düşen süpervizyon alacak öğrenci sayısı oldukça fazladır. Aladağ ve Kemer (2017), Türkiye'deki lisans programlarında yürütülen

süpervizyon sürecine, bir amaç doğrultusunda ve etkileşime dayalı olarak gerçekleştirilen grup süpervizyonundan farklı bir yapıya vurgu yaparak Türkiye'ye özgü *sınıf ortamında süpervizyondan* söz etmektedirler.

Türkiye'deki süpervizyon süreci değerlendirildiğinde, grup süpervizyonu ile ilgili yöntemlerin geliştirilmesine ve etkililiğinin sınanmasına ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminde psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ihtiyacının karşılanması noktasında öğretim üyesi sayısının da yetersiz olduğu göz önüne alındığında, akranların birbirinin öğrenmelerini ve mesleki gelişimlerini destekleyebilecekleri bir süpervizyon sürecinin önemi daha da fazla ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, bu araştırma kapsamında geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Nitekim Aladağ ve Kemer'e (2017) göre, Türkiye'de yürütülen ve grup süpervizyonunun kullanımına ilişkin çalışmalar incelendiğinde grup süpervizyonunun nasıl ve ne şekilde yürütüldüğüne yönelik bulgu sunan çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir.

Akran grup süpervizyonu formatının güçlü bir yanı etkililiğinin ampirik kanıtlarla desteklenmiş olmasıdır (Benshoff & Paisley, 1996; Crutchfield & Borders, 1997; Starling & Baker, 2000). Nitekim literatürde, akran grup süpervizyonunun kullanımının etkili sonuçlar verdiğine dair araştırmalar mevcuttur (Aladağ & Kemer, 2017; Atik, 2015a, 2015b; Avent ve diğerleri, 2015; Borders, 1991, 2012; Borders ve diğerleri, 2015; Starling & Baker, 2000; Wilbur ve diğerleri, 1994; McKenney ve diğerleri, 2019, Akhurst & Kelly, 2006; Newman ve diğerleri, 2013). Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminde kullanılmak üzere etkililiği sınanmış süpervizyon programlarına olan ihtiyaçtan yola çıkarak, bu araştırma kapsamında yapılandırılmış olarak geliştirilen ve deneysel olarak etkililiği sınanan Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın Türkiye'deki psikolojik danışman adayları üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada etkililiği sınanan program, psikolojik

danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerini artırma noktasında oldukça etkili olmuştur.

Psikolojik danışman eğitimi alanına ilişkin literatür incelendiğinde birçok araştırmacının (Borders, 1991; Benshoff, 1994; Remley ve diğerleri, 1987; Wagner & Smith, 1979; Wilbur ve diğerleri, 1991) akran süpervizyonunun yapılandırılma sürecine ilişkin özel talimatlar ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak bu süpervizyon modellerinin birçoğu türleri, yapılandırma dereceleri ve odak noktaları bakımından birbirinden farklılık göstermektedir (Borders, 2012). Bu araştırmadaki, Akran Grup Süpervizyonu Programı da Türkiye koşullarına uygun bir program olarak yapılandırılmıştır. Literatürdeki bulgular da, yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu Programlarının yapılandırılmamış olanlara göre daha etkili olduğu yönündedir. Bu araştırmanın sonuçları da bu bulguları destekler yöndedir.

Süpervizyon ile ilgili literatürde, süpervizyon sürecinin başlangıcında duyulan kaygının büyük ölçüde süpervizyon sürecinin belirsizliğinden kaynaklanabileceği (Hawkins ve diğerleri, 2011; Webb & Wheeler, 1998) dolayısıyla da kaygı düzeyi yüksek olan süpervizyon alan psikolojik danışmanların daha yapılandırılmış bir süpervizyon sürecini tercih ettikleri araştırma bulgularıyla ortaya konmaktadır (Bahrack ve diğerleri, 1991; Bernard & Goodyear, 2018; Büyükgöze-Kavas, 2011; Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2017). Ayrıca, grup süpervizyonu yönteminin başlı başına süpervizyon alan adayların kaygılarını normalleştirmeyi sağladığı (Borders & Brown, 2022; Borders ve diğerleri, 2012; Stefano ve diğerleri, 2007) ve kaygılarının üstesinden gelmeye yardımcı olduğu (Graham ve diğerleri, 2014; Mansor & Yusoff, 2013) araştırmalarla ortaya konmuştur. Literatürde, Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın yapılandırılmamış olan süpervizyon programlarına göre daha etkili olduğuna ilişkin sonuçlar veren araştırmalar mevcuttur (Wilbur ve diğerleri, 1991; Wilbur ve diğerleri, 1994; McKenney ve diğerleri, 2019; Akhurst & Kelly, 2006; Newman ve diğerleri, 2013). Tüm bu araştırmalar ışığında, bu araştırma kapsamında geliştirilen ve etkililiği sınanan programın etkililiğinin yüksek düzeyde olmasında

yapılandırılmış bir grup süpervizyonu programı olmasının da önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir.

Wagner ve Smith'e (1979) göre akran süpervizyonu, psikolojik danışmanların daha etkili ve donanımlı birer psikolojik danışman haline gelebilmeleri adına ilişkilerini ve profesyonel becerilerini kullanarak birbirlerine yardımcı oldukları bir süreçtir. Nitekim literatürde de akran geri bildirimlerinin süpervizyon sürecini zenginleştirdiğine yönelik araştırma bulguları (Borders ve diğerleri, 2012; Ray & Altekruze, 2000; Haans & Balke, 2018; Stefano ve diğerleri, 2007) mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmadaki Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adayları üzerindeki yüksek düzeydeki etkisinde akran geribildirimlerinin de oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Grup süpervizyonu yönteminde psikolojik danışman adaylarının sadece süpervizörle olan etkileşimleri değil aynı zamanda birbirleriyle olan ilişkileri de süpervizyon sürecini doğrudan etkilemektedir (Proctor, 2008; Goldberg ve diğerleri, 2012; Lonn & Juhnke, 2017). Grup süpervizyonu, grup içindeki etkileşim nedeniyle özellikle avantajlı bir süpervizyon yöntemidir (Siviş-Çetinkaya & Kararımak, 2012).

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu formatının psikolojik danışman adaylarına geri bildirim ve yönlendirme sağlamada etkili ve yararlı bir sistem haline getiren belirli güçlü yönleri bulunmaktadır. Bu yöntem, bütün grup üyelerine oturumlara katılma ve akranlarına öğretici geri bildirim yoluyla kendi bakış açılarını sunma fırsatı verir. Bu noktada önemli olan, akran geribildirimlerinin objektif olması, psikolojik danışma becerilerini geliştirmesi, hem acemi hem de deneyimli psikolojik danışmanlar için uygulanabilir olması ve süpervizyon için sistematik bir çerçeve sunmasıdır (Borders, 1991).

Psikolojik danışma becerisi, danışanların sorunlarını rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlayacak, danışanı kendi sorunlarını objektif bir şekilde görmesi ve bunlara yönelik çözümler üretmesi için onu harekete geçirecek yöntem ve teknikleri uygulayabilme becerisidir (Egan, 1975). Psikolojik danışmanın/psikolojik danışman adayının etkili bir psikolojik danışma süreci yürütebilmesi için alanla ilgili kuramsal altyapı,

bilgi birikimi, danışmanlık becerileri ve deneyim gibi psikolojik danışma sürecini etkileyen yetkinliklere sahip olması en temel gerekliliklerdir (Greason & Cashwell, 2009).

Süpervizyon sırasında psikolojik danışmanların hem akran süpervizyon grubundaki akranlarından hem de süpervizörden psikolojik danışma becerilerine ilişkin geri bildirim almaları, mesleki gelişimleri için önemli bir fırsat olarak görülmektedir (Bakalım ve diğerleri, 2018). Bunun yanı sıra, akranlardan ve süpervizörden alınan geribildirimler psikolojik danışmanların mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir (Aladağ, 2014). Akran süpervizyonu, danışmanlara belirli psikolojik danışma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulamalarını düzenli olarak izleme fırsatı sunar (Remley ve diğerleri, 1987). Klinik süpervizyonda psikolojik danışma becerilerinin adaptasyonu ve kullanımına ilişkin geribildirim, süpervizörlerin uygulamalarının geliştirici bir yönü olarak ortaya çıkmaktadır (Kemer ve diğerleri, 2021).

Türkiye’de Atik (2015a) tarafından benzer şekilde psikolojik danışman adaylarıyla yapılan Akran Grup Süpervizyonu ile ilgili araştırmada, öğrenciler danışmanlık yetkinliklerini ve öz farkındalığı artırması, aktif katılım gerektirmesi gibi katkılarından söz etmişlerdir, bireysel süpervizyona kıyasla Akran Grup Süpervizyonunun farklı bakış açıları ve birden fazla danışana maruz kalma gibi güçlü yönleri olduğunu ifade etmişlerdir.

McKenney vd. (2019), bir okul danışmanlığı kursuna kaydolun dokuz ikinci sınıf okul psikoloğu adayı ile gerçekleştirdikleri akran grup süpervizyonu programında, programın adayların okullarda etkili danışmanlık için ihtiyaç duydukları iletişim ve problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Christensen ve Kline (2000; 2001) süpervizyon oturumlarındaki geribildirimlerin psikolojik danışmanların psikolojik danışma beceri düzeylerini ve özyeterliklerini artırdığını belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar, bir süpervizyon grubuna katılmanın mesleki gelişim üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu (Linton & Hedstorm, 2006), hem özyeterlik düzeylerinde (Christensen & Kline, 2000; Starling & Baker, 2000) hem de bilgi ve becerilerde (Linton & Hedstorm, 2006) artış olduğunu belirtmişlerdir.

Literatürdeki bazı araştırmalar, süpervizyon uygulamalarının psikolojik danışmanların yeterlik düzeyini olumlu yönde artırdığını ve grup süpervizyonunun psikolojik danışma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Wahesh ve diğerleri, 2017; Bakalım ve diğerleri, 2018).

Bu araştırmanın sonucunda, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerini geliştirdiği ve bu gelişimin kontrol grubundaki akran süpervizyonu almayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubundaki gelişimin kalıcılığının da korunduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonuçları literatürdeki araştırmaların bulgularını da destekler niteliktedir. Nitekim benzer araştırma bulguları (McKenney ve diğerleri, 2019; Borders, 1991; Remley ve diğerleri, 1987; Atik, 2015a) Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerini geliştirdiği sonucuna işaret etmektedir.

Bu çalışmada kontrol grubundaki psikolojik danışman adayları herhangi bir ek eğitim programına katılmamakla birlikte Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi gereği süpervizyon almışlardır. Kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının da psikolojik danışma becerilerinde gelişim göstermesi ve gelişimin izleme testinde de korunması ders kapsamında aldıkları süpervizyonun sonucu olarak görülebilir. Nitekim psikolojik danışman eğitimi kapsamında eğitimlerine devam ettikleri için onların da psikolojik danışma becerileri açısından gelişmeleri doğal bir süreçtir. Ancak, fark puanlarına yönelik yapılan analiz sonucunda deney grubundaki öğrencilerin gelişimlerdeki değişimin kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu durum da, araştırma kapsamında uygulanan deneysel programın etkililiğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, araştırma kapsamında geliştirilen ve etkililiği sınanan Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerini geliştirmek üzere kullanılabilecek etkili bir program olduğu ifade edilebilir.

Psikolojik danışma sürecini sağlıklı yürütebilmek için bir psikolojik danışman her ne kadar psikolojik danışma becerileri ve mesleki yetkinliklere sahip olsa bile danışma sürecine

ilişkin olumlu inançları yoksa ve kendini yeterli hissetmiyorsa, psikolojik danışma konusunda isteksiz ve kaygılı olabilir. Bu bakımdan, psikolojik danışma özyeterliği psikolojik danışmanların bilgi ve deneyimlerini psikolojik danışma sürecine aktarabilmesi noktasında oldukça önemlidir (Greason & Cashwell, 2009). Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma özyeterliğinin yükselmesi (Bernard & Goodyear, 2018) süpervizyon sürecinin en önemli amaçlarından biridir. Psikolojik danışman eğitimindeki süpervizyon sürecinin özyeterlik düzeyini etkilediğine ve psikolojik danışmanın bilgi ve deneyimlerini artırdığına ilişkin araştırma sonuçları oldukça fazladır (Barnes, 2004; Fernando & HulseKillacky, 2005; Mehr ve diğerleri, 2015; Urbani ve diğerleri, 2002). Bu araştırmadan elde edilen bulgular da bu araştırmaların bulgularına benzer şekilde uygulanan Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma beceri ve özyeterlik düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Etkili bir psikolojik danışman olmak, psikolojik danışma becerilerini kullanmayı bilmek ve becerileri etkili şekilde kullanacağına dair kendine inanmak olan psikolojik danışma özyeterlik düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Larson & Daniels, 1998). Bu yönüyle, psikolojik danışma özyeterliği psikolojik danışma becerilerini bilme ve uygulamaya aktarma arasında olan (Larson, 1998) itici ya da engelleyici güç olarak tanımlanabilir. Lane (2015), bireylerin mesleğe yeni başladıkları dönemde özyeterlik algılarının düşük ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu yaptığı araştırmayla ortaya koymuştur. Psikolojik danışmanlığa yeni başlayanların genellikle daha yüksek kaygı ve daha düşük özyeterlik algısı yaşadıkları bilinmektedir (Daniels & Larson, 2001; Larson & Daniels, 1998).

Psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri doğrusal bir gelişim şeklinde ilerlememektedir (Jevne ve diğerleri, 2004). İkiz (2010) psikolojik danışmanların eğitim hayatları sona erdikten sonra da psikolojik danışma özyeterlik düzeylerinin farklılaşabildiğini belirtmiştir. Psikolojik danışmanların mesleki becerilerinin ve özyeterliklerinin gelişimi meslek yaşamları boyunca devam etmektedir. Süpervizyon süreci, psikolojik danışman adaylarının eğitimleri sırasında, psikolojik danışma özyeterliğini artıran bir müdahaledir

(Whittaker, 2004; Tang, 2020). Süpervizyonun psikolojik danışmanların özyeterliliğine etkisi ile ilgili (Aydın, 2022; Bakalım ve diğerleri, 2018; Sarıkaya, 2017; Şeker, 2019) Türkiye’de de birçok çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.

Süpervizyonla ilgili literatür incelendiğinde, süpervizyon sürecinde akran desteğinin psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri üzerindeki rolünün altının çizildiği görülmektedir (Aladağ, 2014). Yapılandırılmış akran grubu süpervizyon formatının katkılarını tanımlayan birçok çalışma, bu süpervizyon yaklaşımının psikolojik danışma stajyerlerinin psikolojik danışma özyeterliklerinde artışa yol açtığını da ortaya koymuştur (Cashwell & Dooley, 2001; Crutchfield & Borders, 1997). Bu araştırmada etkililiği sınanan Akran Grup Süpervizyonu Programı’nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerine olumlu düzeyde etki ederek özyeterlik düzeylerini yükselttiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, literatürdeki bulgularla da benzerlik göstermektedir.

Starling ve Baker (2000) tarafından yapılan araştırmada, okul psikolojik danışmanlığı uygulama öğrencileri yapılandırılmış akran grup süpervizyonu gruplarında aldıkları akran geri bildirimlerinin önemini vurgulamış; modelin süpervizyon sürecine ilişkin kafa karışıklıklarını azaltmaya, hedeflerini netleştirmeye ve özgüvenlerini artırmaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Brooks (2014) akran grup süpervizyonu ile ilgili çalışmasında, akran süpervizörün etkisi ile psikolojik danışma özyeterliliği arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki bulmuştur. Akran süpervizör etkisi ile psikolojik danışma özyeterliliği arasındaki anlamlı ilişki, Starling ve Baker’ın (2000) çalışmasındaki katılımcıların akranlarından aldıkları geribildirimlerin klinik deneyimlerle ilgili kaygıyı azaltmada, süpervizyondaki hedeflerin netliğini artırmada ve özgüveni artırmada yardımcı olduğunu belirtmeleriyle tutarlıdır. Benzer şekilde sonuçlar, akran etkileşiminin destekleyici bir grup süpervizyonu ortamına katkıda bulunduğunu tespit eden Woodside vd. (2009) araştırmaları ile de tutarlıdır.

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin Türkiye’deki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyen Atik (2015b)

de süpervizyon sürecinde akran desteğinin rolünü vurguladığı araştırmasında yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Atik ve Erkan-Atik (2019) yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışmaya ilişkin özyeterliklerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Bu araştırmada, kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinde herhangi bir fark görülmezken, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin arttığı ve izleme testiyle de kalıcılığının korunduğu görülmüştür. Sonuç olarak, araştırma kapsamında geliştirilen ve etkililiği sınanan Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerini geliştirmek üzere kullanılabilecek etkili bir program olduğu ifade edilebilir.

Gelso ve Carter (1985) terapötik ilişkinin en dikkat çeken yönünün terapötik ittifak olduğunu vurgulamaktadır. Zetzel'e (1966) göre, terapötik ittifak psikoterapist ve hasta arasındaki ilişkinin güvene dayalı olması açısından oldukça önemlidir ve güvene dayalı ilişki de psikoterapistin, hastasının ihtiyaçlarını karşılmasına bağlıdır. Ayrıca terapötik ittifak, uygulanacak müdahalelerden etkili sonuç alınabilmesi için de oldukça önemlidir. Zetzel (1966) terapötik ittifakı psikoterapist ile hasta arasında olumlu ve güvene dayalı ilişki oluşturabilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Norcross (2010)'a göre terapinin hedeflerinin başında güçlü terapötik ittifak kurmak gelmektedir. Terapist ve danışan arasındaki güçlü ve olumlu terapötik ittifak, psikoterapi sürecinin sağlıklı ilerlemesine ve olumlu sonuçlanmasına katkı sağlamaktadır (Bickman ve diğerleri, 2012; Spinhoven ve diğerleri, 2007; Zuroff & Blatt, 2006).

Psikoterapi sürecinin sonucuna ilişkin en tutarlı öngörüyü terapötik ittifak düzeyinin sağladığına dair sonuca ulaşan çok sayıda araştırma mevcuttur (Horvath & Bedi, 2002; Horvath ve diğerleri, 2011; Horvath & Symonds, 1991). Duff ve Bedi (2010) yaptıkları

araştırmada, terapi sürecinde psikoterapistlerin yapıcı ve ılımlı konuşmalarının, danışanlara olumlu yaklaşımlarının, kabullenici olmalarının danışan ile terapist arasındaki terapötik ittifakı arttırdığı ve yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Bernard ve Goodyear (2018), psikolojik danışma sürecinin en önemli unsurlarından olan süpervizyonun amaçlarına ulaşılabilmesi için temel koşullardan birinin, süpervizör ile süpervizyon alan psikolojik danışman arasında nitelikli süpervizyon ilişkisi kurulması olduğunu ve bunun bütün süpervizyon modellerinin temelinde yer aldığını belirtmektedirler. Fernández-Alvarez (2016) de benzer şekilde, süpervizyon terapötik ittifakının süpervizyonun temel bir bileşeni olduğunu belirtmekte ve psikolojik danışma sürecinde terapötik ittifak ne kadar önemliyse süpervizyon sürecinde de aynı şekilde önemli olduğunu belirtmektedir.

Özetle, psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyon alanındaki araştırmalara ilişkin literatürde, süpervizyon sürecinde terapötik ittifakın oldukça önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilerek etkililiği sınanan Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın da psikolojik danışman adaylarının terapötik ittifak düzeylerini geliştirme açısından oldukça etkili olduğu sonucu, literatürdeki terapötik ittifaka ilişkin araştırmalarla tutarlıdır.

Schumann vd. (2020) yaptıkları araştırmada, akran grup süpervizyonunun, terapötik ittifak ve grup sürecine dikkat edilerek uygulandığında, derin bir süpervizör gelişimi ile sonuçlanabilecek benzersiz bir mesleki gelişim deneyimi olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Yine başka bir araştırmada, Lambert ve Hawkins, (2001), akran süpervizyonunun terapötik ittifak üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmadaki kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının da, terapötik ittifak puanlarında zaman içerisinde bir yükselme olduğu ve izleme testinde de bu durumun korunduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki bu gelişimin, herhangi bir ek programa katılmamakla birlikte Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi gereği süpervizyon almalarından kaynaklanabileceği öngörülmektedir. Nitekim psikolojik danışman eğitimi

kapsamında eğitimlerine devam ettikleri için kontrol grubunun da terapötik ittifak açısından gelişmeleri doğal bir süreçtir. Bununla birlikte, Terapötik İttifak Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, bu gelişimin deney grubu öğrencilerine kıyasla daha düşük bir gelişim olduğu görülmektedir. Bu durum da, araştırma kapsamında uygulanan deneysel programın etkililiğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, araştırma kapsamında etkililiği sınanan Akran Grup Süpervizyonu Programı psikolojik danışman adaylarının terapötik ittifak düzeylerini arttırmak üzere kullanılabilecek etkili bir program olarak değerlendirilebilir.

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu formatı yalnızca psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda psikolojik danışman adaylarının danışanlarını farklı bakış açılarından değerlendirmelerine ve bu kariyer arayışında ihtiyaç duyulan gerekli yetenek, bilgi ve kişilerarası becerilere hâkimiyetlerini artırarak yetkin psikolojik danışmanlar olmalarına destek sağlar (Borders, 1991).

Bilişsel yeterlik, enerji, esneklik, destek, iyi niyet ve öz farkındalık özelliklerinin (Cormier & Cormier, 1991; Cormier ve diğerleri, 2009) etkili bir psikolojik danışmanda olmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu özellikler arasında yerini alan esneklik kavramı, Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin nihai amacı olan psikolojik esnekliktir. Kabul ve Kararlılık Terapisi, seçilen değerlerle uyuşan eylemleri teşvik ederek daha geniş ve daha esnek davranış modellerini inşa etmeyi amaçlamaktadır (Coyne ve diğerleri, 2011). Psikolojik esneklik, bilinçli bir insan olarak şimdiki anla tam olarak temas kurma ve duruma bağlı olarak değerlerin yönlendirdiği davranışları sürdürme veya değiştirme sürecidir (Luoma & Vilardaga, 2013). Ayrıca, psikolojik esneklik becerilerini kullanmak üzere eğitilmenin uygulayıcılar için avantajları vardır. Uygulayıcıların psikolojik esneklik eğitimi almaları rahatlamanın artmasına (Pakenham, 2015), tükenmişlik ve stresin azalmasına (Brinkborg ve diğerleri, 2011; Hayes ve diğerleri, 2004; Luoma ve diğerleri, 2017) ve terapi etkililiğinin artmasına (Lappalainen ve diğerleri, 2007; Pakenham, 2014; Strosahl ve diğerleri, 1998) yol açmaktadır.

Psikolojik esneklik becerileri, uygulayıcıların danışanlara karşı daha açık ve kabullenici olmalarını sağlamaktadır (Luoma ve diğerleri, 2017). Psikolojik danışmanın psikolojik esnekliği, maruz bırakma gibi danışanın rahatsızlığını içeren kanıta dayalı yaklaşımların kullanılıp kullanılmayacağını öngörür (Scherr ve diğerleri, 2015).

Psikolojik danışmanlarda bulunması istenen bir özellik olan psikolojik esnekliğin psikolojik danışmanlar üzerinde araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Günel (2020), okul psikolojik danışmanları ile yaptığı çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının iş yaşamı, psikolojik esneklikleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2022) ise psikolojik danışmanlar üzerinde yaptığı çalışmada, psikolojik danışmanların eğitim ve süpervizyon almalarına göre, öz duyarlık, psikolojik esneklik ve temel psikolojik ihtiyaçlar tatmini açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanlardan yeterli eğitim ve süpervizyon aldığını düşünenlerin psikolojik esneklik, öz duyarlık ve temel psikolojik ihtiyaçların tatmininin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik danışmanlarda bulunması istenen ve danışanlarda da geliştirilmesi istenen bir özellik olan psikolojik esnekliğin danışanlara etkilerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Tanhan vd. (2022), psikolojik danışma hizmeti alan danışanların psikolojik esneklik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, doğrudan psikolojik esnekliği artırmayı hedefleyen bir eğitim almamalarına rağmen danışmanların da psikolojik esnekliklerinde bir artış gözlenmiştir. Psikolojik esneklik, danışanın refahı, yaşam kalitesi ve sorunları (Ciarrochi ve diğerleri, 2010; Hayes ve diğerleri, 2012; Kashdan & Rottenberg, 2010) ile ilişkili bulunmuştur.

Psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyon alanındaki literatür incelendiğinde, psikolojik danışmanların psikolojik esneklik düzeylerinin süpervizyon aracılığı ile geliştirildiğine dair doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Morris ve Bilich-Eric (2017) araştırmalarında, psikolojik esneklik becerilerini süpervizyon yoluyla teşvik etmenin ve bu becerileri bir süpervizör olarak modellemenin avantajlarından söz etmişlerdir.

Süpervizörlerin psikolojik esnekliğini geliştirmenin bir yolu olarak süpervizyonda deneyimsel öğrenmeyi ve psikolojik esnekliği destekleyen bir model önermişlerdir. Araştırmalar bu becerilerin eğitim ve danışmanlık yoluyla geliştirilebileceğini göstermektedir (Luoma & Vilardaga, 2013), ancak bugüne kadar hiçbir çalışma psikolojik esnekliğin yalnızca süpervizyon yoluyla geliştirildiğini göstermemiştir.

Psikolojik esneklik kavramı, şimdi ve buradaya yani içinde bulunulan an'a odaklanarak terapi sürecinde danışanlarda geliştirilmesi istenen bir özellik olarak görülmektedir ve yapılan araştırmalar da (Ciarrochi ve diğerleri, 2010; Hayes ve diğerleri, 2012; Kashdan & Rottenberg, 2010; Tanhan ve diğerleri, 2022) çoğunlukla bu yönde olmuştur. Yukarıda da değinildiği üzere danışanlarda geliştirilmesi istenen bu özelliğin etkili psikolojik danışmanların da sahip olması beklenen bir özellik olduğu görülmektedir. Ancak alanla ilgili literatürde herhangi bir süpervizyon sürecinin psikolojik danışmanların/danışman adaylarının psikolojik esneklik düzeylerini artırdığına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma kapsamında etkililiği sınanan Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik esneklik düzeylerini geliştirme açısından oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, psikolojik danışmanların psikolojik esneklik düzeylerinin akran süpervizyonu aracılığı ile geliştirilebileceğine ilişkin literatüre katkısı açısından önemli bir sonuçtur. Nitekim akran grup süpervizyonu psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecine aktif katılımını ve etkili iletişim becerilerini kullanmalarını gerektiren bir süreçtir. Bu sayede, akran grup süpervizyonunun psikolojik danışman adaylarının süpervizyon süreci boyunca an'da kalmasını sağlayarak şimdi ve burada farkındalıklarını artırma yoluyla psikolojik esnekliklerini arttırdığı ifade edilebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde öncelikle araştırmadan elde edilen sonuçlar özetlenmiştir. Araştırmanın sonuçları özetlenirken hipotezlerin sırası dikkate alınarak verilmiştir. Son olarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç

Araştırma kapsamında, Türkiye'deki Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans eğitiminde kullanılmak üzere yapılandırılmış olarak geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterliği, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla psikolojik danışman adaylarından oluşturulan deney grubuna 15 oturum süpervizyon programı uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına ise herhangi bir ek işlem yapılmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının uygulama sonrasında psikolojik danışma beceri, psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerinin tümünün kontrol grubundakilere göre manidar şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma beceri, psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerini artırma konusunda yüksek etki düzeyiyle etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bu etkilerin altı ay sonra yapılan izleme testi ile de kalıcılığının sürdürüldüğü belirlenmiştir.

2. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma beceri, psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, deney grubu katılımcılarının son test ve izleme testi psikolojik danışma beceri, psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı düzeyde bir fark yoktur. Bu durum, deney sonrası elde edilen yükselişin kalıcılığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu sonuca göre, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma beceri, psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

3. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının son test ve izleme testi psikolojik danışma becerisi ve terapötik ittifak puanları, ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Son test ve izleme testi puanları arasında ise anlamlı düzeyde bir fark yoktur. Bu durum, zaman içerisinde kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının da psikolojik danışma beceri ve terapötik ittifak düzeyleri açısından geliştiğini göstermektedir. İzleme testi ile de bu gelişimin kalıcı olduğu görülmüştür.

4. Akran Grup Süpervizyonu Programı sonrasında, kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma özyeterlik ve psikolojik esneklik puanları arasında fark olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, kontrol grubu psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

5. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın uygulanmasından sonra, deney ve kontrol gruplarındaki değişimlerin farkını incelemek amacıyla gruplar arasındaki ön test ve

son test puanları arasındaki fark puanları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma beceri, psikolojik danışma özyeterlik, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik ön test ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının puanları arasındaki farklar karşılaştırıldığında, fark puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmacılara yönelik ortaya konulan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırma kapsamında geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitiminde psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları gibi uygulamalı derslerde süpervizyon aşamasında kullanılmak üzere geliştirilen bir programdır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen programın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerini geliştirme noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının kaygı, psikolojik dayanıklılık, süpervizyon ittifakı, duygusal okuryazarlık gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisinin sınındığı araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırma, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersleri kapsamında aldıkları süpervizyona ek bir deneysel müdahale olarak uygulanmıştır. Psikolojik danışman adaylarının ders kapsamında aldıkları süpervizyon ile sonuçların karışmaması için deney grubundaki öğrencilere son test ve izleme testinde sadece Akran

Grup Süpervizyonu Programı sürecini düşünerek ölçme araçlarını yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonraki süreçte, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında verilen süpervizyon kapsamında tek başına bir süpervizyon müdahalesi olarak uygulanması önerilebilir.

3. Araştırma kapsamında geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde uygulanmıştır. Bu programın lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerini geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, program yüksek lisans ve doktora düzeyindeki psikolojik danışmanların süpervizyon süreçlerinde kullanılarak etkililiği sınanabilir.

4. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeylerini geliştirme noktasındaki katkısı göz önünde bulundurularak okul psikolojik danışmanları ve ruh sağlığı danışmanları üzerindeki etkililiği incelenebilir. Nitekim Akran Grup Süpervizyonu akran geribildirimleri aracılığı ile akran danışmanların birbirlerine süpervizyon vermelerini sağlayan ve birbirlerinin bilgi, fikir ve deneyimlerinden yararlanarak birlikte gelişim göstermelerini kolaylaştıran bir süreçtir. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın farklı alanlarda mesleklerini icra etmekte olan psikolojik danışmanlarda kullanılarak etkililiğinin sınanmasının alandaki uygulamalar noktasında da önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

5. Bu araştırmada, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkililiği nicel veriler ile test edilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda, deney grubuna katılımcılarından nitel görüşmeler aracılığı ile daha ayrıntılı bilgiler toplanarak etkililiği sınanabilir. Nitel veriler sayesinde, araştırmanın eksik, hatalı ya da geliştirilmesi

önerilen yönleri tespit edilerek bu sayede Akran Grup Süpervizyonu Programı güncellenebilir.

6. YÖK'ün 30 Mayıs 2018 tarihli Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı'nda Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi, lisans eğitiminin son yılının Güz ve Bahar Dönemlerinde okutulmak üzere Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 2 şeklinde iki dönemde de bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programı öğrencilerine 15 oturum olmak üzere 1 dönemi kapsayacak şekilde Güz döneminde uygulanmıştır. Geliştirilen program yapısı itibarıyla her 2 dönemde de uygulamak için uygundur. Daha sonraki araştırmalarda program, Güz ve Bahar Dönemlerindeki Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 2 derslerinin her ikisinde de uygulanarak etkililiği incelenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulayıcılara yönelik ortaya konulan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın geliştirilmesinin ve etkililiğinin test edilmesinin temel amacı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı'nda yer alan Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması derslerinde kullanılmak üzere bir alternatif sağlanmasıdır. Daha önce de değinildiği üzere, Türkiye'deki üniversitelerdeki mevcut Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı sayısı 88'dir (YÖK, 2024). Ülke genelindeki üniversitelerdeki öğrenci ve öğretim üyesi sayıları birlikte değerlendirildiğinde uygulama derslerinin yürütülmesinde süpervizyon konusunda ciddi eksiklikler olduğu ortadadır. Bu durum göz önünde bulundurularak, süpervizyon alma ve süpervizyon verme konusunda grupta süpervizyon alan kişilerin sorumluluğu paylaştığı ve her birinin bu sorumluluğu üstlendiği bir grup süpervizyonu türü (Proctor, 2000) olan akran grup süpervizyonunun Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminin süpervizyon sürecine katkı

saylayabilecek bir yapı olduğu öngörülmektedir. Öyle ki, Akran Grup Süpervizyonu Programı psikolojik danışman adaylarının sadece süpervizöre bağlı kalmadan birbirlerinden de aktif bir şekilde akran geri bildirimleri aracılığı ile süpervizyon almasını sağlamakta ve daha fazla fikir, görüş ve öneriye daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmalarını sağlamaktadır. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye'deki üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programlarındaki öğretim üyeleri Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması gibi uygulamalı ve süpervizyon süreci gerektiren derslerde ders içeriği olarak bu programı kullanabilirler.

2. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın en önemli özelliklerinden biri de, programa katılan danışmanların danışma oturumlarına ilişkin süpervizyon alırken bir yandan da süpervizyon vermeyi öğrenmeleridir. Bu anlamda, Akran Grup Süpervizyonu Programı süpervizyon eğitimlerinde de bir alternatif olarak kullanılabilir.

3. Psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyonu alanına ilişkin literatürde, Akran Grup Süpervizyonu'nun acemi danışmanlar kadar deneyimli danışmanlar üzerinde de etkili olduğuna dair araştırmalar (Borders, 1991) ve kanıtlar mevcuttur. Araştırma kapsamında geliştirilen Akran Grup Süpervizyonu Programı Türkiye'deki üniversitelerin uzman yetiştiren yüksek lisans programlarındaki uygulamalı derslerde ve akademisyen yetiştiren doktora programındaki uygulamalı derslerde uyarlanarak kullanılabilir. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın yüksek lisans düzeyinde kullanılması, uzman psikolojik danışmanların meslek yaşamlarında birbirlerine süpervizyon alıp vermelerini sürdürmelerini sağlayacak bir akran destek sistemi kurmalarını kolaylaştıracaktır. Bu sayede de yaşam boyu mesleki gelişimleri desteklenmiş olacaktır. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın doktora düzeyinde kullanılması ise, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktor unvanı ile alanda uygulamalar, araştırmalar yapacak ve öğrenci yetiştirecek olan bireylerin mesleki gelişimlerine oldukça fazla katkı sunacağı düşünülmektedir. Programın doktora düzeyindeki lisansüstü eğitimde kullanılması, öğretim üyesi olarak meslek yaşamlarına devam ederek lisans öğrencisi yetiştirecek olan bireylerin süpervizyon alma, süpervizyon verme ve

programı lisans düzeyindeki kendi eğitim verecekleri derslerde uygulayabilme becerileri kazanmalarını kolaylaştıracaktır.

4. Akran süpervizyonu psikolojik danışman eğitiminde kullanılmasına ek olarak alandaki uygulayıcı psikolojik danışmanlar tarafından da kullanılmaktadır. Runkel ve Hackney (1982) akran süpervizyonunu, süpervizör bulmakta zorluk yaşayan okul danışmanları için önermiştir. Benzer şekilde, Remley vd. (1987) okul psikolojik danışmanları için bir akran süpervizyonu modeli geliştirmişlerdir. Bu araştırma kapsamında geliştirilerek etkililiği sınanan, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nı Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı mezunları olarak MEB'e bağlı ya da özel okullarda görev yapan rehber öğretmenler mesleki uygulamalarında ihtiyaç duydukları süpervizyonu akranlarından sağlamak adına kendi çalışmalarına uyarlayarak kullanabilirler.

5. Akran Grup Süpervizyonu Programı'nı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı mezunları olarak özel danışma merkezlerinde ruh sağlığı danışmanlığı yaparak meslek yaşamlarına devam eden psikolojik danışmanlar yine mesleki uygulamalarında ihtiyaç duydukları süpervizyonu akranlarından sağlamak adına kendi çalışmalarına uyarlayarak kullanabilirler.

6. Akran Grup Süpervizyonu Programı, Türkiye'deki üniversitelerde Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı dışındaki uygulamaları olan Klinik Psikoloji ve Psikiyatri alanındaki uygulamalı derslere de uyarlanarak öğretim üyeleri tarafından uygulanabilir. Buna ek olarak, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nı, ruh sağlığı alanında çalışan klinik psikologlar ve psikiyatristler de yine mesleki uygulamalarında ihtiyaç duydukları süpervizyonu akranlarından sağlamak adına kendi çalışmalarına uyarlayarak kullanabilirler.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, politika yapıcılara yönelik ortaya konulan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyon ile ilgili literatür değerlendirildiğinde, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerinin, psikolojik danışma özyeterliklerinin ve terapötik ittifak düzeylerinin geliştirilmesi sürecinde yaptıkları danışma oturumları kadar aldıkları süpervizyonun da önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle, psikolojik danışman eğitiminin çıkış noktası olan Amerika Birleşik Devletleri'nde psikolojik danışman eğitimi programlarının, psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyona ilişkin standartlarının belirlenmiş olduğu görülmektedir (CACREP, 2024). Ancak, Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı kapsamındaki Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 2 derslerinin içeriğine ilişkin herhangi bir uygulamaya yönelik standart geliştirilmemiştir. 2024 yılı itibarıyla Türkiye'de 88 farklı üniversitede Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı (YÖK, 2024) olduğu göz önüne alındığında, psikolojik danışmanların yetiştirilmesindeki temel mihenk taşlarından olan uygulama derslerinin ve bu derslerin süpervizyon sürecine ilişkin standartlarının belirlenmesinin önemi ortadadır. Bu bağlamda, bir eğitim öğretim dönemini kapsayacak şekilde geliştirilmiş ve etkililiği sınanmış olan Akran Grup Süpervizyonu Programı standartlaştırılmış bir program olduğu için Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı kapsamındaki Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 2 derslerinde uygulanabilir.

2. Yapılandırılmış bir program olarak geliştirilen ve psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma özyeterlikleri, terapötik ittifak ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerinde etkililiği bu araştırma ile kanıtlanmış olan Akran Grup Süpervizyonu Programı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde kullanılabilir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans mezunlarının en fazla istihdam edildiği alan MEB'e bağlı okullardır. Lisans mezunlarının büyük bölümü farklı kademelerdeki okullarda rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Lisans programından mezun olduktan sonra Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve illerinde rehber öğretmen olarak görev yapan psikolojik danışmanlar bulundukları okullarda ve bölgelerde çoğu zaman danışma uygulamalarına

ilişkin süpervizyon alabilecekleri bir süpervizör bulamamaktadırlar. Bu açıdan meslek yaşamlarını farklı illerde ve bölgelerde sürdüren rehber öğretmenler için yürüttükleri psikolojik danışma uygulamalarına yönelik akran geribildirimleri oldukça önemli ve destekleyici bir faktör olarak görülmektedir. Bu bağlamda, MEB rehber öğretmenlere hizmet içi eğitimler aracılığı ile Akran Grup Süpervizyonu Programı'nı uygulayabilir. Bir ildeki veya bölgedeki rehber öğretmenler Akran Grup Süpervizyonu Programı sayesinde bir araya gelerek danışma uygulamaları kapsamında ihtiyaçları olan süpervizyonu birbirilerine sağlamış olacaklardır. Bu uygulama, bir yandan onların daha verimli bir şekilde danışma süreci yürütmelerini sağlarken öte yandan okullardaki rehberlik hizmetlerinin veriminin artmasına katkıda bulunacaktır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın, rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde kullanılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Acar, T. (2016). *Vak'a kavramsallaştırma eğitim programı'nın psikolojik danışman adaylarının vak'a kavramsallaştırma becerilerine ve özyeterlik düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Adams, S. (2006). Does CACREP accreditation make a difference? A look at NCE results and answers. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*, 34, 66–76. <https://doi.org/10.1080/15566382.2006.12033824>
- Akhurst, J., & Kelly, K. (2006). Peer Group Supervision as an adjunct to individual supervision: Optimising learning processes during psychologists' training. *Psychology Teaching Review*, 12(1), 3-15.
- Aladağ M., & Kemer, G. (2016) Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07325223.2016.1223775>
- Aladağ M., Koç, İ., & Yaka, B. (2014). Psikolojik danışma becerileri eğitimine ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 859-886.
- Aladağ, M. (2013). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: Betimsel bir inceleme. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13, 55–79.
- Aladağ, M. (2014). Critical incidents in individual counseling practicum supervision across different levels of counselor education. *Ege Education Journal*, 15(2), 428-475. <https://doi.org/10.12984/eed.82217>
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2017). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonunun incelenmesi*. Ege Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Müdürlüğü, İzmir.

- Aladağ, M., & Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53-70.
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2016). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175–191.
<https://doi.org/10.1080/07325223.2016.1223775>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Al-Darmaki, F. R. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implications for training psychology students from the United Arab Emirates University. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 32(5), 429-439. <https://doi.org/10.2224/sbp.2004.32.5.429>
- Allen, J. R. (2016). *Effects of values development on parents' experiential avoidance in parentchild interaction therapy* (Doctoral dissertation). Hofstra University, New York.
- Amundson, N. W. (1988). The use of metaphor and drawing in case conceptualization. *Journal of Counseling and Development*, 66, 391-393.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00895.x>
- Andersson, L. (2008) Psychodynamic supervision in a group setting: Benefits and limitations. *Psychotherapy in Australia*, 14(2), 36-41.
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2008). Acceptance and Commitment Therapy And Cognitive Behavioral Therapy for anxiety disorders: Different treatments, similar mechanisms? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 15(4), 263–279. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2008.00137.x>

- Arthur, G. L., & Gfroerer, K. P. (2002). Training and supervision through the written word: A Description and intern feedback. *The Family Journal: Counseling and Therapy For Couples and Families*, 10(2), 213-219. <https://doi.org/10.1177/1066480702102014>
- Association for Counselor Education and Supervision, (2011). Association for Counselor Education and Supervision. [Online] Available at: www.acesonline.net
- Association for Counselor Education and Supervision. (1993). Ethical guidelines for counseling supervisors. *ACES Spectrum*, 53(4), 3–8.
- Atik, G. (2015a). A qualitative investigation of counseling students' experiences of the structured peer group supervision. In *XI. International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision, Adelphi University, Garden City, New York, USA*.
- Atik, G. (2015b). Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi. In *annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey*.
- Atik, G., & Erkan Atik, Z. (2019). Undergraduate counseling trainees' perceptions and experiences related to structured peer group supervision: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 101-120.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E., & Tural, N. (2016). Opinions of counseling students about the use of metaphor in the structured peer group supervision process. *Ege Education Journal*, 17(2), 597 – 619. <https://doi.org/10.12984/egeefd.280759>
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avent, J. R., Wahesh, E., Purgason, L. L., Borders, L. D., & Mobley, A. K. (2015). A content analysis of peer feedback in triadic supervision. *Counselor Education and Supervision*, 54(1), 68-80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2015.00071.x>

- Aydın, F. (2022). *Algılanan süpervizör tarzları ile süpervizyon doyumunu arasındaki ilişkide psikolojik danışma öz-yeterliğinin aracı rolü* (Doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Babatunde, F., MacDermid, J., & MacIntyre, N. (2017). Characteristics of therapeutic alliance in musculoskeletal physiotherapy and occupational therapy practice: a scoping review of the literature. *BMC Health Services Research*, 17, 375. <https://doi.org/10.1186/s12913-017-2776-0>
- Bach, P. A., & Moran, D. J. (2008). *ACT in practice: Case conceptualization in acceptance and commitment therapy*. New Harbinger.
- Bahrack, A. S., Russell, R. K., & Salmi, S. W. (1991). The effects of role induction on trainees' perceptions of supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69(5), 434-438. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01540.x>
- Bakalım, O., Şanal-Karahan, F., & Şensoy, G. (2018). The effect of group supervision on the psychological counseling self-efficacy levels of psychological counseling candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(4), 412-428. <https://doi.org/10.17569/tojqi.439769>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(5), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1(2), 77– 98.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Bandura, A. (2009). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Barbee, P. W., Scherer, D., & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108-119. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01835.x>

- Barnes, K. L. (2004). Applying self-efficacy theory to counselor training and supervision: A comparison of two approaches. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 56-69. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01860.x>
- Barrett, M. S., Chua, W.-J., Crits-Christoph, P., Gibbons, M. B., & Thompson, D. (2008). Early withdrawal from mental health treatment: Implications for psychotherapy practice. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45(2), 247–267. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.45.2.247>
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metodlar ve uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Behan, C. P. (2003). Some ground to stand on: Narrative supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 22(4), 29-42. <https://doi.org/10.1521/jsyt.22.4.29.25325>
- Benshoff, J. M. (1992). *Peer consultation for professional counselors*. ERIC/CAPS.
- Benshoff, J. M. (1994). Peer supervision in counselor training. *The Clinical Supervisor*, 11(2), 89–102. https://doi.org/10.1300/J001v11n02_08
- Benshoff, J. M., & Paisley, P. O. (1996). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 74(3), s. 314-318. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01872.x>
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 310-327). Wiley.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2018). *Fundamentals of clinical supervision*. (6th Edition). The Merrill Counseling Series.
- Bernstein, B. L., & Kerr, B. (1993). Counseling psychology and the scientist-practitioner model: Implementation and implications. *The Counseling Psychologist*, 21(1), 136-151. <https://doi.org/10.1177/0011000093211008>
- Bickman, L., De Andrade, A. R. V., Athay, M. M., Chen, J. I., De Nadai, A. S., Jordan-Arthur, B. L., & Karver, M. S. (2012). The relationship between change in therapeutic alliance ratings and improvement in youth symptom severity: Whose ratings matter

- the most? *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39, 78-89. <https://doi.org/10.1007/s10488-011-0398-0>
- Biggs, D. A. (1988). The case presentation approach in clinical supervision. *Counselor Education and Supervision*, 27, 240-248. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1988.tb00762.x>
- Biglan, A., Hayes, S. C. & Pistorello, J. (2008). Acceptance and commitment: Implications for prevention science. *Prevention Science*, 9(3), 139-152. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0099-4>
- Blackledge, J. T. (2007). Disrupting verbal processes: Cognitive defusion in Acceptance and Commitment Therapy and other mindfulness-based psychotherapies. *The Psychological Record*, 57(4), 555–576. <https://doi.org/10.1007/BF03395595>
- Blackledge, J. T., & Barnes-Holmes, D. (2009). Core processes in acceptance & commitment therapy. In J. Blackledge, J. Ciarrochi, & F. Deane (Eds.), *Acceptance and commitment therapy: Contemporary theory, research, and practice* (pp. 41-58). Australian Academic Press.
- Blackledge, J. T., & Hayes, S. C. (2001). Emotion regulation in Acceptance and Commitment Therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 243-255. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(200102\)57:2<243::AID-JCLP9>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1097-4679(200102)57:2<243::AID-JCLP9>3.0.CO;2-X)
- Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/0011000083111006>
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676-688. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2011.03.007>

- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 69(3), 248–252. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01497.x>
- Borders, L. D. (2012). Dyadic, triadic, and group models of peer supervision/consultation: What are their components, and is there evidence of their effectiveness? *Clinical Psychologist*, 16(2), 59-71. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2012.00046.x>
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2022). *The new handbook of counseling supervision*. (1st Edition). Routledge.
- Borders, L. D., & Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Association for Counselor Education and Supervision.
- Borders, L. D., Bloss, K. K., Cashwell, C. S., & Rainey, L. M. (1994). Helping students apply the scientist-practitioner model: A teaching approach. *Counselor Education and Supervision*, 34(2), 172-179. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1994.tb00324.x>
- Borders, L. D., Brown, J. B., & Purgason, L. L. (2015). Triadic supervision with practicum and internship counseling students: A peer supervision approach. *The Clinical Supervisor*, 34(2), 232-248. <https://doi.org/10.1080/07325223.2015.1027024>
- Borders, L. D., Cashwell, C. S., & Rotter, J. C. (1995). Supervision of counselor licensure applicants: A comparative study. *Counselor Education and Supervision*, 35(1), 54-69. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1995.tb00209.x>
- Borders, L. D., Glosoff, H. L., Welfare, L. E., Hays, D. G., DeKruyf, L., Fernando, D. M., & Page, B. (2014). Best practices in clinical supervision: Evolution of a counseling specialty. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/07325223.2014.905225>
- Borders, L. D., Welfare, L. E., Greason, P. B., Paladino, D. A., Mobley, A. K., Villalba, J. A., & Wester, K. L. (2012). Individual and triadic and group: Supervisee and supervisor

- perceptions of each modality. *Counselor Education and Supervision*, 51(4), 281–295. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00021.x>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252- 260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42. <https://doi.org/10.1177/0011000083111007>
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on therapeutic working alliance: New directions. In A. O. Horvath & L. S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: Theory, research and practice* (pp. 13-37). John Wiley & Sons.
- Bradley, L. J., Gould, L. J., & Parr, G. D. (2001). Supervision-based integrative models of counselor supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor Supervision: Principles, process, and practice* (pp. 93-124). Taylor & Francis.
- Brinkborg, H., Michanek, J., Hesser, H., & Berglund, G. (2011). Acceptance and commitment therapy for the treatment of stress among social workers: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 49(6-7), 389–398. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.03.009>
- Brooks, A. B. (2014). *The impact of group supervision on counseling self-efficacy of master's-level counseling interns* (Doctoral dissertation). Capella University, Minnesota.
- Burke, K. (2013). *Parental psychological flexibility in parenting of adolescents* (Doctoral dissertation). Swinburne University of Technology, Melbourne.
- Butts, C. M., & Gutierrez, D. (2018). Dispositional mindfulness and personal distress as predictors of counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 57(4), 271-284. <https://doi.org/10.1002/ceas.12116>
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-432.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Ön test, son test kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Pegem Yayınları.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Stoltenberg, C. D. (1984). Processes of social influence: The elaboration likelihood model of persuasion. In P. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and practice* (pp. 218-275). Academic Press.
- Caldwell, S., Wusik, K., He, H., Yager, G., & Atzinger, C. (2018). The relationship between the supervisory working alliance and student self-efficacy in genetic counseling training. *Journal of Genetic Counseling*, 27(6), 1506–1514. <https://doi.org/10.1007/s10897-018-0263-3>
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. Routledge.
- Campbell, J. M. (2006). *Essentials of clinical supervision*. John Wiley & Sons.
- Can, A. (2023). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Carkhuff, R. R. (2019). *The art of helping* (10th Edition.). HDR Press.
- Cashwell, C. S. (1994). *Interpersonal process recall*. ERIC Clearinghouse.
- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 39–47. https://doi.org/10.1300/J001v20n01_03
- Castonguay, L. G., & Beutler, L. E. (Eds.). (2005). *Principles of therapeutic change that work*. Oxford University Press.
- Chaiklin, H., & Munson, C. E. (1983). Peer consultation in social work. *The Clinical Supervisor*, 1(2), 21-34. https://doi.org/10.1300/J001v01n02_04

- Chawla, N. & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871- 890. <https://doi.org/10.1002/jclp.20400>
- Christensen, T.M., & Kline, W.B. (2000). A qualitative investigation of the process of group supervision with group counselors. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(4), 376-393. <https://doi.org/10.1080/01933920008411681>
- Christensen, T. M., & Kline, W. B. (2001). The qualitative exploration of process-sensitive peer group supervision. *The Journal for Specialists in Group Work*, 26(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/01933920108413779>
- Ciarrochi, J., Bilich, L., & Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. In R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change* (pp. 51–76). New Harbinger Publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Cohen, L., & Manion, L.(1994). *Research methods in education*. (4th Edition). Routledge.
- Cohen, R. I. (2004). *Clinical supervision: What to do and how to do it*. Pacific Grove.
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach*. John Wiley & Sons.
- Corey, G., Haynes, R. H., Moulton, P., & Muratori, M. (2020). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Cormier, L. S. (2016). *Counseling strategies and interventions for professional helpers*. (9th Edition). West Virginia University, Pearson.
- Cormier, L. S., Nurius, P., & Osborn, C. J. (2009). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. Brooks/Cole, Cengage Learning.

- Cormier S., & Nurius P. S. (2003). Ingredients of an effective helping relationship. In Cormier S., Nurius P. S., Osborn C. J. (Eds.), *Interviewing and change strategies for helpers* (5th Edition, pp. 72-98). Wadsworth.
- Cormier, S., & Hackney, H. (2018). *Psikolojik danışma: stratejiler ve müdahaleler*. (4. Baskı). S. Doğan & B. Yaka (Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1991). *Interviewing strategies for helpers*. (3rd Edition). Brooks/Cole Publishing Company.
- Cottone, R. R., & Tarvydas, V. M. (1998). *Ethical and professional issues in counseling*. Prentice Hall.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2001). *CACREP accreditation manual*. (2nd Edition). Alexandria: VA: Author.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2024). 2024 CACREP standards. <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2023/06/2024-Standards-Combined-Version-6.27.23.pdf> (cacrep.org)
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). 2016 CACREP standards. <https://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/>
- Coyne, L. W., & Murrell, A. R. (2009). *The joy of parenting: An acceptance and commitment therapy guide to effective parenting in the early years*. New Harbinger Publications.
- Coyne, L. W., McHugh, L., & Martinez, E. R. (2011). Acceptance and Commitment Therapy (ACT): Advances and applications with children, adolescents, and families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 20(2), 379-399. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.01.010>
- Crutchfield, L. B. (1995). *The impact of two clinical peer supervision models on school counselors' job satisfaction, counseling self-efficacy, and counseling effectiveness* (Doctoral dissertation). The University of North Carolina Greensboro, Greensboro.

- Crutchfield, L. B., & Borders, L. D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling and Development*, 75(3), 219-230. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02336.x>
- Cullen, C. (2008). Acceptance and commitment therapy (ACT): A third wave behaviour therapy. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 36(6), 667-673. <https://doi.org/10.1017/S1352465808004797>
- Cutts, L. A. (2012). A case study exploring a trainee counselling psychologist's experience of coding a single session of counselling for therapeutic intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 25(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/09515070.2012.716192>
- Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x>
- Daniels, T. (1994). Assessing counsellor training programs. *Guidance and Counselling*, 9(3), 4-7.
- Daniels, T., Rigazio-DiGilio, S., & Ivey, A. (1997). *Microcounselling: A training and supervision model for the helping professions*. In E. A. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 233–248). Wiley.
- De Stefano, J., D'Iuso, N., Blake, E., Fitzpatrick, M., Drapeau, M., & Chamodraka, M. (2007). Trainees' experiences of impasses in counselling and the impact of group supervision on their resolution: A pilot study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 7(1), 42-47. <https://doi.org/10.1080/14733140601140378>
- Delaney, K. R., Carlson-Sabelli, L., Shephard, R., & Ridge, A. (2011). Competency-based training to create the 21st century mental health workforce: Strides, stumbles, and solutions. *Archives of Psychiatric Nursing*, 25(4), 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2010.09.003>

- Demir, F. B. (2022). *Psikolojik danışmanların bilinçli farkındalıkları, psikolojik esneklikleri ve temel psikolojik ihtiyaçları ile öz-duyarlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Dewald, P. A. (1997). The process of supervision in psychoanalysis. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 31-43). Wiley.
- Doorley, J. D., Goodman, F. R., Kelso, K. C., & Kashdan, T. B. (2020). Psychological flexibility: What we know, what we do not know, and what we think we know. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(12), 1-11.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12566>
- Duff, C. T., & Bedi, R. P. (2010). Counsellor behaviours that predict therapeutic alliance: From the client's perspective. *Counselling Psychology Quarterly*, 23(1), 91–110. <https://doi.org/10.1080/09515071003688165>
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kandash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 322-329.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.37.3.322>
- Egan, G. (1975). *Psikolojik danışmaya giriş*. Akkoyun, F., Korkut, F., Eylen, B., & Duyan, V., (Çev.). Form Ofset.
- Egan, G. (2013). *The skilled helper: A problem-management and opportunity-development approach to helping*. Nelson Education.
- Eifert, G. H., & Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change strategies*. New Harbinger Publications
- Eifert, G. H., Forsyth, J. P., Arch, J., Espejo, E., Keller, M. & Langer, D. (2009). Acceptance and Commitment Therapy for anxiety disorders: Three case studies exemplifying a unified treatment protocol. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(4) 368-385.
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.06.001>

- Ellis, M. V., & Ladany, N. (1997). Inferences concerning supervisees and clients in clinical supervision: An integrative review. In C. E. Watkins (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 447–507). Wiley
- Eriksen, K., & McAuliffe, G. (2003). A measure of counselor competency. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 120-133. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01836.x>
- Erkan Atik, Z., & Yıldırım, İ. (2017). Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 146-173. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.328380>
- Erkan Atik, Z., Arıcı, F. ve Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305–317. <https://doi.org/10.17066/pdrd.73993>
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Developing the four-stage supervision model for counselor trainees. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 597–629. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.2253>
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2018). Counselor trainees' opinions related to the developmental comprehensive supervision model. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 123-141. <https://doi.org/10.17755/esosder.306932>
- Fernandez, O. M., Krause, M., & Pérez, J. C. (2016). Therapeutic alliance in the initial phase of psychotherapy with adolescents: Different perspectives and their association with therapeutic outcomes. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2016.180>
- Fernández-Alvarez, H. (2016). Reflections on supervision in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 26(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/10503307.2015.1014009>

- Fernando, D. M., & Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students. *Counselor Education and Supervision*, 44(4), 293-304. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb01757.x>
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (5th Edition). SAGE Publications.
- Fisher, P., & Wells, A. (2009). *Metacognitive therapy: Distinctive features*. (1st Edition). Routledge.
- Follette, W. C., & Callaghan, G. M. (1995). Do as I do, not as I say: A behavior-analytic approach to supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 26(4), 413–421. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.26.4.413>
- Forman, E. M., Herbert, J. D., Moitra, E., Yeomans, P. D., & Geller, P. A. (2007). A randomized controlled effectiveness trial of acceptance and commitment therapy and cognitive therapy for anxiety and depression. *Behavior Modification*, 31(6), 772-799. <https://doi.org/10.1177/0145445507302202>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th Edition). McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2023). *How to design and evaluate research in education*. (11th Edition). McGraw-Hill.
- Fraleigh, P. W., & Buchheimer, A. (1969). The use of peer groups in practicum supervision. *Counselor Education and Supervision*, 8(4), 284-288. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1969.tb01342.x>
- Francis, A. W., Dawson, D. L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.05.003>

- Freud, S. (1912). The dynamics of transference. In J. Starchey (Ed.), *The special section: Therapeutic alliance in psychotherapy standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (pp. 99-108). Hogarth Press.
- Fujimura, T., & Okanoya, K. (2012). Heart rate variability predicts emotional flexibility in response to positive stimuli. *Psychology*, 3(8), 578-582. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.38086>
- Galassi, J. P., & Brooks, L. (1992). Integrating scientist and practitioner training in counseling psychology: Practicum is the key. *Counselling Psychology Quarterly*, 5(1), 57-65. <https://doi.org/10.1080/09515079208254450>
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (2003). *Educational research: An introduction*. (7th Edition). Longman, Inc.
- Gaume, J., Gmel, G., Faouzi, M., & Daepfen, J. B. (2009). Counselor skill influences outcomes of brief motivational interventions. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 37(2), 151-159. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2008.12.001>
- Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist*, 13(2), 155-243. <https://doi.org/10.1177/0011000085132001>
- Gillam, S. L., Hayes, R. L., & Paisley, P. O. (1997). Group work as a method of supervision. *New developments in group counseling*, 78-82.
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., & Remington, B. (2014). The development and initial validation of the cognitive fusion questionnaire. *Behavior Therapy*, 45(1), 83-101. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.09.001>
- Gladding, S. T. (2012). *Counseling: A comprehensive profession*. Prentice Hall.

- Gladding, S. T., (2009). The history, trends, and future of professional counseling. In Özyürek, R., Korkut-Owen, F., & Owen D. (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Goldberg, R., Dixon, A., & Wolf, C. P. (2012). Facilitating effective triadic counseling supervision: An adapted model for an underutilized supervision approach. *The Clinical Supervisor*, 31(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/07325223.2012.670077>
- Goldfried, M. R., & Davila, J. (2005). The role of relationship and technique in therapeutic change. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(4), 421–430. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.42.4.421>
- Goodyear, R. K., & Bernard, J. M. (1998). Clinical supervision: Lessons from the literature. *Counselor Education and Supervision*, 38(1), 6–22. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1998.tb00553.x>
- Goodyear, R. K., & Nelson, M. L. (1997). The major supervision formats. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 328-344). Wiley.
- Gould, L. J., & Bradley, L. J. (2001). Evaluation in supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3th Ed., pp. 271-303). Taylor & Francis.
- Graham, M. A., Scholl, M. B., Smith-Adcock, S., & Wittmann, E. (2014). Three creative approaches to counseling supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 415-426. <https://doi.org/10.1080/15401383.2014.899482>
- Greason, P. B., & Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49(1), 2-19. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00083.x>
- Günel, D. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünün incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Haans, T., & Balke, N. (2018). Trauma-informed intercultural group supervision. *The Clinical Supervisor*, 37(1), 158–181.
<https://doi.org/10.1080/07325223.2017.1399495>
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri*. T. Ergene, & S. Aydemir-Sevim (Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer and Acceptance and Commitment Therapy*. New Harbinger Publication, Inc.
- Harris, R. (2017). *ACT'yi kolay öğrenmek: İlkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç*. (2.Baskı). H. T. Karatepe & K. F. Yavuz (Çev. Ed.). Litera Yayıncılık.
- Harris, R. (2021). *Mutluluk tuzağı*. M. H. Türkçapar & K. F. Yavuz (Çev. Ed.). Litera Yayıncılık.
- Hart, G. (1982). *The process of clinical supervision*. University Park Press.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions*. (3rd Edition). Open University Press.
- Hawkins, T. A., Cormier, S. & Bernard, J. (2011). Common challenges for beginning counselors. In S. Cormier & H. L. Hackney (Eds.), *Counseling strategies and interventions* (pp. 65-85). Pearson Publication.
- Hayes, C., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes, and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1–25
- Hayes, S. C., & Smith, S. (2021). *Zihninden çık hayatına gir*. N. Yavuz (Çev.). Litera Yayıncılık.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)

- Hayes, S. C. (2016). Acceptance and Commitment Therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies-*Republished Article*. *Behavior Therapy*, 47(6), 869-885. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.11.006>
- Hayes, S. C., & Twohig, M. P. (2008). *ACT verbatim for depression and anxiety: Annotated transcripts for learning Acceptance and Commitment Therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Wilson, K. G. (2012). Contextual behavioral science: Creating a science more adequate to the challenge of the human condition. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 1(1-2), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2012.09.004>
- Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G., Masuda, A., Pistorello, J., Rye, A. K., Berry, K., & Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy*, 35(4), 821–835. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80022-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80022-4)
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Hayes, S. C., Strosahl K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Haynes, R., Corey, G. ve Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Henderson, P. G. (2009). *The new handbook of administrative supervision in counseling*. Routledge.
- Hill, C. E. (1991). Almost everything you ever wanted to know about how to do process research on counseling and psychotherapy but didn't know who to ask. In C. E.

- Watkins, Jr. & L. J. Schneider (Eds.), *Research in counseling*, (pp. 85-118). Lawrence Erlbaum.
- Hill, C. E., Stahl, J., & Roffman, M. (2007). Training novice psychotherapists: Helping skills and beyond. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(4), 364–370. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.44.4.364>
- Hill, C. E., & O'Brien, K. M. (1999). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action*. American Psychological Association.
- Hillerbrand, E. (1989). Cognitive differences between experts and novices: Implications for group supervision. *Journal of Counseling and Development*, 67(5), 293–296. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1989.tb02605.x>
- Hodges, S. (2019). *The counseling practicum and internship manual: A resource for graduate counseling students*. Springer Publishing Company.
- Hofmann, S. G., & Asmundson, G. J. G. (2008). Acceptance and mindfulness-based therapy: New wave or old hat? *Clinical Psychology Review*, 28(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.09.003>
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 209–216. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.209>
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Sage Publications.
- Holloway, E. L., & Wampold, B. E. (1986). Relation between conceptual level and counseling-related tasks: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 310–319. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.310>
- Holloway, E., & González-Doupé, P. (2002). *The Learning Alliance of Supervision*. Research to Practice.

- Holloway, E. L. (1988). Models of counselor development or training models for supervision? Rejoinder to Stoltenberg and Delworth. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19(2), 138–140. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.19.2.138>
- Horvath, A. O., & Bedi, R. P. (2002). The alliance. In J. D. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (pp. 37-69). Oxford University.
- Horvath, A. O., & Symonds, B. D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38(2), 139–149. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.2.139>
- Horvath, A. O., & Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 223–233. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.223>
- Horvath, A. O., Del Re, A. C., Flückiger, C., & Symonds, D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy*, 48(1), 9–16. <https://doi.org/10.1037/a0022186>
- Houts, D. C. (1980). Consultation teams: A supervisory alternative. *Journal of Supervision and Training in Ministry*, 3, 9-19.
- Inskipp, F. (1996). New directions in supervision. In R. Bayne, I. Horton & J. Bimrose (Eds.), *New directions in counselling* (pp.268–280). Routledge.
- Işık, Ş., & Ergüner-Tekinalp, B. (2013). *Psikolojik danışmada güncel kuramlar*. Pegem Akademi.
- Ivey, A. E., & Ivey, M. B. (2003). *Intentional interviewing and counselling: Facilitating client change in a multicultural society*. Brooks/Cole.
- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.

- İzgiman, S. (2014). Kabul ve Kararlılık Terapisi. İçinde A. N. Canel (Ed.), *Terapide yeni ufuklar: Modern, postmodern ve kısa terapiler*. (ss. 97-117). Pinhan.
- Jevne, R., Sawatzky, D., & Paré, D. (2004). Seasons of supervision: Reflections on three decades of supervision in counsellor education. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 38(3).
- Juhnke, G. A. (1996). Solution-focused supervision: Promoting supervisee skills and confidence through successful solutions. *Counselor Education and Supervision*, 36(1), 48-57. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1996.tb00235.x>
- Kagan, H., & Kagan, N. I. (1997). Interpersonal process recall: Influencing human interaction. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 296-309). Wiley.
- Kalkan, B., & Can, N. (2019). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon: Türkiye'deki mevcut durumun ve standartların araştırılması. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 2019, 9(2), 271-290. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.592894>
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.665406>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Kemer, G., & Aladağ, M. (2013, Eylül). Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması. *Dünya Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İstanbul, Türkiye.

- Kemer, G., Rocha, J., Reiter, A., Dominguez, V. N., & Giresunlu, Y. (2021). Structured peer feedback exchange in group supervision of beginning supervisors. *Counselor Education and Supervision*, 60(2), 148-163. <https://doi.org/10.1002/ceas.12200>
- Koç, İ. (2013). *Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi. Ege Üniversitesi örneği* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Koç, İ. (2022). *Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi. International Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 327-347. <https://doi.org/10.52974/jena.1220036>
- Koçyiğit-Özyiğit, M., & İşleyen, F. (2016). Supervisor training in counseling. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16(4), 1813-1831.
- Ikonomopoulos, J., Vela, J. C., Smith, W. D., & Dell'Aquila, J. (2016). Examining the practicum experience to increase counseling students' self-efficacy. *The Professional Counselor*, 6(2), 161–173. <https://doi.org/10.15241/ji.6.2.161>
- Korkut, F., & Mızıkacı, F. (2008). Avrupa birliği, bologna süreci ve Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(53), 99-122.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Ladany, N., Friedlander, M. L., & Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Lambert, M. J., & Ogles, B. M. (2004). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.). *Bergin and garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5th Ed., pp. 139-193). Wiley.
- Lambert, M. J., & Hawkins, E. J. (2001). Using information about patient progress in supervision: Are outcomes enhanced? *Australian Psychologist*, 36(2), 131–138. <https://doi.org/10.1080/00050060108259645>
- Lambert, M. J., & Ogles, B. M. (1997). The effectiveness of psychotherapy supervision. In E. Watkins (Ed.). *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 421-446). Wiley.
- Lambie, G. W., & Sias, S. M. (2009). An integrative psychological developmental model of supervision for professional school counselors-in-training. *Journal of Counseling and Development*, 87(3), 349–356. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00116.x>
- Lane, J. A. (2015). The imposter phenomenon among emerging adults transitioning into professional life: Developing a grounded theory. *Adultspan Journal*, 14(2), 114-128. <https://doi.org/10.1002/adsp.12009>
- Lappalainen, R., Lehtonen, T., Skarp, E., Taubert, E., Ojanen, M., & Hayes, S. C. (2007). The impact of CBT and ACT models using psychology trainee therapists: A preliminary controlled effectiveness trial. *Behavior Modification*, 31(4), 488-511. <https://doi.org/10.1177/0145445506298436>
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219–273. <https://doi.org/10.1177/0011000098262002>
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218. <https://doi.org/10.1177/0011000098262001>
- Larson, L. M., Clark, M. P., Wesley, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., & Smith, P. L. (1999). Video versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica

- trainees. *Counselor Education and Supervision*, 38(4), 237-248.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb00574.x>
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 105–120. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.1.105>
- Lassiter, P. S., Napolitano, L., Culbreth, J. R., & Ng, K. M. (2008). Developing multicultural competence using the structured peer group supervision model. *Counselor Education and Supervision*, 47(3), 164-178. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2008.tb00047.x>
- Lawson, G., Hein, S. F., & Getz, H. (2009). A model for using triadic supervision in counselor preparation programs. *Counselor Education and Supervision*, 48(4), 257–270. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00079.x>
- Lent, R. W., Cinamon, R. G., Bryan, N. A., Jezzi, M. M., Martin, H. M., & Lim, R. (2009). Perceived sources of change in trainees' self-efficacy beliefs. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 46(3), 317-327. <https://doi.org/10.1037/a0017029>
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Lent, R. W., Hoffman, M. A., Hill, C. E., Treistman, D., Mount, M., & Singley, D. (2006). Client-specific counselor self-efficacy in novice counselors: Relation to perceptions of session quality. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 453–463. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.453>
- Levin, M. E., Hildebrandt, M. J., Lillis, J. & Hayes, S. C. (2012). The impact of treatment components suggested by the psychological flexibility model: A meta-analysis of

- laboratory-based component studies. *Behavior Therapy*, 43(4), 741-756.
<https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.05.003>
- Levin, M. E., MacLane, C., Daflos, S., Seeley, J. R., Hayes, S. C., Biglan, A., & Pistorello, J. (2014). Examining psychological inflexibility as a transdiagnostic process across psychological disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(3), 155-163.
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.06.003>
- Lewis, G. J., Greenburg, S. L., & Hatch, D. B. (1988). Peer consultation groups for psychologists in private practice: A national survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19(1), 81–86. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.19.1.81>
- Linton, J. M., & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: Perceptions of masters-level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work*, 31(1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/01933920500341390>
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3–42. <https://doi.org/10.1177/0011000082101002>
- Lonborg, S. D., Daniels, J. A., Hammond, S. G., Houghton-Wenger, B., & Brace, L. J. (1991). Counselor and client verbal response mode changes during initial counseling sessions. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 394–400. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.4.394>
- Lonn, M. R., & Juhnke, G. (2017). Nondisclosure in triadic supervision: A phenomenological study of counseling students. *Counselor Education and Supervision*, 56(2), 82-97.
<https://doi.org/10.1002/ceas.12064>
- Luborsky, L. (1976). Helping alliances of psychotherapy. In J. P. Claghorn (Ed.), *Successful psychotherapy* (pp. 92-116). Brunner/Mazel.

- Luoma, J. B., & Vilardaga, J. P. (2013). Improving therapist psychological flexibility while training Acceptance and Commitment Therapy: A pilot study. *Cognitive Behaviour Therapy*, 42(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/16506073.2012.701662>
- Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2017). *Learning ACT: An Acceptance and Commitment Therapy skills-training manual for therapists*. (2nd Edition). New Harbinger Publications.
- Mansor, N., & Yusoff, W. M. W. (2013). Feelings and experiences of counseling practicum students and implications for counseling supervision. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 731. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n7p731>
- McCracken, L. M. & Morley, S. (2014). The psychological flexibility model: A basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. *The Journal of Pain*, 15(3), 221–234. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2013.10.014>
- McKenney, E. L. W., Newman, D. S., Faler, A., & Hill, K. L. (2019). Structured Peer Group Supervision of school consultation: A case study. *The Clinical Supervisor*, 38(1), 135–157. <https://doi.org/10.1080/07325223.2018.1561344>
- Mehr, K. E., Ladany, N., & Caskie, G. I. L. (2015). Factors influencing trainee willingness to disclose in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/tep0000028>
- Meydan, B., & Kağnıcı, D. Y. (2018). Çokkültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(51), 2-28.
- Meydan, B. (2014a). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Meydan, B. (2014b). Psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir süpervizyon modeli: Mikro Beceri Süpervizyon Modeli. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 358-374. <https://doi.org/10.12984/eed.16849>

- Meydan, B. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 55-68.
- Meyer, R. L. (2012). *Predictors of counselor self-efficacy among master's level counselor trainees: Impact of cohort versus non-cohort educational programs* (Doctoral dissertation). Western Michigan University, Michigan.
- Morris, E. M., & Bilich-Eric, L. (2017). A framework to support experiential learning and psychological flexibility in supervision: SHAPE. *Australian Psychologist*, 52(2), 104-113. <https://doi.org/10.1111/ap.12267>
- Muse- Burke, J. L., Ladany, N., & Deck, M., D. (2001). The supervisory relationship. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd Edition). Brunner- Routledge.
- Newhill, C. E., Safran, J. D., & Muran, J. C. (2003). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. Guilford Press.
- 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>
- Newman, D. S., McCoy, D. M., Gerrard, M. K., & Kandarpa, K. (2023). Cross-disciplinary structured peer group supervision: school psychology and behavior analysis. *The Clinical Supervisor*, 42(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/07325223.2023.2177783>
- Newman, D. S., Nebbergall, A. J., & Salmon, D. (2013). Structured Peer Group Supervision for novice consultants: Procedures, pitfalls, and potential. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23(3), 200–216. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.814305>
- Nilsson, J. E., & Anderson, M. Z. (2004). Supervising international students: The role of acculturation, role ambiguity, and multicultural discussions. *Professional*

Psychology: Research and Practice, 35(3), 306–312. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.3.306>

- Noelle, M. (2003). Self-report in supervision: Positive and negative slants. *The Clinical Supervisor*, 21(1), 125–134. https://doi.org/10.1300/J001v21n01_10
- Norcross, J. C. (2010). The therapy relationship. In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold & M. A. Hubble (Eds.), *The heart and soul of change: Delivering what works in therapy* (2nd Ed., pp. 113-142). American Psychological Association.
- North, G. J. (2013). Recording supervision: Educational, therapeutic, and enhances the supervisory working alliance? *Counselling & Psychotherapy Research*, 13(1), 61–70. <https://doi.org/10.1080/14733145.2012.687386>
- Ooi, P. B., Jaafar, W. M. B. W., & Baba, M. B. (2018). Relationship between sources of counseling self-efficacy and counseling self efficacy among Malaysian school counselors. *Social Science Journal*, 55(3), 369–376. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2017.05.005>
- Page, S., & Wosket, V. (2013). *Supervising the counsellor: A cyclical model*. Routledge.
- Pakenham, K. I. (2014). Effects of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) training on clinical psychology trainee stress, therapist skills and attributes, and ACT processes. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 22(6), 647–655. <https://doi.org/10.1002/cpp.1924>
- Pakenham, K. I. (2015). Investigation of the utility of the acceptance and commitment therapy (ACT) framework for fostering self-care in clinical psychology trainees. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(2), 144–152. <https://doi.org/10.1037/tep0000074>
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th Edition). McGraw-Hill Education.

- Pamukçu, B. ve Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 212-221.
- Patterson, C. H. (1997). Client centered supervision. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 134-146). Wiley.
- Pei-Boon, O., Wan Jaafar, W. M., Chin-Siang, A., & Nee-Nee, C. (2020). Psychometric properties of the sources of counseling self efficacy in a sample of Malaysian secondary school counselors. *SAGE Open*, 10(1), 1-12.
<https://doi.org/10.1177/2158244020902076>
- Poyrazlı, Ş., Doğan, S., & Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive methods. In R. Moodley, U. P. Gielen, & R. Wu (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context* (pp. 404–414). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Proctor, B. (2000). *Group supervision: A guide to creative practice*. Sage.
- Proctor, B. (2008). *Group Supervision: A Guide to creative practice*. (2nd Edition). Sage.
- Proctor, B., & Inskipp, F. (2001). Group supervision. In J. Scaife (Ed.), *Supervision in mental health professions. A practitioner's guide* (pp. 99-121). Brunner-Routledge.
- Ray, D., & Altekruise, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 19–30. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01796.x>
- Remley Jr, T. P., Benshoff, J. M., & Mowbray, C. A. (1987). A proposed model for peer supervision. *Counselor Education and Supervision*, 27(1), 53-60.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1987.tb00740.x>
- Ridgway, I. R., & Sharpley, C. F. (1990). Multiple measures for the prediction of counsellor trainee effectiveness. *Canadian Journal of Counselling*, 24(3), 165–177.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin.

- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103. <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44. <https://doi.org/10.1023/A:1025173508081>
- Roth, S. A. (1986). Peer supervision in the community mental health center: An analysis and critique. *The Clinical Supervisor*, 4(1-2), 159–168. https://doi.org/10.1300/J001v04n01_10
- Ruiz, F. J., & Odriozola-González, P. (2017). The predictive and moderating role of psychological flexibility in the development of job burnout. *Universitas Psychologica*, 16(4), 282-289. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.pmrp>
- Runkel, T., & Hackney, H. (1982). Counselor peer supervision: A model and a challenge. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1982.tb00741.x>
- Russell-Chapin, L. A., & Ivey, A. E. (2004a). *Your supervised practicum and internship: Field resources for turning theory into action*. Thomson Brooks/Cole.
- Russell-Chapin, L. A., & Ivey, A. E. (2004b). Microcounseling supervision model: An innovative integrated supervision model. *Canadian Journal of Counselling*, 38(3), 165-176.
- Russell-Chapin, L. A. & Sherman, N. E. (2000). The counselling interview rating form: A teaching and evaluation tool for counsellor education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28(1), 115-124. <https://doi.org/10.1080/030698800109655>
- Russell-Chapin, L., & Chapin, T. (2012). *Clinical supervision*. Cengage.

- Safran, J. D., Muran, J. C. & Proskurov, B. (2009). Alliance, negotiation and rupture resolution. In R. A. Levy & J. Stuart Ablon (Eds.), *Handbook of evidence based psychodynamic therapy* (pp. 201-225). Human Press.
- Sansbury, D. L. (1982). Developmental supervision from a skills perspective. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 53–57. <https://doi.org/10.1177/0011000082101006>
- Sarıkaya, Y. (2017). *Süpervizör rolleri, tarzları ve süpervizyon terapötik ittifakının psikolojik danışma öz yeterliği ile ilişkisi* (Doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi, Tokat ve Giresun.
- Satıcı, B. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Scherr, S. R., Herbert, J. D., & Forman, E. M. (2015). The role of therapist experiential avoidance in predicting therapist preference for exposure treatment for OCD. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 21–29. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.12.002>
- Schumann, N. R., Farmer, N. M., Shreve, M. M., & Corley, A. M. (2020). Structured peer group supervision: A safe space to grow. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(1), 108–114. <https://doi.org/10.1037/int0000180>
- Schweiger, W. K., Henderson, D. A., Clawson, T. W., Collins, D. R., & Nuckolls, M. (2007). *Counselor preparation: Programs, faculty, trends*. New York: Routledge.
- Seligman, L. (1978). The relationship of facilitative functioning to effective peer supervision. *Counselor Education and Supervision*, 17(4), 254-260. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1978.tb01081.x>
- Sellers, T. P., Valentino, A. L., & LeBlanc, L. A. (2016). Recommended practices for individual supervision of aspiring behavior analysts. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 274-286. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0110-7>

- Sharf, J., Primavera, L. H., & Diener, M. J. (2010). Dropout and therapeutic alliance: A meta-analysis of adult individual psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 47(4), 637–645. <https://doi.org/10.1037/a0021175>
- Sharpley, C. F., & Ridgway, I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counselling skills performance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 73–81. <https://doi.org/10.1080/03069889300760101>
- Siviş Çetinkaya, R., & Karairmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121.
- Smith, A. L. (2009). Role play in counselor education and supervision: Innovative ideas, gaps, and future directions. *Journal of Creativity in Mental Health*, 4(2), 124-138. <https://doi.org/10.1080/15401380902945194>
- Smith, P., Leeming, E., Forman, M., & Hayes, S. C. (2019). From form to function: values and committed action strengthen mindful practices with context and direction. *Journal of Sport Psychology in Action*, 10(4), 227-234. <https://doi.org/10.1080/21520704.2018.1557773>
- Sobell, L. C., Manor, H. L., Sobell, M. B., & Dum, M. (2008). Self-critiques of audiotaped therapy sessions: A motivational procedure for facilitating feedback during supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(3), 151–155. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.2.3.151>
- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 194-201. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00641.x>
- Soygüt, G., & Işıklı, S. (2008). Terapötik ittifakın değerlendirilmesi: Terapötik İttifak Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 398-408.
- Spice Jr, C. G. (1976). *A leader's guide to the triadic model of supervision*. Pupil Personnel Services: Training Professionals to Anticipate the Challenges of the Future.

- Spice, C. G., Jr., & Spice, W. H. (1976). A triadic method of supervision in the training of counselors and counseling supervisors. *Counselor Education and Supervision*, 15(4), 251-250. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1976.tb02002.x>
- Spinhoven, P., Giesen-Bloo, J., Van Dyck, R., Kooiman, K., & Arntz, A. (2007). The therapeutic alliance in schema-focused therapy and transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(1), 104–115. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.1.104>
- Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education and Supervision*, 39(3), 162–176. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01229.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. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist*, 60(8), 857–864. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.8.85>
- Stoltenberg, C. D., & McNeil, B. W. (1997). Clinical supervision from a developmental perspective: Research and practice. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 184-202). Wiley.
- Strosahl, K. D., Hayes, S. C., Bergan, J., & Romano, P. (1998). Assessing the field effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy: An example of the manipulated training research method. *Behavior Therapy*, 29(1), 35–64. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(98\)80017-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(98)80017-8)
- Strosahl, K., & D. Robinson, P. J. (2009). Teaching ACT: To whom, why and how. In J. T. Blackledge, J. Ciarrochi, & F. Deane (Eds.), *Acceptance and Commitment Therapy: Contemporary theory research and practice* (pp. 59–89). Australian Academic Press.

- Strosahl, K., Robinson, P. A., & Gustavson, T. (2019). *Radikal değişimler için kısa müdahaleler*. Y. S. Altındal (Çev.). Litera Yayıncılık.
- Sweeney, T. J. (2001). Historical origins and philosophical roots. In Locke D. C., Myers J. E. & Herr E. L. (Eds.), *The handbook of counseling*. Sage Publications.
- Swift, J. K., Greenberg, R. P., Whipple, J. L., & Kominiak, N. (2012). Practice recommendations for reducing premature termination in therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(4), 379–387. <https://doi.org/10.1037/a0028291>
- Şeker, U. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının problem çözme becerilerinin ve mesleki öz-yeterlik algılarının özerklik, süpervizyon yaşantıları ve meslek etiği ile ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). Pearson Education.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik yardım ilişkileri: Danışma ve psikoterapi*. Millî Eğitim Basımevi.
- Tan, S. Y., & Chou, C. C. (2018). Supervision effects on self-efficacy, competency, and job involvement of school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(1), 18–32. <https://doi.org/10.1017/jgc.2017.19>
- Tang, A. (2020). The impact of school counseling supervision on practicing school counselors' self-efficacy in building a comprehensive school counseling program. *Professional School Counseling*, 23(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X20947723>
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 70–80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01861.x>

- Tanhan, A., Çiçek, İ., Uğur, E., Nalbant, A., & Kalenderoglu, A. (2022). Counseling's effect on psychological flexibility: A quasi experimental study. *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 74-89. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1063518>
- Taufiq, A., & Herdi, H. (2018). Developing wisdom of multicultural counselor through dyadic, triadic, and group supervision. In *Proceedings of the 1st International Conference on Educational Sciences (ICES 2017)*, 1, 446-453.
- Törneke, N. (2010). *Learning RFT: An introduction to relational frame theory and its clinical application*. Context Press/New Harbinger.
- Twohig, M. P., & Hayes, S. C. (2008). *ACT verbatim for depression and anxiety: Annotated transcripts for learning acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications, Inc.
- Twohig, M. P. (2012). Acceptance and commitment therapy: Introduction. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 499–507. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2012.04.003>
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42(2), 92–106. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2002.tb01802.x>
- Valentino, A. L., LeBlanc, L. A., & Sellers, T. P. (2016). The benefits of group supervision and a recommended structure for implementation. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 320-328. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0138-8>
- Wagner, C. A., & Smith Jr, J. P. (1979). Peer supervision: Toward more effective training. *Counselor Education and Supervision*, 18(4), 288-293. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1979.tb01889.x>
- Wahesh, E., Kemer, G., Willis, B. T., & Schmidt, C. D. (2017). An analysis of peer feedback exchanged in group supervision. *Counselor Education and Supervision*, 56(4), 274–288. <https://doi.org/10.1002/ceas.12085>

- Walz, G. R., & Bleuer, J. C. (1993). *Counselor efficacy: Assessing and using counseling outcomes research*. ERIC/CASS, School of Education, University of North Carolina Greensboro.
- Watkins, C. E. (Ed.). (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. Wiley.
- Webb, A., & Wheeler, S. (1998). How honest do counsellors dare to be in the supervisory relationship?: An exploratory study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26(4), 509-524. <https://doi.org/10.1080/03069889808253860>
- Werstlein, P., & Borders, L. (1997). Group process variables in group supervision. *The Journal for Specialists in Group Work*, 22(2), 120-136. <https://doi.org/10.1080/01933929708414374>
- Whiston, S. C., & Coker, J. K. (2000). Reconstructing clinical training: Implications from research. *Counselor Education and Supervision*, 39(4), 228–253. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01235.x>
- Whittaker, S. M. (2004). *A multi-vocal synthesis of supervisees' anxiety and self-efficacy during clinical supervision: Meta-analysis and interviews* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Whittingham, K., Wee, D., Sanders, M. R., & Boyd, R. (2012). Predictors of psychological adjustment, experienced parenting burden and chronic sorrow symptoms in parents of children with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, 39(3), 366–373. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01396.x>
- Wilbur, M. P., Roberts-Wilbur, J., Hart, G. M., Morris, J. R., & Betz, R. L. (1994). Structured group supervision (SGS): A pilot study. *Counselor Education and Supervision*, 33(4), 262–279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1994.tb00293.x>
- Wilbur, M. P., Roberts-Wilbur, J., Morris, J. R., Betz, R. L., & Hart, G. M. (1991). Structured group supervision: Theory into practice. *Journal for Specialists in Group Work*, 16(2), 91–100. <https://doi.org/10.1080/01933929108415593>

- Woodside, M., Ziegler, M., & Paulus, T. M. (2009). Understanding school counseling internships from a communities of practice framework. *Counselor Education and Supervision*, 49(1), 20–38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00084.x>
- Yaka, B. (2013). Mikro beceri eğitimi programı'nın psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 1–24.
- Yates, C. (2013). Evidence-based practice: The components, history, and process. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 4(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/2150137812472193>
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21-27.
- Yogev, S. (1982). An eclectic model of supervision: A developmental sequence of beginning psychotherapy students. *Professional Psychology*, 13(2), 236–243. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.13.2.236>
- York, C. D. (1997). Selecting and constructing supervision structures: Individuals, dyads, co-therapists, groups, and teams. In T. C. Todd & C. L. Storm (Eds.), *The complete systemic supervisor: Context, philosophy and pragmatics* (pp. 320–333). Allyn & Bacon.
- YÖK (2024). [Çevrim-içi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/>].
- Zetzel, E. (1956). Current concepts of transference. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 37, 369-376.
- Zetzel, E. (1966). The analytic situation. In R. E. Litman (Ed.), *Psychoanalysis in America* (pp. 86-106). International Universities Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zuroff, D. C., & Blatt, S. J. (2006). The therapeutic relationship in the brief treatment of depression: Contributions to clinical improvement and enhanced adaptive

capacities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(1), 130–140. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.1>.



EK-A: Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) Uygulama İzni

8.05.2023 15:13

Gmail - Ölçek Kullanım İzni



Zahide Tonga

Ölçek Kullanım İzni

3 ileti

Zahide Tonga

11 Mart 2021 15:02

Alıcı:

Hocam merhaba,

Öncelikle kendimi tanıtayım. Ben Zahide Tonga. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. İbrahim Keklik hocamın danışmanlığında "Akran grup süpervizyonu programının psikolojik danışma becerileri, özyeterlik ve terapötik çalışma uyumuna etkisi" başlıklı doktora tez çalışmam için sizin uyarlamış olduğunuz Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği (PDBÖ) adlı ölçeği aracını izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür ederim.

Sağlıklı günler dilerim,

Zahide Tonga

İsmet Koc

12 Mart 2021 00:01

Alıcı: Zahide Tonga

Merhaba Zahide Hocam,
Öncelikle başarılar dilerim, sonuçta bilimsel çalışmalarınızı yaptıktan sonra çıkan ürünler hepimizin :) Güle güle kullanabilirsiniz. Aklınıza takılan sorular olursa çekinmeyin lütfen.

11 Mar 2021 Per 14:22 tarihinde Zahide Tonga

şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

Zahide Tonga

12 Mart 2021 13:14

Alıcı: İsmet Koc

Merhaba hocam,

Çok teşekkür ederim :)

İyi çalışmalar dilerim

İsmet Koc

12 Mar 2021 Cum, 00:01 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-B: Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ) Uygulama İzni

8.05.2023 15:11

Gmail - Ölçek Kullanım İzni



Zahide Tonga

Ölçek Kullanım İzni

3 ileti

Zahide Tonga

11 Mart 2021 14:58

Alıcı:

Hocam merhaba,

Öncelikle kendimi tanıyayım. Ben Zahide Tonga. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında Doktora öğrencisiyim. Doç. Dr. İbrahim Keklik hocamın danışmanlığında "Akran grup süpervizyonu programının psikolojik danışma becerileri, özyeterlik ve terapötik çalışma uyumuna etkisi" başlıklı doktora tez çalışmam için sizin uyarlamış olduğunuz Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği (PDÖÖ) adlı ölçme aracını izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden çok teşekkür ederim.

Sağlıklı günler dilerim,

Zahide Tonga

Burcu Pamukcu

12 Mart 2021 09:45

Alıcı: Zahide Tonga

Merhabalar,

Ölçeği araştırmanızda tabi ki kullanabilirsiniz. Ölçek formunu ve ilgili makaleyi ekte gönderiyorum. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Dr. Burcu PAMUKÇU
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Dr. Burcu PAMUKÇU
Ege University, Faculty of Education
Department of Educational Sciences
Counseling and Guidance Program

Kimden: "Zahide Tonga"

Kime: "Burcu Pamukcu"

Gönderilenler: 11 Mart Perşembe 2021 14:58:19

Konu: Ölçek Kullanım İzni

DİKKAT: Bu e-posta kurum dışından gönderilmiştir. Zararlı dosya veya bağlantılar (link) içeriyor olabilir. Kaynağından emin olmadığınız dosyaları açmayınız, bağlantılara (link) tıklamayınız. Şüpheli durumlarda lütfen Bilgi İşlem Daire Başkanlığı nyg.yardim@mail.ege.edu.tr adresine bilgi veriniz.

[Alınılan metin gizlendi]

EGE ÜNİVERSİTESİ

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece göndericisi tarafından alması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımı içindir. Eğer söz konusu yetkili alıcı değilseniz bu elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmez ve kullanmaz kesinlikle yasaktır ve bu elektronik postayı derhal silmeniz gerekmektedir.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=f6a3e0cc9e&view=pt&search=all&permthid=thread-acr7470127627091097671&simpl=msg-acr747178011460...> 1/2

8.05.2023 15:11

Gmail - Öğe Kullanım İzni

EGE ÜNİVERSİTESİ bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriginden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve EGE ÜNİVERSİTESİ'nin görüşlerini yansıtmayabilir.

This e-mail and any attachments may contain confidential and privileged information. If you are not the intended recipient, please notify the sender immediately by return e-mail, delete this e-mail and destroy any copies. Any dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is unauthorized and may be illegal.

EGE UNIVERSITY makes no warranty as to the accuracy or completeness of any information contained in this message and hereby excludes any liability of any kind for the information contained therein or for the information transmission, reception, storage or use of such in any way whatsoever. The opinions expressed in this message belong to sender alone and may not necessarily reflect the opinions of EGE UNIVERSITY.

2 eklenti

 **CASES.pdf**
5059K

 **Pamukçu ve Demir, 2013.pdf**
369K

Zahide Tonga
Alıcı: Burcu Pamukcu

12 Mart 2021 13:13

Merhaba hocam,

Çok teşekkür ederim.

Sağlıklı günler dilerim.

Burcu Pamukcu
[Alıntılanan metin gizlendi]

12 Mar 2021 Cum, 09:46 tarihinde şunu yazdı:

EK-C: Terapötik İttifak Ölçeği (TİÖ) Uygulama İzni

23.11.2021

İlgili kişini/birimin dikkatine,

Yazarı bulunduğum tüm ölçekler araştırmaların kullanımına açıktır. Her birinin makalesi yayınlanmış ve kullanım izni bu yolla tüme araştırmalara açık hale gelmiştir. Ayrıca tarafımdan izin alınması gerekmemektedir.

Bilgilerinize,

Prof. Dr. Gonca Soyğüt, PhD

ISST Sertifikalı İleri Düzey
Şema Terapisi Eğitmeni ve Supervizörü
EFPA Onaylı Psikoterapi Uzmanı

Not: Araştırmacıların dikkatine. İlgili tüm ölçeklerin bilgilerine bu web sitesinden ulaşabilirsiniz. Makalelerde puanlama ve diğer tüm ayrıntılar mevcuttur.

EK-D: Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ) Uygulama İzni

10.05.2023 13:25

Gmail - Psikolojik esneklik ölçeği izni



Zahide Tonga

Psikolojik esneklik ölçeği izni

2 ileti

Sena Karakuş

8 Mayıs 2023 15:55

Alıcı:

Merhaba, öncelikle ölçeğe olan ilginizden dolayı teşekkür ediyorum. Ölçeği tabi ki kullanabilirsiniz. Sonuçları da benimle paylaşırsanız çok mutlu olurum. Size ekte ölçeği ve değerlendirme kısmını iletıyorum. Değerlendirme kısmında ufak değişiklik var o yüzden gönderdiğim eki kullanmanızı rica ediyorum. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Derecelendirme için ise aralıklar verilmemektedir. Derecelendirme ölçeği şeklindedir ölçek. Kişi 1 ile 7 arasında kendine uygun olan seçeneği işaretler. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Sevgiler.

Psikolojik Esneklik Ölçeği.docx
34K

Zahide Tonga

10 Mayıs 2023 13:25

Alıcı:

Merhaba hocam,

Çok teşekkür ederim.

İyi günler dilerim

Sena Karakuş

, 8 May 2023 Pzt, 15:55 tarihinde şunu yazdı:

[Alınılan metin gizlendi]

EK-E: Kişisel Bilgi Formu

1	Cinsiyet	Erkek ()	Kadın ()
2	Akademik ortalama:		
3	Eğitiminiz boyunca kaç danışanla psikolojik danışma yaptınız?		
	1() 2() 3() 4() 5 () 6() 7() 8() 9 veya daha fazla ()		
4	Eğitiminiz boyunca toplam olarak kaç psikolojik danışma oturumu yaptınız?		
	1-4() 5-8() 9-12() 13-16() 17-20() 21-24() 25-28() 29-32() +36()		
5	Psikolojik danışma uygulaması dersi ya da eğitim hayatınız boyunca yaptığınız danışmalar sırasında hangi yaklaşımı takip ettiniz? (En çok kullandığınız/yoğunlaştığınız yöntem)		
	Psikanaliz ()	Adlerian ()	Birey Merkezli () Varoluşçu ()
	Gestalt ()	Davranışçı Yaklaşım ()	Çözüm Odaklı () Gerçeklik Terapisi ()
	Bilişsel Terapi ()	Akılcı Duygusal Davranış Terapisi ()	Eklektik Yaklaşım ()
	Diğer.....(lütfen yazınız)		
6	Gerçekleştirdiğiniz psikolojik danışma oturumlarının toplam kaç tanesi için süpervizyon desteği aldınız?		
	(Lütfen sadece birini işaretleyiniz)		
	() Hepsi için süpervizyon aldım.		
	() Bir kısmı için süpervizyon aldım. (Lütfen kaç oturum için süpervizyon aldığınızı yazınız).....		
7	Lütfen almış olduğunuz süpervizyon tarzını ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz.		
	() Bireysel Süpervizyon (Bir süpervizör ve bir öğrenci ile gerçekleştirilen süpervizyon)		
	() Grup Süpervizyonu (Bir süpervizör ve en fazla 20 öğrenciden oluşan süpervizyon grubu)		
	() Diğer (Lütfen açıklayınız)		
8	Şu anda öğrenim gördüğünüz bölümü seçme durumunuz		
	Bu bölümü isteyerek seçtim; şimdi de memnunum ()		
	Bu bölümü isteyerek seçtim; ama şimdi memnun değilim ()		
	Bu bölümü isteyerek seçmedim; ama şimdi memnunum ()		
	Bu bölümü isteyerek seçmedim; şimdi de memnun değilim ()		

EK-F: Psikolojik Danışma Becerileri Ölçeği–R (PDBÖ)

Üniversite Adı _____ Öğrencinin Adı ve Soyadı _____

Ses _____ Görüntü _____ Deşifre _____ aracılığıyla incelendi.

Öğretim Elemanının Adı ve Soyadı _____ Beceri Eğitimi _____ Uygulama _____ Okul Stajı _____ Ruh Sağlığı Stajı _____ Diğer Staj _____ sonrası incelendi.

Bu ölçeğin amacı, öğrencilerin psikolojik danışma becerilerine ilişkin performanslarının niteliğini ölçmektir. Ölçekte 19 mikro beceri (aşağıda romen rakamları ile gösterilen), altı gruba ayrılmıştır. Lütfen öncelikle, öğrencinin mikro becerilerini aşağıda verilen örneğe uygun olarak –2, –1, 0, +1 ya da +2 şeklinde derecelendiriniz. Sonra, her beceri grubundaki mikro beceri puanlarını toplayıp ortalamasını alınız ve grup puanını hesaplayınız. Elde ettiğiniz ortalamayı, beceri grubu başlığının sonundaki alana yazınız.

NOT: Eğer bir beceri gösterildiyse ve gösterilmesinin gerekli olmadığını düşünüyorsanız GD seçeneğini işaretleyiniz ve beceri grubu ortalamalarına sadece gösterilen becerileri dâhil ediniz. Eğer bir beceri gösterilmediyse fakat gösterilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorsanız –1 olarak puanlayınız ve ilgili başlık altındaki diğer becerilerle birlikte ortalamasını alınız.

- +2 Yüksek düzeyde gelişmiş: Yararlı, zamanlaması iyi ve tutarlı bir şekilde iyi kullanılmış.
- +1 İyi gelişmiş: Gösterildiğinde yararlı ve zamanlaması iyi, fakat tutarlı bir şekilde düzgün değil.
- 0 Gelişen beceriler: Bir şekilde yararlı, çok fazla fırsat kaçırılmış.
- 1 Uygulamaya devam et: Yararlı değil, zamanlaması iyi değil ya da gösterilmesi gerektiğinde gösterilmemiş.
- 2 Önemli düzeltmeler gerekiyor: Artık yararlı değil, zamanlaması iyi değil, zarar verici.
- GD Gösterilmedi fakat gerekli değil: Bu gruptaki başka bir beceri/beceriler grubun amacına etkili şekilde ulaşması için kullanılmış.

I. İLGİ GÖSTERME VE DEĞER VERME**Beceri Grubu Puanı _____**

1. Beden Dili ve Görünüm – Uygun göz teması ile birlikte açık, rahat, güvenli beden duruşu sergiledi. Hafif öne eğildi, rahat duruşu ilgi gösterdiğini belirtti. Danışanı konuşmaya teşvik etmek için başını salladı, jest ve mimiklerini kullandı. Profesyonel bir şekilde giyinmişti. –2 –1 0 +1 +2

2. Asgari Düzeyde Teşvik – Anahtar kelimeleri ve ifadeleri tekrar etti. Danışana dinlediğini hissettirmek için teşvik edici (hım hım, tamam, doğru, evet vb.) ifadeler kullandı. Sessizliği yararlı bir şekilde kullandı.

–2 –1 0 +1 +2

3. Ses Tonu – Oturumun anlamına ve amaçlarına uygun bir ses tonu kullandı. Ses tonu danışanla ilgilenildiğini ve bağ kurulduğu mesajını ilettili.

–2 –1 0 +1 +2

4. Danışanın Güçlü Yönlerini Hatırlatma ve Vurgulama – Oturum, danışana inanma ve danışanın güçlü yönlerini ve başarılarını takdir etme üzerine temellendirilmişti.

–2 –1 0 +1 +2 GD

II. KEŞİF İÇİN CESARETLENDİRME (Temel Empati)**Beceri Grubu Puanı _____**

5. Soru Sorma – Konuşmaya devam etme ve bilgi verme konularında danışanı cesaretlendirecek açık uçlu sorular sordu. Gerektiğinde ve kuramsal olarak uygun olduğunda soruları sağduyulu şekilde kullandı. Gereğinden fazla soru sormadı.

–2 –1 0 +1 +2 GD

6. Somut ve Uygun Örnekler İsteme – Danışan muğlak genellemeler yaptığında, somut ve uygun örnekler istedi. ("Size sevgisini nasıl gösterebileceğine ilişkin bir örnek verebilir misiniz?")

–2 –1 0 +1 +2 GD

7. İçerik Yansıtma – Danışanın ifadelerini kısa, doğru ve açık şekilde yeniden ifade etmeye çalıştı.

–2 –1 0 +1 +2 GD

8. Özetleme – Oturumun bazı önemli anlarında danışanın ifade etmiş olduğu bütün anlamı kapsayacak cümleler kurdu.

–2 –1 0 +1 +2 GD

III. OTURUMU DERİNLEŞTİRME (İleri Empati)**Beceri Grubu Puanı _____**

9. Duygu Yansıtma – Danışanın sorununa ilişkin duygu ve içeriği az ve öz şekilde ifade etti. ("_____ olduğunda _____ hissediyorsun.")

-2 -1 0 +1 +2 GD

10. Anlık Olmayı Kullanma – Danışanın ya da psikolojik danışmanın oturumdaki “şimdi ve burada” yaşantılarını yansıttı (oturumun gidişatı, psikolojik danışma ilişkisinin gidişatı ve danışanın sözel olarak ifade etmediği ifadeler gibi). " _____ ilgili sorun hakkında konuştuğumuz sırada benimle ilgili _____ hissettiğini sezdim. Bana gelince, şu anda soruna bakış açına ilişkin _____ hissediyorum"

-2 -1 0 +1 +2 GD

11. Tema ve Örüntüleri Gözlemlleme – Danışanın sorunuyla ilişkili olabilecek eylem, düşünce ya da davranış örüntülerini kapsayıcı şekilde tanımladı. " _____ gibi durumlarda sürekli olarak sorunun nedeni olan _____'a yol açan _____ yapıyorsun/düşünüyorsun/hissediyorsun."

-2 -1 0 +1 +2 GD

12. Tutarsızlıkları İşaret Etme/Tartışma – Planlarla davranışlar, isteklerle eylemler vb. arasındaki tutarsızlıklara ilişkin gözlemlerini ifade etti. " _____ problemi ile karşılaştığında _____ yapacağını düşünüyordun fakat bunu yerine _____ yaptın. Sence bu ne anlama geliyor?"

-2 -1 0 +1 +2 GD

13. Anlam ve Değerleri Yansıtma – Danışanın söylediklerinin arkasındaki ifade edilmemiş anlamı ya da inanç ve değer sistemini ifade etti. " _____'a ilişkin seçiminde bir taraf daha güçlü çünkü senin yetiştirme sürecindeki değerlerle örtüşüyor."

-2 -1 0 +1 +2 GD

IV. DEĞİŞİM İÇİN CESARETLENDİRME**Beceri Grubu Puanı _____**

14. Amaçlar ve Arzu Edilen Sonuçları Belirleme – Psikolojik danışma sürecinin amaçladığı sonuçları danışanla işbirliği içinde belirledi. Danışanın amaç oluşturmaya yardımcı oldu. Mucize soru ya da başka seçenekleri kullandı.

-2 -1 0 +1 +2 GD

15. Değişim Yaratmak için Stratejiler Kullanma – Danışanın tedavi amaçları doğrultusunda ilerlemesine yardımcı olmak için kuramsal olarak uygun ve amaca yönelik müdahale stratejileri kullandı (destek sistemleri oluşturma, yapılandırılmış imgeleme kullanma, talimat verme, kendini açma, yorumlama, bilgi verme, istisnai durumları ya da geçmiş başarıları araştırma gibi).

-2 -1 0 +1 +2 GD

16. Seçenekler ve Sonuçları Üzerinde Düşünme – Olası çözümleri gözden geçirmesi ve değerlendirmesinde danışana yardımcı oldu. “Seçeneklerden birisi _____ olabilir ve bu _____ anlama gelir. Bir başka seçenek _____ olabilir”

-2 -1 0 +1 +2 GD

17. Eylemi Planlama ve Olası Engelleri Tahmin Etme – Oturumlar arasındaki eylemlere, bundan kimin sorumlu olacağına ve ne zaman gerçekleştirileceğine ilişkin danışanla fikir birliğine vardı. Ortaya çıkabilecek engelleri tanımlama ve bu engellerle nasıl başa çıkacağı konularında danışana yardımcı oldu. “Yani, _____ tarihine kadar _____ yapabilirsin. Peki ne gibi bir şey senin bu planını gerçekleştirmene engel olabilir?”

-2 -1 0 +1 +2 GD

V. TERAPÖTİK İLİŞKİ KURMA

Puan _____

18. Özellikle, içtenlik ve otantiklik; sıcaklık ve kabul; olumlu saygı ve empati gibi temel koşulları sağlayarak sürekli danışana ilgi gösteren bir tutum içindeydi.

-2 -1 0 +1 +2

VI. OTURUMU YÖNETME

Puan _____

19. Oturumu nazik bir şekilde açtı ve danışanı sıcak bir şekilde karşıladı. Uygun Zamanlamayla psikolojik danışmaya getirilen konular üzerinde çalışmaya başladı. Oturumu yapılandırdı, danışanı başlangıç, keşif, farkındalık, değişim ve sonlandırma süresince doğal bir şekilde yönlendirdi. Danışanda olumlu değişim sağlamak için onun sorunların özüne yeterince odaklanmasını sağladı. Oturumu, sonraki oturumları ya da sonlandırmayı planlayarak nazik ve sıcak bir şekilde uygun zamanlamayla sonlandırdı.

-2 -1 0 +1 +2

TOPLAM PDBÖ PUANI (Beceri grubu ortalamalarını toplayınız): _____

Öğretim Elemanının Yorumu:

EK-G: Psikolojik Danışman Öz-yeterlik Ölçeği (PDÖYÖ)

Genel Yönerge: Bu ölçek, üç bölümden oluşmaktadır. Her bölüm çeşitli psikolojik danışman davranışlarını sergilemekteki veya psikolojik danışma sürecine özgü sorunlarla baş edebilmedeki becerilerinizle ilgili inançlarınız hakkında ifadeler içermektedir. Sizden, nasıl görünmek istediğiniz veya gelecekte nasıl görünebileceğinizden çok şu andaki yeteneklerinize dair inancınızı yansıtan içten cevaplar beklenmektedir. Aşağıdaki ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen her madde için cevabınızı en iyi yansıtan rakamı işaretleyiniz.

Bölüm I. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında danışanlarınızın çoğu ile aşağıda verilen genel yardım becerilerini ne derece etkili bir şekilde kullanacağınıza olan güveninizi belirtiniz.

		Hiç güvenmiyorum			Biraz güveniyorum				Tam olarak güveniyorum		
1	Dikkati verme (fiziksel olarak danışana yönelme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Dinleme (danışanların ilettiği mesajları kavrama ve anlama)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Yeniden ifadelendirme (danışanın söylediğini kısa-öz, somut ve açık bir biçimde tekrar etme veya başka bir şekilde ifade etme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Açık uçlu sorular (danışanlara duygularını veya düşüncelerini netleştirmelerine veya keşfetmelerine yardımcı olacak sorular sorma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Duygu yansıtma (danışanın ifadelerini duygularına vurgu yaparak tekrar etme veya başka bir şekilde ifade etme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Keşif için kendini açma (geçmişiniz, yetkinliğiniz veya duygularınız ile ilgili kişisel bilgilerinizi açma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Amaçlı sessizlik (danışanların duygu ve düşünceleriyle baş başa kalmalarını sağlamak için sessizlikten yararlanma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Meydan okuma (danışanın farkında olmadığı, değiştirmeye isteksiz olduğu veya değiştiremediği tutarsızlıklarına, çelişkilerine, savunmalarına veya akılcı olmayan inançlarına dikkat çekme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Yorumlama (danışanın açıkça ifade ettiklerinin ötesine geçen ve danışana duygu, düşünce ve davranışlarını, görmede yeni bir bakış açısı sunan açıklamalar yapma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

10	İçgörü için kendini açma (kişisel içgörü kazandığınız geçmiş yaşantılarınızı açma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Anındalık (danışan ve terapötik ilişki hakkındaki veya sizin danışanla ilgili sahip olduğunuz o an ki duyguları açma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Bilgi verme (danışana bilgi verme; görüşler, gerçekler, kaynaklar sunma veya danışanın sorularına cevap verme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Yönlendirme (danışana eyleme geçmesini ima eden öneri, öğüt ve yönerge sunma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Rol oynama ve davranışın prova edilmesi (danışanın oturumda rol oynamasına veya davranışları prova etmesine yardım etme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Ev ödevi (danışana bir sonraki oturuma kadar denemesi için terapötik ev ödevleri geliştirmek ve vermek)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bölüm II. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında danışanlarınızın çoğu ile aşağıda verilen belirli görevleri ne derece etkili bir şekilde yapabileceğinize ilişkin güveninizi belirtiniz.

		Hiç güvenmiyorum			Biraz güveniyorum				Tam olarak güveniyorum		
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Oturumları "olması gereken şekilde" ve odağı kaybetmeden sürdürme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Danışanınızın o an neye ihtiyacı olduğuna bağlı olarak en uygun yardım becerisini kullanarak tepki verme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Danışanınızın duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını keşfetmesine yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Danışanınızın sorunları hakkında derinlemesine konuşmasına yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Danışanınızın anlattıklarından sonra ne yapılması veya ne söylenmesi gerektiğini bilme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Danışanınıza gerçekçi psikolojik danışma amaçları oluşturmasında yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Danışanınızın, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlamasına yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

8	Danışanınız ve psikolojik danışmaya getirdiği konularla ilgili net bir kavramlaştırma yapma.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Oturlar sırasında amaçlarınızın (örneğin müdahalelerinizin amaçları) farkında olma.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Danışanınıza sorularına ilişkin ne tür adımlar atması gerektiğine karar vermesi için yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bölüm III. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında aşağıdaki özelliklere sahip bir danışanla, ne derece etkili bir şekilde çalışabileceğinize olan güveninizi belirtiniz. ("Etkili bir şekilde çalışma" ile başarılı tedavi planları geliştirme, etkili tepkiler ortaya koyma, zor etkileşimler süresince tutumunuzu sürdürme ve sonuç olarak danışanın sorunlarını çözmesine yardımcı olma yeteneğiniz kastedilmektedir.)

		Hiç güvenmiyorum			Biraz güveniyorum				Tam olarak güveniyorum		
1	Klinik olarak depresyonda olan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Cinsel tacize uğramış	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	İntihar etmeyi düşünen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Yakın zamanda travmatik bir yaşantı geçirmiş olan (örn., fiziksel ya da psikolojik incinme veya istismar)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Aşırı derecede kaygılı	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Ciddi ölçüde düşünce bozukluğu belirtileri gösteren	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Cinsel olarak çekici bulduğunuz	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Kişisel olarak baş etmekte zorlandığınız sorunlarla mücadele eden	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Sizinkilerle çatışan temel değerler veya inançlara sahip olan (örn., din, cinsiyet rolleri ile ilgili)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Sizden önemli şekillerde farklılık gösteren (örn., ırk, etnik köken, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Kendi duygu ve düşüncelerini incelemeye veya kendi hakkında düşünmeye eğilimli olmayan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Cinsel olarak sizi çekici bulan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Olumsuz tepkilerinizin olduğu (örn., sıkılma, kızgınlık)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	İyileşme kaydedemeyen	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

15	Vermeye istekli olduğunuzdan daha fazlasını sizden isteyen (örn., görüşmelerin sıklığı veya problem çözme reçeteleri istemesi yönünden)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Oturumlarda manipülatif (yönlendirici) davranışlar gösteren	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9



EK-H: Terapötik İttifak Ölçeği Terapist Formu (TİÖ-TF)

Aşağıdaki her bir cümleyi okuduktan sonra, ifadelerle ilgili değerlendirmenizi sağdaki yedi kutucuktan size uygun olana (X) çarpı ile işaretleyerek yapınız.

	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Seyrek	Bazen	Sık Sık	Çok Sık	Her Zaman
1. Hastamla kendimi rahat hissetmiyorum.							
2. Hastam ve ben, sorunlarının düzelmesi için terapide neler yapması gerektiği konusunda aynı şekilde düşünüyoruz.							
3. Bu görüşmelerin sonucunda ne olacağı konusunda endişelerim var.							
4. Hastam ve ben, terapide yaptıklarımızın işe yaradığına inanıyoruz.							
5. Hastamı anladığımı düşünüyorum.							
6. Hastam ve ben, onun terapiden neler beklediği konusunda hemfikiriz.							
7. Hastam terapide yaptıklarımızı kafa karıştırıcı buluyor.							
8. Hastamın bana yakın hissettiğine inanıyorum.							
9. Hastam için görüşmelerimizin amacını netleştirmeye ihtiyacım var.							
10. Terapiden ne elde etmesi gerektiği konusunda hastamla aynı fikirde değiliz.							
11. Hastamla zamanı etkin kullanmadığımıza inanıyorum.							
12. Terapide neye ulaşmak istediğimiz konusunda şüphelerim var							
13. Hastamın terapide üzerine düşenlerin ne olduğunu bildiğine eminim							
14. Bu görüşmelerin amaçları hastam için önemli.							
15. Terapide yaptıklarımızın, hastamın sorunlarıyla ilişkili olmadığını düşünüyorum.							
16. Terapide yaptıklarımızın, hastamın istediği değişikliklere ulaşmada ona yardımcı olacağını hissediyorum							
17. Hastamın iyiliğini gerçekten düşünüyorum.							
18. Görüşmelerde hastamdan ne beklediğimi biliyorum							
19. Hastam ve ben birbirimize saygı duyuyoruz.							
20. Hastama gösterdiğim duygularımda tam olarak dürüst olmadığımı hissediyorum.							
21. Hastama yardım edebileceğime inanıyorum.							
22. Hastam ve ben, ortak hedeflerimize doğru ilerliyoruz.							
23. Hastamı takdir ediyorum.							
24. Hastam için neyin üzerinde durmamızın daha önemli olacağı konusunda hemfikiriz.							

25. Hastam bu görüşmelerin sonunda neler yaparak değişebileceğini daha iyi anladı.							
26. Hastam ve ben birbirimize güveniyoruz.							
27. Hastam ve ben sorunlarının neler olduğu konusunda farklı düşünüyoruz.							
28. İlişkimiz hastam için çok önemli.							
29. Hastamın, eğer yanlış şeyler söyler ya da yaparsa, benim terapiye devam etmeyeceğime dair korkuları var.							
30. Görüşmelerin amaçlarını belirleme konusunda hastam ve ben işbirliği içindeyiz.							
31. Hastam terapide yapmasını istediğim şeylerden dolayı yerinde saydığını hissediyor							
32. Ne tür değişikliklerin onun yararına olacağı konusunda anlaşmaya vardık.							
33. Terapide yaptıklarımız hastama anlamlı gelmiyor.							
34. Hastam terapisinin sonucunda neye ulaşacağını bilmiyor.							
35. Hastam sorununu ele alma yollarımızın doğru olduğuna inanıyor.							
36. Onaylamadığım şeyler yapsa da hastama olan saygım devam eder.							

EK-I: Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ)

Aşağıda psikolojik esneklik düzeyinizi ölçmeye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizden kendi yaşantınızı dikkate alarak aşağıdaki ifadeleri değerlendirmeniz istenmektedir. Her bir maddeye katılma durumunuza göre 7 aralıklı ölçek üzerinde, ilgili rakam üzerine çarpı (X) koyarak gösteriniz.

	Hiç Tamamen Katılmıyorum Katılıyorum 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7	Hiç katılmıyorum						Tamamen katılıyorum
1.	Benim için neyin önemli olduğunu ve hayatımda gelmek istediğim noktayı biliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Duygu ve düşüncelerin ortaya çıkmasını engellemek için bir şeylerle meşgul olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Olumsuz duygular hissettiğimde dikkatimi dağıtmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Duygu ve düşüncelerimi değiştirmeksizin, onları olduğu gibi kabullenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Zorlayıcı duygu, düşünce veya hisleri ortaya çıkarabilecek durumlardan kaçınmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Üzüntü verici duyguları uzak tutmak için elimden geleni yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Stresli olsa bile, tercihlerimi benim için neyin önemli olduğuna dayanarak yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
8.	İş veya görevlerimi, ne yaptığımın farkında olmaksızın, otomatik bir şekilde yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Yaşamayı seçtiğim önemli değerlere sahibim.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Duygu ve düşüncelerimi kontrol etmek ya da onlardan kaçınmak yerine, onları olduğu gibi kabul edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Düşünceler sadece düşüncelerdir- yaptıklarımı kontrol etmezler.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Aklıma gelen düşünce, duygu ve hisler ne olursa olsun, onları değiştirmeden ve onlara karşı çıkmadan tam anlamıyla deneyimlemeye razıyım.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Kişisel değerlerim doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Düşüncelerime öyle takılırım ki en çok yapmak istediğim şeyleri yapamam.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Düşüncelerimin, yapmak istediğim şeyleri engellemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Yapması zor olsa bile, benim için anlamlı olan şeylerin sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5	6	7

17.	Kendim hakkındaki bir düşünceme tam olarak uymak zorunda değilim.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Ne yaptığımın pek farkında olmadan otomatik hareket ediyordum gibi görünür.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Hayatta benim için gerçekten önemli olan şeyleri belirler ve onların peşinden giderim.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Benim için anlamlı olan etkinlikleri çok dikkatimi vermeden aceleyle yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Bir şey benim için önemli ise onu yapmaya devam edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Şu anda yaşananlara odaklanmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Geçmiş ya da gelecek ile çok meşgul olduğumdan, kendimi şu an olanları kaçıırken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
24.	En büyük hedeflerimden biri bana acı veren duygularımdan kurtulmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Benim için oldukça önemli olsalarda, kendimi, o işi dikkatimi vermeden yaparken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Değerlerim, davranışlarıma tamamiyle yansır.	1	2	3	4	5	6	7
27.	İlerleme yavaş olsa bile, zaman gerektiren uzun vadeli planlarıma sadık kalabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Hayatımı nasıl yaşamak istediğimle uyumlu bir şekilde hareket ederim.	1	2	3	4	5	6	7

EK-İ: Psikolojik Danışma Stratejileri (Hackney & Cormier, 2008)

	Duygusal	Bilişsel	Davranışsal	Sistemik
Kuramlar	➤ Birey Merkezli Terapi ➤ Gestalt Terapi ➤ Beden Farkındalığı ➤ Psikodinamik Terapiler ➤ Yaşantısal Terapiler	➤ Akılcı-Duygusal Terapi ➤ Beck'in Bilişsel Terapi ➤ Transaksiyonel Analiz ➤ Gerçeklik Terapisi	➤ Skinner'in Edimsel Koşullaması ➤ Wolpe'in Karşıt Koşullaması ➤ Bandura'nın Sosyal Öğrenmesi ➤ Lazarus'un Çok Modelli Terapisi	➤ Yapısal Terapi ➤ Stratejik Aile Terapisi ➤ Kuşaklararası Sistemler
Teknik ve Yöntemler	- Etkin dinleme - Empati - Olumlu kabul - İçtenlik - Farkındalık teknikleri - Boş sandalye - Fantezi - Rüya çalışması - Biyoenerji - Biyogeribildirim - Çekirdek enerjisi - Kök terapisi - Serbest çağrışım - Transferans - Rüya çözümülemesi - Odaklaşma teknikleri	- A-B-C-D çözümlemesi - Ev ödevleri - Karşıt ön koşullama - Bibliyoterapi - Medya kasetleri - Beyin fırtınası - Seçeneklerin belirlenmesi - Yeniden şekillendirme - Egogramlar - Yazgı analizi - Problemin tanımı - Etkileşimsel sırasının açıklanması - Yetiştirme - Sınırları çizilmesi - Nirengi kalıplarının değiştirilmesi - Paradoksu belirme	- Güdümlü imgelem - Rol yapma - Kendi kendini ayarlama - Fizyolojik kayıt - Davranışsal sözleşme - Atılganlık eğitimi - Sosyal beceri eğitimi - Sistemik duyarsızlaşma - İhtimaliyet sözleşmesi - Eylem planlaması - Karşı koşullama	- Alt sistemlere ilişkin eğitim - İç içe geçme ve ayrışma - Nirengi, işbirliği ve koalisyonlara hitap edilmesi - Rolü yeniden yapılandırma - Etkileşimsel sistemlerin açıklığa kavuşturulması - Paradoksu belirleme - Etkileşimsel sırasının yeniden şekillendirilmesi - Genogram çözümlemesi - Yetiştirme - Sınırların çizilmesi - Nirengi örüntülerinin değiştirilmesi

EK-J: Etik Kurul İzni

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 15/06/2021
 Sayı: E-35853172-300-00001610848

 0001610848

Sayı : E-35853172-300-00001610848
 Konu : Zahide TONGA (Etik Komisyon İzni)

15.06.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.05.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001581882 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Zahide TONGA'nın Doç. Dr. İbrahim KEKLİK** danışmanlığında yürüttüğü “**Akran Grup Süpervizyonu Programının Psikolojik Danışma Becerileri, Özyeterlik ve Terapötik Çalışma Uyumuna Etkisi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **08 Haziran 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
 Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: DF0893D9-6F03-433E-8A46-7D67240BBF0D

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TOPAL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-K: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Zahide TONGA

EK-L: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı: Akran Grup Süpervizyonu Programı'nın Psikolojik Danışma Becerileri, Öz-Yeterlik, Terapötik İttifak ve Psikolojik Esnekliğe Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
27/02/2024	251	393766	02/01/2024	%14	2303890738

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zahide TONGA

Öğrenci No.: N15140018

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. İbrahim KEKLİK)

EK-M: Dissertation Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

...../...../.....

Thesis Title: The Effect of the Peer Group Supervision Program on Psychological Counseling Skills, Self-Efficiency, Therapeutic Alliance and Psychological Flexibility

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
27/02/2024	251	393766	02/01/2024	%14	2303890738

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zahide TONGA

Student No.: N15140018

Department: Educational Sciences

Program: Psychological Counselling and Guidance

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. İbrahim KEKLİK)

EK-N: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /
(imza)

Zahide TONGA

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sisteminde yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

