Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions

Turkish Title of Article:

Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler

Author(s):

Betül MEYDAN

For Cite in:

Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 171-208, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions

Makalenin Türkçe Başlığı:

Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler

Yazar(lar):

Betül MEYDAN

Kaynak Gösterimi İçin:

Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 171-208, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>

Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions

Betül MEYDAN ^{*a}

^a Ege University, Education Faculty, İzmir/Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2019.007

Article History:

Received 25 October 2017
Revised 14 May 2018
Accepted 16 June 2018
Online 15 October 2018

Keywords:

Clinical supervision,
Supervisory relationship,
Counseling supervisor.

Article Type:

Research paper

Abstract

The purpose of the present study was to examine Turkish counseling supervisors' and undergraduate supervisees' opinions about the supervisory relationship. Upon completion of Individual Counseling Practice course, semi-structured individual interviews were conducted with four voluntary supervisors (two female and two male) and their four voluntary undergraduate supervisees (four female) in a case study design. Content analysis results revealed three main categories of supervisors' and supervisees' opinions on the supervisory relationship: a) facilitative factors, b) hindering factors, and c) effects. The findings were discussed in the light of the relevant literature and recommendations regarding developing strong supervisory relationship with undergraduate supervisees are presented.

Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2019.007

Makale Geçmişi:

Geliş 25 Ekim 2017
Düzeltilme 14 May 2018
Kabul 16 Haziran 2018
Çevrimiçi 15 Ekim 2018

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik danışma süpervizyonu,
Süpervizyon ilişkisi,
Süpervizör.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu çalışmada, süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi sonunda, gönüllü dört süpervizör (iki kadın ve iki erkek) ve onlardan süpervizyon alan gönüllü dört psikolojik danışman adayı (dört kadın) ile durum çalışması deseni kapsamında yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon ilişkisine yönelik süpervizörlerin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilerin içerik analizi sonuçları üç temel kategoride toplanmıştır: a) kolaylaştırıcı faktörler, b) zorlaştırıcı faktörler ve c) etkiler. Bulgular, ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla güçlü süpervizyon ilişkisi kurulmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

* Author: betul.meydan@ege.edu.tr

Introduction

Clinical supervision is central for counselor trainees to reflect theory to practice and develop counseling skills and professional identity. According to the U.S. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) standards (2016), clinical supervision is the most important part of practicum and internship for counselor trainees. Studies supported that practicum and internship under clinical supervision has an essential role for the development of counselor trainees as an effective professional practitioner (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Borders et al., 1991; Vallance, 2005; Worthington, 2006). Reviews of the clinical supervision studies (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Karpenko & Gidycz, 2012) also showed that supervisees needed to feel supported, comfortable, trusting, and safe in their supervision environment in order to take risks to self-disclose and seek feedback in supervision, and practice new skills. Thus, some researchers (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Ellis, 2010) indicated that the development and sustaining of the strong supervisory relationship creates safe learning environment for supervisees and is of great importance for the delivery of effective clinical supervision.

Supervisory relationship has appeared in the clinical supervision literature with Bordin's (1979; 1983) studies in the first years of 1980s. Bordin's initial studies were about therapeutic working alliance. Subsequently, his studies were revised and reflected on the supervisory working alliance. Bordin (1983) highlighted three components of the supervisory working alliance: goals, tasks, and emotional bond. According to these components, qualified supervisory relationship can be developed and sustained with establishing a caring emotional bond between supervisor and supervisee, deciding mutual supervision goals in the beginning of the relationship, revising them during the clinical supervision process if necessary, and implementing the accurate tasks to achieve supervisory goals. In pursuit of Bordin's initial studies regarding supervisory working alliance, several researchers (Bernard & Goodyear, 2009; Beinart, 2014; Campbell, 2000; Ellis, 2010; Holloway, 1995) have also focused on the supervisory relationship. Reviews of these studies supported that supervisory relationship also included broader cultural, educational, and evaluative characteristics in addition to goals, tasks, and emotional bond components (Beinart, 2014). Consequently, it is obvious that goals, tasks and emotional bond components are of great importance for considering the structure of supervisory relationship. Also, reviewing the clinical supervision studies today, it is widely accepted that supervisory relationship has been an outstanding research topic in several studies for effective clinical supervision.

A major part of the previous studies on the supervisory relationship was concentrated on identifying the facilitative and hindering factors that have effects on the supervisory relationship. For instance, research indicated that supervisor's interpersonally sensitive and task-oriented style (Ladany, Hill, Corbett, & Nutt, 1996; Ladany, Walker, & Melincoff, 2001; Lizzio, Wilson, & Que, 2013), self-disclosure (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999), sensitivity to the supervisee's developmental level (Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999; Magnuson, Wilcoxon, & Norem, 2000; Ramos-Sánchez et al., 2002), and supportive and instructive feedback (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Lehrman-Waterman & Ladany, 2001; Scaife, 2009; Worthington, 2006; Worthington & Roehlke, 1979), as well as supervisee's cognitive complexity (Fong, Borders, Ethington, & Pitts, 1997; Lochner & Melchert, 1997; Swanson & O'Saben, 1993) were some of the factors that contributed the strong supervisory relationship. However, inaccuracy of feedback (Karpenko & Gidycz, 2012), role ambiguity and role conflict between supervisor and supervisee (Ladany & Friedlander, 1995; Nelson, Gray, Friedlander, Ladany, & Walker, 2001; Olk & Friedlander, 1992), and supervisee's anxiety (Bradley & Ladany, 2001; Ladany et al., 1996) were stated as the hindering factors for the supervisory relationship. For example, Bernard and Goodyear (2009) highlighted that negative supervisory environment increased supervisees' anxiety and impaired their ability to learn. Research findings also indicated that the supervisory relationship was related to supervisee's satisfaction from supervision (Cheon, Blumer, Shih, Murphy, & Sato, 2009; Hutt, Scott, & King, 1983; Inman, 2006; Ladany et al., 1999; Min, 2012), perceived effectiveness of supervision (Palomo, Beinart, & Cooper, 2010), supervision outcome (Ladany et al., 1999; Weeks, 2002; Nelson & Friedlander, 2001; Worthen & McNeill, 1996), supervisee's personal and professional development (Ellis

& Ladany, 1997; Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Nelson & Friedlander, 2001), and supervisor's multicultural competence (Inman, 2006). Nevertheless, reviews of supervisory relationship literature showed that several studies (Beinart, 2014; Cheon et al., 2009) have examined the supervisory relationship according to supervisees' views. However, few studies (Nelson, Barnes, Evans, & Triggiano, 2008) have studied the supervisory relationship according to the supervisors' perspectives. However, both supervisors' and supervisees' views are important to explore and gain comprehensive understanding about the supervisory relationship. Therefore, in recent years, researchers (Beinart, 2014; Nelson et al., 2008) found more crucial and effective to focus both supervisors' and supervisees' perspectives to explore and understand the supervisory relationship.

Clinical Supervision Related Studies in Turkey

When the counselor education in Turkey is reviewed, the history of counselor education in Turkey dates back to the 1960s (Doğan, 2000; Korkut Owen & Güneri Yerin, 2015; Poyrazlı, Doğan, & Eskin, 2013). Counselor education in Turkish universities is carried out at undergraduate, master's and doctoral levels. Today, numbers of counseling undergraduate, master's, and doctoral programs have been reached to 60 (Atlas of Undergraduate Programs, 2017), 21, and 15 (Yeşilyaprak, 2012), respectively. Considering the numbers of counseling programs, it can be claimed that counseling undergraduate programs have still critical role for training of Turkish counselors. Since counseling undergraduate programs mainly train counselor trainees as guidance teacher and mental health providers in Turkey, practicum and internship under clinical supervision during the undergraduate level becomes more critical for undergraduate supervisees.

In recent years, since counselor educators and researchers have addressed the importance of the systematic and effective clinical supervision in counselor education, some advances in clinical supervision in Turkey have been observed. For instance, researchers have been studying supervision models (Koç, 2013; Meydan, 2015), supervision methods and techniques (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya, & Özeke-Kocabaş, 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Zeren & Yılmaz, 2011), supervisors' characteristics and supervisory feedback (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli et al., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011), the effect of supervision on counseling skills (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli et al., 2009; Denizli, 2010; Büyükgöze-Kavas, 2011; Koç, 2013; Meydan, 2010; 2015), the effect of supervision on counselor's self-efficacy (Koç, 2013; Meydan, 2015), the relationship between supervision satisfaction and counselor's self-efficacy (Pamukçu, 2011), experiences of undergraduate counselor trainees (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan, Rahat, & Yöntem, 2015; Meydan & Denizli, 2018; Ülker-Tümlü, Balkaya-Çetin, & Kurtyılmaz, 2015), effective supervision practices (Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017), peer supervision (Atik, 2015; Atik, Çelik, Güç, & Tural, 2016), and multicultural competencies (Kağnıcı, 2015) in Turkey. However, the research on supervisory relationship is still limited to a few studies (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; İlhan et al., 2015; Kurtyılmaz, 2015; Meydan & Denizli, 2018), although the international literature on supervisory relationship seems to be quite rich and there is a consensus that strong supervisory relationship is the foundation of effective clinical supervision (Beinart, 2014; Bordin, 1983; Falender & Shafranske, 2007). In general, findings of studies (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan et al., 2015; Kurtyılmaz, 2015; Meydan & Denizli, 2018) in Turkey indicated that undergraduate supervisees defined the interactions with their supervisors as warm, intimate, sincere, and trustworthy. In the first study examining Turkish undergraduate supervisees' views regarding the supervisory relationship by Meydan and Denizli (2018), undergraduate supervisees stated that the supervisory relationship was impacted by their own developmental needs, as well as supervisor's attitudes, interventions, feedback, roles, personal characteristics, and time management. In addition, the supervisory relationship had an intense effect on supervisees' attitudes and feelings towards supervision. However, it is obvious that what we actually know about the supervisory relationship between supervisors and undergraduate supervisees in Turkey is inadequate although these studies provided a point of view about the supervisory relationship. Nevertheless, these studies focused on the supervisory relationship from only supervisees' perspectives.

However, researchers (Beinart, 2014; Nelson et al., 2008) highlighted that it is worthwhile to examine the supervisory relationship according to both supervisors' and supervisees' opinions. Moreover, reviewing the international literature on the supervisory relationship (Borsay, 2012; Clohessy, 2008; Frost, 2004), researchers indicated that it is easier to prevent problems about the supervisory relationship than solving them after they have occurred. For instance, Beinart (2014) suggested, "it is worthwhile to invest time and attention early on supervisory relationship to ensure good beginnings" (p. 269). Additionally, Karpenko and Gidycz (2012) suggested that facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship should be taken into consideration for developing the strong supervisory relationship.

The Purpose of the Study

In conclusion, taking into consideration the importance of undergraduate counseling programs in Turkey, it is considered that there is a need for understanding facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on both supervisors' and undergraduate supervisees' views in undergraduate level in Turkey. Therefore, in this study, it was aimed to examine Turkish counseling supervisors' and undergraduate supervisees' opinions about the supervisory relationship. The findings of the present study are thought to shed a light for supervisors to develop strong supervisory relationship with the first-time undergraduate supervisees. Accordingly, the research question of the study was:

"What are Turkish supervisors' and undergraduate supervisees' opinions regarding the supervisory relationship?"

Method

Research Design

Case study design was used in the present study. A case study is a study that investigates a "case" in its real world context (Yin, 2011). The case investigated in this study was the opinions of supervisors and their undergraduate supervisees about supervisory relationship within Individual Counseling Practice course during fall semester of 2016-2017 academic years.

Study Group

Maximum variation sampling method (Patton, 1990) was used for the present study when selecting supervisors, as each supervisor's supervisory relationship style and characteristics were expected to be different from each other. Of the original five supervisors, four supervisors (two female, two male) with doctoral degrees in counseling and at least two years of experience in clinical supervision for undergraduate supervisees volunteered to participate in the study. The supervisor participants supervised the students in Individual Counseling Practice course offered in a university in west coast of Turkey Guidance and Counseling undergraduate program. The supervisors' ages ranged from 35 to 42 years. Nevertheless, the supervisee participants of the study were four voluntary undergraduate supervisees (four female) who were enrolled in Individual Counseling Practice course offered in a university in west coast of Turkey Guidance and Counseling undergraduate program. The supervisees' ages ranged from 21 to 23 years. The supervisees' counseling experiences ranged from ten to 15 counseling sessions. Clinical supervision experiences of the supervisees ranged from ten to 15 supervision sessions. None of supervisees had prior counseling or clinical supervision experiences. Informed consent was obtained from all participants.

Data Collection Tools

The data was collected through semi-structured, face-to-face, and individual interviews. When the draft forms prepared, clarity and appropriateness of the questions were taken into consideration as proposed by Patton (1990). According to these recommendations, open-ended, clear, and nondirective interview questions for supervisees and supervisors were formed by researcher on the basis of the supervisory relationship literature and the research questions of the study. The draft form of interview questions for supervisees and supervisors included 12 open-ended questions. Also, the complexity of the interview questions for the participants was taken into consideration and alternative questions and probes were formed by researcher. Next, three experts who had experiences in qualitative research in counseling shared their opinions to prevent ambiguity of questions. Moreover, a pilot interview with an undergraduate supervisee and a lecturer who had doctoral degree in counseling was conducted before actual interviews. The interview questions revised according to experts' feedbacks and the pilot study experiences of the researcher. Finally, two separate interview forms for supervisees and supervisors were formed ten open-ended questions.

Data Collection

At the beginning of the Individual Counseling Practice course, supervisees were divided into five groups. Nearly 12-13 supervisees randomly assigned to each of the five supervisors. In each supervision group, supervisors re-grouped their supervisees into two smaller groups and supervise them for five academic hours once in every week. During supervision, each supervisee was supervised for about 15-20 minutes, where supervisees took feedback from both their supervisor and peers in the group. Group supervision continued for 14 weeks. At the end of the semester, research was announced to the supervisees and supervisors. The supervisees and supervisors were informed about the aim of the study and asked to participate in the study. Individual interviews were carried out with the voluntary supervisees (n=4) and supervisors (n=4). The individual interviews with supervisees and supervisors took approximately 30 minutes and 35 minutes each, respectively. Each interview was audio-recorded and all interviews were completed in two weeks.

Data Analysis

The data was analyzed utilizing content analysis (Bogdan & Biklen, 2007). Firstly, interviews were transcribed and prepared for data analysis by researcher. Secondly, the raw data set was read several times and coded by the researcher. To provide confidentiality, before feedback of a researcher was asked, supervisees were coded with the letter as "S1, S2, S3, and S4" and supervisors were coded with the letter as "Sr1, Sr2, Sr3, and Sr4". Thirdly, two researchers, who had doctoral degrees in counseling, coded the transcripts, separately. Finally, researchers came together and discussed the coding lists and their possible conflicts.

Validity and reliability

Validity and reliability (trustworthiness) were checked by different strategies in qualitative research (Marshall & Rossman, 1999). In the present study, trustworthiness were ensured by using researcher triangulation, consulting other researchers when forming the interview questions and themes and code list of the data set, using open-ended interview questions for in depth data collection, making detailed transcriptions, spending sufficient time for in depth data coding. Maximum variation sampling method was also used, participants, data collection procedures, data analysis, results were described in detail. Direct quotations without making any comments were used when results of the study were presented. The interview questions, coding drafts, and researcher's notes without any change were secured.

The Role of the Researcher

The researcher earned the doctoral degree from Guidance and Counseling Division and focused on clinical supervision in her doctoral dissertation. During graduate education, researcher took individual and group supervision courses to develop her knowledge and skills regarding clinical supervision and also took one qualitative research course to conduct qualified qualitative studies. The researcher participated in several quantitative and qualitative studies regarding counseling skills training, counseling practices and supervision. The researcher did not teach Individual Counseling Practice course when she was conducting the current study, as the relationship among supervisors, undergraduate supervisees and the researcher could have negative effects on participants' answers to interview questions of the study. Nevertheless, during individual interviews, the researcher explained to the participants the purpose of the study and how and where she would use the findings of the study in order to ensure their answers' sincerity. Consequently, the researcher took necessary precautions to ensure the validity and reliability of the study.

Results

Content analysis results of the study indicated three main themes: a) facilitative factors, b) hindering factors, and c) effects. The themes and the codes of the study are listed in Table 1.

Table 1.
Themes and Codes of the Study.

	According to supervisees	According to supervisors
Facilitative Factors	Supervisors'	Supervisors'
	Personal characteristics (n=4)	Personal characteristics (n=4)
	Style (n=4)	Style (n=3)
	Feedback (n=3)	
	Interventions (n=1)	
	Supervisees'	Supervisees'
	Personal characteristics (n=4)	Personal characteristics (n=4)
		Professional identity (n=3)
		Appropriate behaviors to tasks (n=3)
		Effective time management (n=1)
Hindering Factors	Mutual	Mutual
	Specified supervisory tasks (n=3)	Specified supervisory tasks (n=4)
	Specified supervisory goals (n=1)	Specified supervisory goals (n=3)
	Supervisors'	Supervisors'
	Interventions (n=1)	Personal characteristics (n =1)
	Personal characteristics (n=1)	Style (n=1)
	Style (n=1)	Feedback (n=1)
	Feedback (n=1)	Ineffective time management (n=1)
	Supervisees'	Supervisees'
	Personal characteristics (n=3)	Personal characteristics (n=2)
Effects	Negative attitudes (n=1)	Negative attitudes (n=2)
		Counseling and supervision anxiety (n=1)
	Mutual	Mutual
	Ambiguous supervisory goals (n=3)	Ambiguous supervisory goals (n=1)
		Ambiguous supervisory tasks (n=1)
	Personal	Supervision process (n=1)
	Emotions (n=4)	
	Coping skills (n=1)	
	Self-awareness (n=1)	
	Professional	Professional
	Supervisory satisfaction (n=4)	Supervisory satisfaction (n=2)
	Counseling self-efficacy (n=3)	Gaining experience (n=2)
	Professional identity (n=1)	

Facilitative Factors

Facilitative factors according to supervisees

Under the facilitative factors theme, according to supervisees three main codes emerged; 1) supervisors' personal characteristics (n=4), style (n=4), feedback (n=3), and interventions (n=1), 2) supervisees' personal characteristics (n=4), and 3) mutual factors including specified supervisory tasks (n=3), and specified supervisory goals (n=1). In terms of supervisors' personal characteristics, supervisees reported that they established and maintained stronger supervisory relationship with supervisors' who are open to feedback, humorous, helpful, soothing, flexible, tolerant, sincere, fair, calm, systematic, not being prejudice, and have effective interpersonal relationship skills. One of the supervisees indicated that: "The relationship with my supervisor was very intimate and sincere. When I came to supervision, I felt comfortable and serene because my supervisor was not judgmental. S/he was systematic in supervision class. Since sincerity is important to me, our relationship was very good and made me feel adequate." (S4)

Regarding supervisors' style, supervisees' indicated that supervisors who are supportive, try to reduce supervisees' counseling and supervision anxiety, use proper guidance and direction, and focus supervisees' feelings about counseling. One supervisee mentioned that:

Obviously, s/he was very open to help. Whenever s/he expressed his/her opinion in every matter, s/he also got my opinion. I think this way, but what do you think? S/he did not order. In some cases, s/he guided me like "it would be better if you think way", but there was no direct guidance, that has allowed me to proceed with my own ideas. (S2)

As another facilitative factors theme according to supervisees, supervisors' feedback regarding counseling sessions and supervisees' self-awareness was also underlined by supervisees. One of the supervisees stated that "My supervisor's feedbacks made it easier for me to establish a relationship. Our supervisory relationship would be weak if I had not received enough feedback. Our relationship was good, as s/he was giving me convenient feedbacks. The fact that supervisor was giving supportive feedback, that is to say, being constructive and pointing out negativity in a constructive manner was important." (S4)

It was also found that one of the supervisees benefited from supervisors' interventions such as minimal encouragers, reflection of feeling, and interpretation when established stronger relationship. The supervisee expressed his/her thoughts in this way: "Understanding my feelings and thoughts and reducing my anxiety was important for me. I felt like mentally alert with my supervisor's comments. Making enriching comments provided satisfaction in our relationship." (S3)

Under the supervisees' personal characteristics code, supervisees reported that they have stronger relationship when they are hardworking, practical, curious, adaptable, cooperative, well-disciplined, responsible, humorous, warm, solution-focused, and open to help and feedback. A supervisee mentioned that: "I am a business-oriented person in general and fulfilling my responsibilities in time. I plan everything. I think these personal characteristics made our relationship easier. My humorous side was also fun in the supervision group. Also, my calm attitude and not being apprehensive... My solution-oriented approach had a good effect on the relationship." (S4)

Reviewing mutual factors code, supervisees reported that specified supervisory tasks such as examining the transcripts, listening audio-records, writing session reports, and regular participation for supervision class provided stronger relationship with supervisors. Supervisees expressed his/her thoughts as "I heard that most supervisors did not listen to voice recordings and had superficially examined transcripts. However, I was very happy with my own supervisor. S/he was scoring our counseling skills. S/he listened to the voice recordings and made the supervision class listen to it. One week s/he opened the video record and we watched it all together. All of these contributed to our relationship." (S2)

The supervisees also stated specified supervisory goals as another factor that facilitated to establish and maintain the relationship. One of the supervisees mentioned that: “There was an implicit supervisory goal. My counseling style was like a teacher, and my supervisor worked with me at supervision class to change it. This goal had a positive effect on me” (S4).

Facilitative factors according to supervisors

Under the facilitative factors theme, according to supervisors three main codes emerged: 1) supervisors’ personal characteristics (n=4), and style (n=3), 2) supervisees’ personal characteristics (n=4), professional identity (n=3), appropriate behaviors to tasks (n=3), and effective time management (n=1), and 3) mutual factors including specified supervisory tasks (n=4), and specified supervisory goals (n=1).

Supervisors reported that their own personal characteristics such as being humorous, soothing, polite, sincere, flexible, respectful, unprejudiced, and open to feedback and communication facilitated the relationship with supervisees. One supervisor explained his/her thoughts as: “Being open to feedback, communication, development and assistance; being knowledgeable and experienced in counseling and partly in supervision, having a counselor’s point of view, style and attitude and having a prejudiced approach to the supervisees... I think these characteristics facilitated the relationship with supervisees.” (Sr1)

Supervisors also reported that their style played important role for the relationship. For example, their sensitivity to the personal issues of supervisees, their teacher role, usage of proper guidance and direction in supervision, and being supportive affected the supervisory relationship. One of the supervisors indicated that: “I make comments about the lives and personalities of the supervisees. I connect those with their clients. In addition, for example, if they do not understand something, if there is a gap from their theoretical perspectives, I try to explain briefly and teach it in supervision class. I think this style facilitated the relationship.” (Sr2)

According to supervisors, supervisees’ personal characteristics such as being curious, hardworking, adaptable, brave, purposive, well disciplined, motivated, systematic, and open to feedback and learning, and having high self-efficacy were also important for establishing and maintaining the relationship. One supervisor reflected his/her thoughts as “I think that it is easier for curious, hard-working, open-minded, self-confident, self-promoting and professionally courageous supervisees to establish supervisory relationship with me.” (S1)

It was also found that supervisees who have professional identity facilitated the supervisory relationship. In other words, supervisees who could decide proper counseling theory and techniques for their clients, establish a therapeutic relationship with his/her clients according to ethics, aware of normal and abnormal mental health clues, use proper basic and advanced counseling skills, have conceptualization skills established stronger relationship with supervisors. One supervisor indicated that:

I expected them to decide and use a counseling theory in counseling sessions, to get in touch with their clients by considering basic ethical principles, to learn what abnormal behaviors and disorders are, and generally expected to remember the basic counseling skills and use them. My expectations were these for the facilitation of relationships in general. (Sr1)

Reviewing appropriate behaviors to tasks code, supervisors reported that establishing the supervisory relationship with supervisees attending the supervision class regularly and arranging necessary forms before supervision class was easier. One of the supervisors expressed his/her thoughts as:

Firstly, they were open to learning. The latter, they were all very hard working, they all brought their transcripts in time and arrived to the supervision class very early. They all adapted the directions that I gave at the beginning of the lesson. I set the supervision duration for everyone; I wanted them to specify what they were going to say during that time and what they wanted to learn from me. When everyone followed my directions and made high efforts to learn, our supervisory relationship has become easier. (Sr3)

Effective time management was also indicated by one supervisor as another facilitative factor. This supervisor expressed his/her thoughts as:

There were few supervisees who demanded longer time outside the supervision class and who wanted to share opinions about their client outside supervision class. This is also important in terms of our relationship, as there may be cases in which I might refuse the supervisee who is constantly demanding time out of the supervision class and fail to satisfy his/her needs, or I may be angry with him/her for taking my time which I have spared it for a different job. Moreover, none of this was experienced. Being loyal to their supervision time was important for the relationship. (Sr4)

Under mutual factors code, supervisors stated that specified supervisory tasks and specified supervisory goals were other facilitative factors. One of the supervisors expressed his/her thoughts regarding specified supervisory tasks as "At the beginning of the semester I mentioned that I would pay attention to their studies about an effective counseling process, being an effective counselor and how to carry out an effective process, how to help clients and their efforts in this direction." (Sr1)

Another supervisor expressed his/her thoughts regarding specified supervisory goals as:

Specifying the supervisory tasks relieve supervisee to a large extend. S/he comes to supervision well prepared every week because s/he knows what to study, what to think about and what to plan beforehand and how we work better. Generally, when they are clear about what to do in the next counseling session after the current one, they are satisfied with the supervision and with our relationship. For this reason, after the weeks that we specified tasks, I noticed that it usually had a positive impact on the relationship because the supervisee was very relaxed. (Sr4)

Hindering Factors

Hindering factors according to supervisees

Under the hindering factors theme according to supervisees, three main codes emerged: 1) supervisors' interventions (n=1), personal characteristics (n=1), style (n=1), and feedback (n=1), 2) supervisees' personal characteristics (n=3), and negative attitudes (n=1), and 3) mutual factors including ambiguous supervisory goals (n=3).

As interventions code, one supervisee reported that he/she wanted to hear examples about his/her supervisor's own counseling sessions and clients. This supervisee mentioned that: "I expected my own supervisor to give examples of his/her clients and share more cases with us. I think it would have been more useful for our relationship if s/he had explained how to follow the process with examples." (S1)

Regarding supervisors' personal characteristics, one supervisee underlined that establishing a relationship with supervisors who are not soothing and polite was harder. He/she expressed this thought as "I expected him/her to be a little more understanding and kind in our supervisory relationship because his/her criticism style could sometimes be ruthless. This caused me to put off from the supervision and counseling process and sometimes made me think I would not be a counselor. S/he could be more understanding." (S1)

It was also found that a supervisor who does not use proper guidance and direction as a style in supervision sessions hindered the supervisory relationship. One supervisee indicated that:

When I say a supervisor, the first thing that comes to my mind is guiding me. I would expect him/her to say that “you made a mistake in this counseling session, it would be better if you did that way, or you could do this and that in the following session”. But, it was not the case with my supervisor. (S1)

Reviewing the feedback code, supervisees stated that disruptive feedback from supervisors also hindered the relationship. One of the supervisees mentioned that: “S/he could have delivered the feedbacks more constructively. Okay, we deserved negative feedbacks because we were making too many mistakes since we were inexperienced. But the feedback of these mistakes could be delivered in a little more constructive manner.” (S1)

Under the supervisees’ personal characteristics code, supervisees mentioned that they establish weak supervisory relationship when they are oversensitive, reluctant to feedback, impatience, shy, and introverted. A supervisee mentioned that: “I am a person who is having difficulty in self-disclosing. I am a bit introverted. S/he made it a little harder. Then, as I said, I was afraid of doing wrong and sharing my mistakes.” (S3)

Another hindering factor according to supervisees was their negative attitudes towards clinical supervision. One supervisee expressed his/her negative attitudes and its effects to the supervisory relationship as:

I was a bit reluctant because I am too sensitive and emotional person, and feeling that the supervisor was saying something to me personally or criticizing me personally. So, there were disagreements between us, and my reluctance affected our relationship negatively. (S1)

As mutual factors code, supervisees stated that ambiguous supervisory goals hindered the relationship. One of the supervisees expressed his/her thoughts as “To tell the truth, at some point I asked myself where I was heading and the road ahead was very blurry. It was a period that I felt empty. I think it might be better to specify the supervisory tasks. I think it might be better if we specified clear tasks and move forward.” (S2)

Hindering factors according to supervisors

Under the hindering factors theme, according to supervisors three main codes emerged: 1) supervisors’ personal characteristics (n=1), style (n=1), feedback (n=1), and ineffective time management (n=1), 2) supervisees’ personal characteristics(n=2), negative attitudes (n=2), and counseling and supervision anxiety (n=1), and 3) mutual factors including ambiguous supervisory tasks (n=1), and ambiguous supervisory goals (n=1).

According to supervisors, their own personal characteristics such as perfectionism and high expectations from supervisees’ session performance played a hindering role for establishing and maintaining the relationship with supervisees. One supervisor reflected his/her thoughts as: “I think that my characteristics, such as being a perfectionist, having high expectations from my supervisees, being elaborative, attaching importance to individual learning and curiosity made the relationship difficult.” (Sr1)

As a style, supervisors mentioned inadequate guidance and direction in supervision sessions, ineffective communication skills, and being over strict in supervision class hindered the supervisory relationship. One supervisor indicated that: “Sometimes I made explanations about all kinds of information when they needed, but I did not exactly state what they would say or do, like other supervisors did. It could have been difficult for our relationship when I sometimes left them incomplete or uncertain about these matters.” (Sr1)

Another finding regarding hindering factors, negative and corrective feedback had unfavorable effects on the relationship. One of the supervisors reflected his/her thoughts as “The fact that I gave negative and corrective feedback than positive feedback might have complicated the relationship from the supervisees’ point of view.” (Sr1)

It was also found that ineffective time management hindered the supervisory relationship. One supervisor indicated that: "Sometimes there were supervisees who asked a lot of questions, and I answered all of them. Those who waited might have thought that they were disentitled. I mean, it was like I had trouble using time." (Sr2)

In terms of supervisees' personal characteristics, supervisees who are over dependent to guidance and direction, incurious, having limited social skills and low self-efficacy, and prejudiced were slow in establishing and maintaining the relationship. One supervisor mentioned that: "Some supervisees had limited social skills. It was harder to develop strong relationship with them." (Sr3)

Negative attitudes of supervisees such as reluctance to take negative feedback, unwillingness for supervision, and unmotivated were another hindering factors according to supervisors. One supervisor expressed his/her thoughts in this way:

The ones who established a relationship with me as if I am a student made the relationship difficult. So it looks like they sit in the class and take notes of what the teacher said. Whether s/he listens or does not listen, it doesn't matter ... S/he can also play with his cell-phone. The relationship was also weak with the ones who carried the behaviors we observed in the supervision class, saw supervision as just a classroom time and waited for the end of the class rather than trying to establish a relationship with the supervisor, expected the supervisor to tell them what to do in the counseling session. The relationship became difficult with the ones who saw this as a necessity and as a duty. (Sr4)

As counseling and supervision anxiety, one supervisor underlined that performance anxiety had negative effects on establishing relationship. He/she reflected his/her thoughts as:

Some had fear of making a mistake and hearing negative evaluations by authority. In fact, the mission of "Do not hurt a client", which is tried to be taught in counseling skills class, is becoming a fear of making mistakes in supervision and hearing negative evaluations by authority. This is something that pushes them not to make a stride, to make contact with clients and me. (Sr3)

As mutual factors code, supervisors stated that ambiguous supervisory goals and ambiguous supervisory tasks hindered the relationship. One of them mentioned that: "Not specifying supervisory goals with a supervisee individually may have caused the relationship to start distant from the beginning and make the supervisees felt a bit lost." (Sr1)

Effects

Effects according to supervisees

Under the effects theme according to supervisees, two main codes emerged: 1) personal effects including emotions (n=4), coping skills (n=1), and self-awareness (n=1), and 2) professional effects including supervisory satisfaction (n=4), counseling self-efficacy (n=3), and professional identity development (n=1). Supervisees reported that they felt mainly anxiety, tension, and shyness in the beginning of the supervisory relationship. One of the supervisees expressed his/her first feelings regarding the relationship as "I was anxious at first. When supervision class started, my anxiety was reduced because my supervisor was directive. S/he calmed us down when we were anxious. Then, s/he has stopped guiding us towards the last counseling sessions, and we already had not much to anxiety. It was more relaxing because s/he followed a reduced guidance." (S3)

Subsequently, supervisees reported that some of them felt calm, peaceful, relief, hopeful, confidence, supported, and happy, or others felt frustrated, sadness, unwillingness, discomfort, and worn according to the quality of their relationship. One supervisee indicated that: "The most intense feeling was probably comfort and competence. I mean, I never felt the feeling I could never do. I felt the most intense comfort and competence because I was going out of the supervision class like I am doing this job every week." (S4)

Another supervisee mentioned that: "I may have made too many mistakes in this counseling session. I would always get restless about how these mistakes would be slapped on my face in this supervision class, how I would face them and how my supervisor's wording would be while telling me these." (S1)

In terms of coping skills, one of supervisees reported that trouble in their relationship with his/her supervisor caused him/her to gain specific coping skills. He/she expressed his/her thoughts as "I wonder if I would be a counselor. Then, I learned to deal with it. I can say that my supervisor has developed my coping skills in supervision. I can say that it has contributed to my problem-solving skills because I was searching myself and finding the solution myself." (S1)

It was also found that other personal effect of the relationship was self-awareness. One supervisee mentioned that: "Our relationship had personal effects because our supervisor gave feedback about our own personal characteristics as well as feedbacks about the clients in the supervision. S/he gave each of us clues as to how we could develop those. It made me think about myself." (S3)

As professional effects, all supervisees underlined that their supervisory satisfaction affected by the relationship. One of them explained that: "I was satisfied because it was an intimate relationship. Since I cared about all the relationships in my life and my supervisor's sincere and non-judgmental attitudes have also allowed me to get satisfaction." (S4)

Another supervisee mentioned that "I wasn't fully satisfied because like I said I had some expectations. I wish s/he would soften his/her wording a little bit more, share some more cases. These did not meet my expectations." (S1)

Counseling self-efficacy was stated by some supervisees as professional effects of the relationship. One supervisee said that "I felt I could do this job. In the first few counseling sessions, I said this job was not for me and possibly, I could not do this. But then I was hopeful with the support and encouragement of my supervisor." (S3)

Also, one supervisee reported that his/her professional identity was developed through the supervisory relationship. This supervisee explained this development as "This relationship was good for me to obtain a professional identity. I am finishing this faculty, but I still could not develop that identity until the supervision class. Obviously our relationship was useful in obtaining that identity." (S3)

Effects according to supervisors

Two main codes emerged under the effects theme; 1) supervision process (n=1), and 2) professional effects including supervisory satisfaction (n=2), and gaining experience (n=2). One supervisor mentioned that supervisory relationship affected the supervision process. He/she explained this effect as:

This relationship has affected the supervision process. I cannot say that the stronger a relationship is, the more effective it will be, but if the relationship does not exist, it becomes very difficult to gather that energy to run and work on the supervision. The relationship is like a prerequisite. However, it was not the only thing that made the whole supervision effective. I could say that it has created the substructure. (Sr4)

It was also found that supervisory satisfaction was affected by the relationship. One of the supervisors indicated that "I was satisfied with the ones who understood and practiced what I meant. I was satisfied with those who developed themselves by questioning and who made an effort. Thirdly, I was actually satisfied with those who were basically not very capable but who worked hard." (Sr2)

In terms of gaining experience, since some supervisors perceived the supervision class as a learning process, they reported that they gained supervision experiences through the different supervisory relationships. One supervisor mentioned this as "Every semester I learn something new, I notice something new, I see the changes in myself and I discover a different supervisee. I always learn something from the supervisory relationship." (Sr3)

Discussion, Conclusion, & Implementation

In the present study it was aimed to examine Turkish counseling supervisors' and undergraduate supervisees' opinions about the supervisory relationship. The results of the study provided three main categories: a) facilitative factors, b) hindering factors, and c) effects. In terms of personal characteristics, according to developmental supervision models, it is accepted that the personal and professional characteristics of the supervisor were important variables for the strong supervisory relationship (Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg, McNeill, & Delworth, 1998). For example, parallel to the findings of this study, Loganbill et al. (1982) stated that being transparent, optimistic, supportive, humorous, close, and respectful facilitated the establishment of the supervisory relationship. Supporting the findings of this study, some research (Fong et al., 1997; Lochner & Melchert, 1997; Swanson & O'Saben, 1993) found that it was easier to develop the supervisory relationship with supervisees who have high level of conceptualization and practicality; in other words, who have a high level of cognitive complexity. When the research conducted in Turkey was examined, it was found out that some personal characteristics have facilitative role for the supervisory relationship. For example, being promotive (Aladağ & Bektaş, 2009; Meydan & Denizli, 2018); being supportive (Atik, 2017; Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli et al., 2009; Meydan & Denizli, 2018), and sincere and understanding (Atik, 2017; Denizli et al., 2009; Meydan & Denizli, 2018) were stated as the facilitative personal characteristics. In a study by Aladağ (2014), it has been stated that there was stronger supervisory relationship with supervisors who were open to criticism, humorous, openhearted, reliable, understanding, calming, sincere, understanding, sensitive, thoughtful and well-intentioned. In the lights of these findings, it seemed reasonable for this study that supervisees expected their supervisors to be open to feedback, humorous, helpful, soothing, flexible, tolerant, sincere, fair, calm, systematic, unbiased, and have effective interpersonal skills and that they could not develop strong supervisory relationship with intolerant and rude supervisors. Nevertheless, in this study, it was also found that the supervisees, who were over-dependent on guidance and direction, uncurious, inadequate social skills, low self-efficacy, prejudiced, and unwilling and unmotivated attitudes, hindered the development of the relationship. For instance, Clohessy (2008) indicated that when supervisees were open to learning and feedback, and showed motivation and enthusiasm for supervision, the supervisory relationship was stronger and more effective. In fact, when those characteristics were taken into consideration, they were the essential characteristics for establishing an effective communication. In this sense, it is clear that possessing effective interpersonal skills (Campbell, 2000) and positive attitudes in establishing and reinforcing a supervisory relationship, are the factors influencing both supervisors and supervisees.

In parallel with personal characteristics, it was found that the style of the supervisors also influenced the supervisory relationship in this study. When this finding of the study was examined in more detail, supervisees indicated that they were anxious since it was their first counseling and supervision experiences, and that they needed to deal with their emotions and they developed stronger relationships with supervisors who had a didactic style. However, it was observed that supervisees had weak relationship with supervisors who were strict in supervision class, implemented inadequate guidance and direction in supervision sessions, and had ineffective communication skills. In addition, supervisors mentioned that it was difficult to develop the relationship with supervisees who had high anxiety for counseling and supervision. Ronnestad and Skovholt (2003) indicated that supervisees went through different stages during their professional development process, and that they were often concerned about their experience in the first counseling practices under supervision, and that they needed to be informed and guided by their supervisors. Bang and Park (2009) found that teaching and exploration of personal issues were useful for supervisees who receive clinical supervision for the first time. Nevertheless, it is known that supervisees who receive clinical supervision for the first time frequently experienced anxiety about their performances of the counseling sessions and the supervisory process (Bernard & Goodyear, 2009; Bradley & Ladany, 2001; Ladany et al., 1996). In a study (Hilton, Russell, & Salmi, 1995), it was found that supervisees who receive supervision for the first time were more likely to experience performance anxiety and found that supervisors with a supportive style made it easier for supervisees to deal with this anxiety. Findings of another study (Jacobsen & Tanggaard,

2009) indicated that beginning supervisees found supervisors' guidance and support helpful. In a study by Aladağ (2014), it has been found that supervisees, who receive supervision for the first time, needed the guidance and instruction of their supervisors. In addition to this, some research (Ladany, Mori, & Mehr, 2013; Ladany et al., 1996; Ladany et al., 2001; Lizzio et al., 2013) showed that it was easier to develop the relationship with supervisors who were interpersonally sensitive and task-oriented styles. Similarly, in a study by Ramos-Sánchez et al. (2002), the supervisory relationship with the supervisors with critical, judgmental, and disrespectful style was pointed out as a weak supervisor relationship by supervisees. Taking into consideration developmental supervision models and studies that investigated the developmental needs of supervisees (Ladany et al., 1999; Magnuson et al., 2000; Ramos-Sánchez et al., 2002), it is thought that supervisors may consider adopting a more instructive, guiding and supportive style and use anxiety-reducing strategies towards supervisees with performance and evaluation anxiety (Bernard & Goodyear, 2009) in order to reinforce the supervisory relationship in undergraduate level.

When the other factors affecting the supervisory relations were examined within the scope of this study's findings, supervisors' feedback and interventions were found to be important in developing the supervisory relationship. In terms of feedback, supervisees have reinforced their relationship with adequate, constructive and supportive feedbacks; but it was evident that disruptive feedback made the relationship weak. Reviewing the studies, the feedback itself stands out as one of the essentials of clinical supervision and supervisory relationship (Bernard & Goodyear, 2009; Campbell, 2000; Karpenko & Gidycz, 2012; Phelps, 2013). It was stated that adequate, supportive and instructive feedback has a critical importance for the professional development of supervisees who perform counseling under supervision for the first time (Beinart, 2014; Scaife, 2009). For example, Beinart (2014) indicated that one of the most important ways to build a qualified supervisory relationship was to receive and gave supportive and meaningful feedback during the supervision. Parallel to these views, it has also been supported by some research that supportive and instructive/corrective feedback was an important factor in developing supervisory relationship (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Lehrman-Waterman & Ladany, 2001; Scaife, 2009; Worthington, 2006; Worthington & Roehlke, 1979). Additionally, it was proposed that feedback should be accurate, specific, timely, objective, consistent, clear, constructive, and behaviorally-based (Bernard & Goodyear, 2009; Heckman-Stone, 2003; Karpenko & Gidycz, 2012) and should be delivered in a respectful manner (Hughes, 2012) for a strong supervisory relationship. In a review of the studies in Turkey, there were similar findings indicating that the feedbacks of supervisors were one of the predictors of effective supervision according to supervisees (Denizli et al., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Meydan & Denizli, 2018). Based on these findings, it is thought that it is important for supervisors to be trained on how to provide effective feedback to supervisees for establishing effective supervisory relationships.

Besides feedback, another finding of this study, the interventions such as minimal encouragers, reflection of feeling, and interpretation used by the supervisors were the facilitative factors of the supervisory relationship. It was also found that the supervisor's inability to self-disclose in professional matters; in other words supervisor's inability to share his/her counseling experiences during supervision did not seem to hamper the relationship, but at the same time it did not seem to strengthen the relationship. In terms of skills such as minimal encouragers and reflection of feeling defined as facilitative interventions in the clinical supervision (Loganbill et al., 1982), it became clear that supervisees, who encouraged with these skills and felt that their emotions are understood, were more likely to communicate and establish relationship with supervisors who frequently used these skills during supervision. Moreover, studies suggested that such facilitative interventions should be integrated with confrontational and conceptual interventions (Borders et al., 1991; Loganbill et al., 1982). Besides, in this study, supervisees mentioned that the interventions such as self-disclosure and interpreting contributed to the establishment of the relationship. In some studies (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999; Ladany et al., 2013), indicated that when supervisors' used self-disclosure in supervision, it facilitated also supervisees' self-disclosure in the supervision. Nevertheless, supervisors and supervisees who easily self-disclose in the supervision had a higher supervisory working alliance. In the light of these

findings, it is meaningful when supervisees expected their supervisors to use advanced skills such as self-disclosure and interpretation (Ivey & Ivey, 2003) in order to develop strong supervisory relationship. In summary, the findings of this study and the results of other research demonstrated the role and importance of feedback and facilitating, confronting and conceptual interventions used in supportive manner in establishing a supervisory relationship.

Finally, in terms of facilitative and hindering factors, another finding of this study was that supervisees' professional identity and appropriate behaviors to tasks and time management in supervision affected the relationship. In terms of professional identity, supervisors seemed to think that supervisees with a professional identity provided more effective help to their clients and they were also more effective in their supervisory relationship. In this context, these expectations of the supervisors became clear when considering Bordin's seminal study (1983) which was revised from therapeutic working alliance to supervisory working alliance. Because developing strong relationship with a client and helping him/her within effective therapeutic working alliance by a supervisee could be an example for supervisory working alliance for supervisors. Patton and Kivlighan (1997) indicated that the quality of supervisory relationship was related to the quality of the counseling working alliance. Nevertheless, in the supervision groups, it was presented under the "Data Collection" title that each supervisor had approximately 15 minutes to deliver supervision. When supervision time was considered, it was understandable that supervisors expected supervisees to attend the class on time, to fulfill assigned tasks and to use the time effectively. They easily established relationships with such supervisees, and they have difficulty to establish and foster this relationship with supervisees who cannot effectively use the time. This finding of the study was parallel with the studies. For instance, Falender and Shafranske (2012) listed some of the appropriate behaviors of supervisees for an effective supervisory relationship: making supervision sessions is a priority, avoiding being late or canceling, following through with supervisory suggestions, taking responsibility for preparing for supervision, reporting back and following up on suggestions from previous supervision sessions, identifying any specific supervision strategies that they find particularly helpful, being open and receptive to discussions of differences of assumptions and attitudes, respectfully raising any concerns, using outcome measures to add to the supervisory discussion, taking responsibility for professional development (e.g. reading), and discussing any innovative ideas in supervision before trying them out in practice were appropriate behaviors of supervisees. Moreover, it was said that this finding of the study was also related to the supervisory goals and tasks codes that both supervisors and supervisees mentioned under the mutual theme. Thus, according to Bordin (1983), the first two of the three components of the supervisory working alliance were defined as mutual agreements on goals and tasks. When examined in more detail, it was stated that specifying supervisory tasks and fulfilling these specified goals in line with these aims enhanced supervisory working alliance (Bordin, 1983).

Additionally, Holloway (1995) proposed that expectations from supervision according to both supervisors and supervisees and supervision goals should be determined in the beginning of the supervision for the quality of the supervisory relationship. Beinart (2014) also indicated that clarifying expectations, goals, and tasks in the beginning of the supervisory relationship provided stronger relationship between supervisors and supervisees. Otherwise, the negotiation of expectations, goals, and tasks at the beginning of the relationship can reduce uncertainty and hamper to establish the trust (Holloway, 1995). Thus, it was stated that supervisors and supervisees experienced less role conflict and ambiguity (Karpenko & Gidycz, 2012; Ladany & Friedlander, 1995; Nelson et al., 2001; Olk & Friedlander, 1992). In a study (Olk & Friedlander, 1992), that role conflict was often seen in inexperienced supervisees, it was mentioned that the handling of expectations regarding the supervision and the supervision tasks and goals clearly in the supervision prevented the complication and conflict. In that case, it can be proposed that such preventive interventions (Borsay, 2012; Clohessy, 2008; Frost, 2004; Holloway, 1995; Karpenko & Gidycz, 2012) such as contracting by self-report or paper-and-pencil instruments to determine supervisory goals and tasks will lead to easier establishment of supervisory relationship.

Effects of the supervisory relationship were the final theme of the current study. Both supervisors and supervisees reported professional effects of the relationship. Nevertheless, supervisees expressed also personal effects and supervisors indicated effects of the relationship on the supervision process. According to supervisees, personal effects of the relationship were emotions, coping skills, and self-awareness. In terms of the feelings, coping skills and self-awareness of supervisees, in the beginning many supervisees felt anxiety, tension, and shyness. The supervisees, who developed strong supervisory relationship afterwards, indicated that these feelings turned into being calm, peaceful, relieved, hopeful, confident, supported, and happy but the supervisees who indicated weak supervisory relationship were intensely display frustration, sadness, unwillingness, discomfort, and worn. Nevertheless, supervisees who stated that the supervisory relationship made them feel positive feelings, have expressed their self-awareness increased in this process, but those who expressed that the supervisory relationship made them feel negative feelings often developed various coping skills to overcome these feelings and situation. In parallel with this study's findings, there have been studies indicating that the supervisory relationship had effects on the supervisee's personal development (Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Meydan & Denizli, 2018; Nelson & Friedlander, 2001) and emotions (Aladağ, 2014; Hutt et al., 1983; Meydan & Denizli, 2018; Min, 2012). In addition to personal effects of the relationship, professional effects of the relationship such as supervisory satisfaction, counseling self-efficacy, and professional identity were expressed by supervisees. When examined in detail, it was observed that when supervisees received supervision from supervisors with whom they had a strong supervisory relationship improved their supervisory satisfaction, counseling self-efficacy and professional identity development. Similarly, supervisors mentioned that the supervisory relationship affected the supervision process. Also, supervisory satisfaction and gaining experience regarding clinical supervision were professional effects of the relationship. Following the review of the previous studies, many studies concluded that supervisory relationship were related to supervision satisfaction (Cheon et al., 2009; Hutt et al., 1983; Inman, 2006; Ladany et al., 1999; Min, 2012), perceived effectiveness (Palomo et al., 2010), supervision outcome (Ladany et al., 1999; Weak, 2002; Nelson & Friedlander, 2001; Worthen & McNeill, 1996) trainee's self-efficacy (Ladany et al., 1999), supervisee's professional development (Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Nelson & Friedlander, 2001). Indeed, Bernard and Goodyear (2009) highlighted that negative interaction in supervision increased supervisees' anxiety, and impaired their ability to learn, demonstrate skills and interact with their supervisor.

Consequently, the findings of the present study provided a point of view of both supervisors and undergraduate supervisees regarding the supervisory relationship in Turkey. Although the present study is one of the first studies that examined Turkish supervisors' and undergraduate supervisees' opinions regarding facilitative and hindering factors on the supervisory relationship, this study has also its own limitations. The data of the present study was collected from only one counseling undergraduate program. This limits the transferability of results to other supervisors and undergraduate supervisees. As another limitation, the data was gathered with case study design. For the following studies, various quantitative and qualitative research designs should use to obtain deeper information regarding the supervisory relationship in undergraduate level. In conclusion, since the present study is one of the first studies conducted about supervisory relationship in Turkey, it is believed that the findings will contribute to Turkish clinical supervision literature.

Türkçe Sürüm

Giriş

Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon, psikolojik danışman adaylarının öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya yansıtabilmeleri, psikolojik danışma becerilerini ve mesleki kimliklerini geliştirebilmeleri için önemli bir yere sahiptir. Psikolojik Danışma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP]) standartlarına (2016) göre süpervizyon, psikolojik danışman adayları için uygulama ve kurum deneyimi derslerinin en önemli parçasıdır. Yapılan çalışmalar, süpervizyon altında yürütülen uygulama ve kurum deneyimi derslerinin psikolojik danışman adaylarının etkili birer uygulayıcı olarak yetişmelerinde önemli bir rolü olduğunu destekler niteliktedir (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Borders et al., 1991; Vallance, 2005; Worthington, 2006). Bununla birlikte, süpervizyon konusunda yapılan çalışmalar (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Karpenko & Gidycz, 2012) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda kendilerini açabilmeleri, geribildirim talebinde bulunabilmeleri ve yeni becerileri deneyebilmeleri için süpervizyon ortamında desteklenme, rahatlık, dürüstlük ve güvende olma duygularını hissetmeye ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar (Beinart, 2014; Bernard & Goodyear, 2009; Ellis, 2010), güçlü süpervizyon ilişkisi kurulması ve geliştirilmesinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulmasını sağladığını ve süpervizyon sürecinin etkililiğini artırdığını vurgulamaktadırlar.

Süpervizyon ilişkisi kavramı, süpervizyon alanyazınında Bordin'in (1979; 1983) çalışmaları ile birlikte 1980'li yılların başlarında ortaya çıkmıştır. Bordin'in ilk çalışmaları terapötik çalışma uyumu üzerine temellenmiştir. Daha sonra, bu çalışmalarını süpervizyon çalışma uyumuna yansıtmıştır. Bordin (1983) süpervizyon çalışma uyumunda amaçlar, görevler ve duygusal bağ olmak üzere üç bileşen olduğunu vurgulamaktadır. Bu bileşenlere göre, nitelikli süpervizyon ilişkisi süpervizör ve süpervizyon alan aday arasında koruyucu bir duygusal bağ geliştirilmesi, süpervizyon ilişkisinin başında ortak süpervizyon amaçlarına karar verilmesi ve gerektiğinde bu amaçların süpervizyon sürecinde revize edilmesi ve süpervizyon amaçlarının gerçekleşmesi için amaçlara uygun görevlerin yerine getirilmesi ile mümkündür. Bordin'in süpervizyon çalışma uyumu konusundaki bu ilk çalışmalarını takiben pek çok araştırmacı (Bernard & Goodyear, 2009; Beinart, 2014; Campbell, 2000; Ellis, 2010; Holloway, 1995) süpervizyon ilişkisine odaklanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar, süpervizyon ilişkisinin söz konusu amaçlar, görevler ve duygusal bağ bileşenlerinin yanı sıra çok daha geniş kültürel, eğitimsel ve değerlendirici özellikler içerdiğini ortaya çıkarmıştır (Beinart, 2014). Sonuç olarak, süpervizyon ilişkisinin yapısını kavramak için amaçlar, görevler ve duygusal bağ bileşenlerinin büyük önem taşıdığı açıktır. Bununla birlikte, günümüzde, süpervizyon konusunda yapılan araştırmalarda süpervizyon ilişkisi kavramının etkili süpervizyon verilebilmesi için öne çıkan bir araştırma konusu olduğu da kabul edilmektedir.

Alanyazında süpervizyon ilişkisi konusundaki araştırmaların önemli bir kısmı, süpervizyon ilişkisini etkileyen kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin belirlenmesine odaklanmıştır. Örneğin, araştırmalar süpervizörün kişilerarası ilişkilere duyarlı ve görev yönelimli bir süpervizyon tarzına sahip olmasının (Ladany, Hill, Corbett, & Nutt, 1996; Ladany, Walker, & Melincoff, 2001; Lizzio, Wilson, & Que, 2013), kendini açmasının (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999), süpervizyon alan adayın mesleki gelişim düzeyine duyarlı olmasının (Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999; Magnuson, Wilcoxon, & Norem, 2000; Ramos-Sánchez et al., 2002), destekleyici ve düzeltici geribildirim (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Lehrman-Waterman & Ladany, 2001; Scaife, 2009; Worthington, 2006; Worthington & Roehlke, 1979) ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayının bilişsel/kavramlaştırma düzeyinin (Fong, Borders, Ethington, & Pitts, 1997; Lochner & Melchert, 1997; Swanson & O'Saben, 1993) güçlü süpervizyon ilişkisine katkı sağlayan faktörlerden bazıları olduğunu göstermiştir. Ancak, uygun olmayan geribildirim (Karpenko & Gidycz, 2012), süpervizör ve süpervizyon alan aday arasındaki rol karmaşası ve rol çatışmasının (Ladany & Friedlander, 1995; Nelson, Gray, Friedlander, Ladany, & Walker, 2001; Olk

& Friedlander, 1992), süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kaygısının (Bradley & Ladany, 2001; Ladany et al., 1996) süpervizyon ilişkisini zorlaştıran faktörlerden olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Bernard ve Goodyear (2009) olumsuz süpervizyon ortamının süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kaygısını artırdığını ve öğrenmelerini engellediğini vurgulamıştır. Ek olarak, araştırma sonuçları süpervizyon ilişkisinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayının süpervizyon memnuniyeti (Cheon, Blumer, Shih, Murphy, & Sato, 2009; Hutt, Scott, & King, 1983; Inman, 2006; Ladany et al., 1999; Min, 2012), algılanan süpervizyon etkililiği (Palomo, Beinart, & Cooper, 2010), süpervizyon sonuçları (Ladany et al., 1999; Weeks, 2002; Nelson & Friedlander, 2001; Worthen & McNeill, 1996), süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kişisel ve mesleki gelişimi (Ellis & Ladany, 1997; Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Nelson & Friedlander, 2001) ve süpervizörün çok kültürlü yeterliği (Inman, 2006) ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, süpervizyon ilişkisiyle ilgili alanyazın pek çok araştırmacının (Beinart, 2014; Cheon et al., 2009) süpervizyon alan adayların görüşlerine göre şekillendiğini göstermektedir. Ancak, sınırlı sayıda çalışmada (Nelson, Barnes, Evans, & Triggiano, 2008) süpervizyon ilişkisi süpervizörlerin bakış açılarına göre incelenmiştir. Oysaki süpervizyon ilişkisine yönelik kapsamlı bir anlayış kazanmak için hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşleri önemlidir. Bu nedenle, son yıllarda araştırmacılar (Beinart, 2014; Nelson et al., 2008) süpervizyon ilişkisini incelemek ve derinlemesine anlamak için hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine odaklanılmasını daha yararlı ve etkili bulmaktadırlar.

Türkiye’de Süpervizyon Konusundaki Bazı Çalışmalar

Türkiye’deki psikolojik danışman eğitimi incelendiğinde, psikolojik danışman eğitiminin 1960’lara dayandığı görülmektedir (Doğan, 2000; Korkut Owen & Güneri Yerin, 2015; Poyrazlı, Doğan, & Eskin, 2013). Türkiye’deki üniversitelerde psikolojik danışman eğitimi lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilmektedir. Günümüzde, ülkemizde lisans programlarının sayısı 60’a (Atlas of Undergraduate Programs, 2017), yüksek lisans programlarının sayısı 21’e ve doktora programlarının sayısı 15’e (Yeşilyaprak, 2012) yükselmiştir. Psikolojik danışman eğitimi programlarının sayıları dikkate alındığında, lisans programlarının ülkemizde psikolojik danışman yetiştirme konusunda kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, Türkiye’de lisans programları rehber öğretmen ve ruh sağlığı elemanı yetiştirme konusunda temel bir yere sahip olduğundan, lisans düzeyindeki süpervizyon altında yapılan uygulama ve kurum deneyimi dersleri psikolojik danışman adayları için büyük önem taşımaktadır.

Son yıllarda, psikolojik danışman eğitimcileri ve araştırmacılar sıklıkla psikolojik danışman eğitiminde sistematik ve etkili süpervizyonun önemini vurguladıkları için Türkiye’de süpervizyon konusunda bazı önemli gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, araştırmacıların Türkiye’de süpervizyon modelleri (Koç, 2013; Meydan, 2015), süpervizyon yöntem ve teknikleri (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya, & Özeke-Kocabaş, 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Zeren & Yılmaz, 2011), süpervizörlerin özellikleri ve geribildirimleri (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli et al., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011), süpervizyonun psikolojik danışma becerilerine etkisi (Aladağ & Bektaş, 2009; Denizli et al., 2009; Denizli, 2010; Büyükgöze-Kavas, 2011; Koç, 2013; Meydan, 2010; 2015), süpervizyonun psikolojik danışma öz-yeterliliğine etkisi (Koç, 2013; Meydan, 2015), süpervizyon memnuniyeti ve psikolojik danışma öz-yeterliliği ilişkisi (Pamukçu, 2011), lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının süpervizyon deneyimleri (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan, Rahat, & Yöntem, 2015; Meydan & Denizli, 2018; Ülker-Tümlü, Balkaya-Çetin, & Kurtaymaz, 2015), etkili süpervizyon uygulamaları (Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017), akran süpervizyonu (Atik, 2015; Atik, Çelik, Güç, & Tatal, 2016), ve çok kültürlü yeterlikler (Kağnıcı, 2015) konularında çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Ancak, süpervizyon ilişkisi konusundaki uluslararası alanyazın oldukça zengin olmasına ve güçlü süpervizyon ilişkisinin etkili süpervizyonun temelini oluşturduğu konusunda fikir birliği olmasına rağmen (Beinart, 2014; Bordin, 1983; Falender ve Shafranske, 2007), Türkiye’de süpervizyon ilişkisi ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017;

İlhan et al., 2015; Kurtyılmaz, 2015; Meydan & Denizli, 2018). Genel olarak, Türkiye’deki araştırma sonuçları (Aladağ, 2014; Aladağ & Kemer, 2016; Atik, 2017; İlhan et al., 2015; Kurtyılmaz, 2015) lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının süpervizörleriyle kurdukları etkileşimi sıcak, yakın, huzurlu ve güvenilir olarak tanımladıklarını göstermektedir. Meydan ve Denizli (2018) tarafından Türkiye’de lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine yönelik görüşlerinin doğrudan incelendiği ilk çalışmada sonuçlar, psikolojik danışman adaylarının kendi mesleki gelişimsel ihtiyaçlarının ve süpervizörlerinin tutumlarının, müdahalelerinin, geribildirimlerinin, rollerinin, kişisel özelliklerinin ve zaman yönetimlerinin süpervizyon ilişkisini etkilediğini ve bununla birlikte süpervizyon ilişkisinin süpervizyona yönelik tutumları ve duyguları üzerinde yoğun etkileri olduğunu göstermiştir. Ancak, söz konusu araştırmalar süpervizyon ilişkisi konusunda bir bakış açısı sağlasa da, Türkiye’de süpervizörler ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları arasındaki süpervizyon ilişkisi konusundaki bilgimizin henüz sınırlı olduğu açıktır. Bununla birlikte, bu araştırmalar süpervizyon ilişkisini sadece süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Oysaki araştırmacılar (Beinart, 2014; Nelson et al., 2008) süpervizyon ilişkisinin hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin alanyazına çok değerli katkıları olacağı sonucuna ulaşmıştır. Dahası, süpervizyon ilişkisine yönelik uluslararası alanyazın (Borsay, 2012; Clohessy, 2008; Frost, 2004) incelendiğinde, araştırmacıların süpervizyon ilişkisinde sorunlar ortaya çıkmadan önce önlenmesinin daha anlamlı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Örneğin, Beinart (2014) “*süpervizyon ilişkisinde iyi başlangıçlar yapmak için ilişki kurmaya zaman ayrılması ve dikkatli olunması önemlidir*” (p. 269) diyerek ilişkide sorunların önlenmesinin önemini vurgulamıştır. Karpenko ve Gidycz (2012) de güçlü süpervizyon ilişkisi kurulması için ilişkiyi etkileyen kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin dikkate alınmasını vurgulamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Sonuç olarak, Türkiye’de lisans programlarının rehber öğretmen ve ruh sağlığı elemanı yetiştirmedeki önemi dikkate alındığında, hem süpervizörlerin hem de lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini etkileyen kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada Türkiye’de süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayların süpervizyon ilişkisi kurmalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarının, Türkiye’de süpervizyon altında ilk uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarıyla güçlü süpervizyon ilişkisi kurulmasında süpervizörlere yol göstereceğine inanılmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın araştırma sorusu şu şekildedir:

“Türkiye’de süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine yönelik görüşleri nelerdir?”

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir “durum”un gerçek yaşam koşullarında incelenmesini sağlayan bir araştırma desendir (Yin, 2011). Bu çalışmada incelenen durum, süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde kurdukları süpervizyon ilişkisine yönelik görüşleridir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada süpervizörlerin seçiminde her bir süpervizörün süpervizyon ilişkisi tarzı ve ilişki kurma özelliklerinin birbirlerinden farklı olacağı düşünülerek maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Patton, 1990) kullanılmıştır. Türkiye'nin batısında bir üniversitede Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersini veren beş süpervizörden, psikolojik danışma alanında doktora derecesine sahip ve lisans düzeyinde süpervizyon alan adaylara süpervizyon verme konusunda en az iki yıllık deneyimi olan dört (iki kadın, iki erkek) gönüllü süpervizör araştırmacının katılımcısı olmuştur. Süpervizörlerin yaşları 35-42 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, araştırmacının katılımcısı olan psikolojik danışman adayları aynı üniversitede Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersine kayıtlı lisans düzeyindeki gönüllü dört kadın psikolojik danışman adaydır. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının yaşları 21-23 arasında değişmektedir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma ve süpervizyon deneyimleri 10 ila 15 oturum arasında değişmiştir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının önceden herhangi bir psikolojik danışma ve süpervizyon deneyimleri bulunmamaktadır. Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onay formu alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış ve yüz yüze bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşme formları hazırlanırken soruların açıklığı ve uygunluğu konusunda Patton'ın (1990) önerileri dikkate alınmıştır. Bu öneriler temelinde, süpervizyon ilişkisi alanyazınına ve bu çalışmanın araştırma sorusuna dayalı olarak araştırmacı tarafından süpervizörler ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için açık uçlu, anlaşılır ve yönlendirme içermeyen sorulardan meydana gelen bir soru havuzu oluşturulmuştur. Süpervizörler ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için hazırlanan taslak görüşme soruları formu 12 açık uçlu sorudan meydana gelmiştir. Aynı zamanda, söz konusu soruların katılımcılar tarafından anlaşılma olasılığı dikkate alınarak alternatif sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Ardından, psikolojik danışmada nitel araştırma deneyimine sahip üç uzmandan görüşme sorularındaki karmaşıklığın önlenmesi amacıyla görüşleri alınmıştır. Gerçek görüşmelerden önce süpervizyon alan bir psikolojik danışman adayı ve psikolojik danışma alanında doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanların geribildirimlerine ve araştırmacının pilot görüşmelerdeki deneyimlerine göre görüşme soruları düzeltilmiştir. Sonuç olarak, süpervizörler ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için 10'ar açık uçlu sorudan oluşan iki ayrı görüşme formu hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinin başında, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları beş gruba ayrılmıştır. Her süpervizyon grubuna yaklaşık 12-13 süpervizyon alan psikolojik danışman adayı atanmıştır. Her bir süpervizyon grubunda, süpervizörler süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarını iki küçük gruba ayırmışlar ve her hafta beş akademik ders saati boyunca süpervizyon vermişlerdir. Süpervizyonda, her bir psikolojik danışman adayına süpervizöründen ve gruptaki akranlarından geribildirim alması için yaklaşık 15-20 dakika ayrılmıştır. Grup süpervizyonu 14 hafta sürmüştür. Dönem sonunda süpervizörlere ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına araştırma duyurusu yapılmıştır. Süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ve süpervizörler araştırmacının amacı hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ve süpervizörler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla ve süpervizörler ile yapılan görüşmelerin her biri yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Her görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve tüm görüşmeler yaklaşık iki haftada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir (Bogdan & Biklen, 2007). İlk olarak, görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve veri analizi için hazır hale getirilmiştir. İkinci olarak, ham veri seti araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunmuş ve kodlanmıştır. Gizliliği korumak amacıyla, iki farklı araştırmacının geribildirimleri alınmadan önce süpervizyon alan psikolojik danışman adayları “S1, S2, S3 ve S4” olarak ve süpervizörler “Sr1, Sr2, Sr3 ve Sr4” olarak kodlanmıştır. Üçüncü olarak, psikolojik danışma alanında doktora derecesine sahip iki araştırmacıdan deşifreleri yazarın kodlamasından bağımsız olarak kodlamaları istenmiştir. Sonuç olarak, araştırmacılar bir araya gelerek kod listelerini ve olası anlaşmazlıklarını tartışmışlardır.

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik (inandırıcılık) farklı stratejilerle sağlanmaya çalışılmaktadır (Marshall & Rossman, 1999). Bu araştırmada inandırıcılık araştırmacı çeşitlemesi yapılarak, görüşme sorularının oluşturulması ve veri setine ilişkin tema ve kod listesi oluşturulması sürecinde diğer araştırmacılara danışılarak, derinlemesine veri toplanması için açık uçlu görüşme soruları kullanılarak, detaylı deşifreler yapılarak ve derinlemesine veri kodlaması için yeterli zaman ayrılarak sağlanmıştır. Bununla birlikte, çalışmada maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmış ve katılımcılar, veri toplama süreci, veri analizi ve sonuçlar detaylı olarak betimlenmiştir. Araştırma sonuçları sunulurken doğrudan alıntılar herhangi bir yorum katılmaksızın verilmiştir. Görüşme soruları, kod listesi taslakları ve araştırmacının süreçte aldığı notlar üzerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan saklanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında doktora eğitimini tamamlamıştır ve doktora tezinde süpervizyon konusunu çalışmıştır. Araştırmacı, lisansüstü eğitimi sırasında süpervizyon konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla bireysel ve grup süpervizyonu derslerine ve nitel araştırmaları nitelikli yürütmek amacıyla bir nitel araştırma dersine devam etmiştir. Araştırmacı, psikolojik danışma becerileri eğitimi, psikolojik danışma uygulamaları ve süpervizyonu konusunda çeşitli nicel ve nitel araştırmalarda yer almıştır. Araştırmacı, araştırmayı yürüttüğü dönemde anabilim dalında lisans düzeyinde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi vermemiştir. Dolayısıyla süpervizörler, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ve araştırmacı arasında katılımcıların araştırmaya katılmalarını ve görüşme sorularına verdikleri yanıtları etkileyecek bir ilişki gelişmemiştir. Ayrıca, araştırmacı, bireysel görüşmelerde, katılımcılara araştırmanın amacını, araştırma sonuçlarının nasıl ve nerede kullanılacağını açıklamış ve katılımcıların soruları içtenlikle yanıtlamalarını sağlamaya çalışmıştır. Sonuçta, araştırmacı, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için gerekli önlemleri almıştır.

Bulgular

Araştırmanın içerik analizi sonuçları üç temayı işaret etmiştir: a) kolaylaştırıcı faktörler, b) zorlaştırıcı faktörler ve c) etkiler. Araştırmanın temaları ve kodları Tablo 1’de sunulmuştur.

Kolaylaştırıcı Faktörler

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre kolaylaştırıcı faktörle

Kolaylaştırıcı faktörler teması altında, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre üç kod ortaya çıkmıştır; 1) süpervizörlerin kişisel özellikleri (n=4), tarzı (n=4), geribildirimi (n=3) ve müdahaleleri (n=1), 2) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri (n=4) ve 3) belirlenmiş

süpervizyon görevleri (n=3) ve belirlenmiş süpervizyon amaçlarını (n=1) kapsayan ortak faktörler. Süpervizörlerin kişisel özellikleri açısından, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları geribildirimde açık, esprili, yardımsever, sakinleştirici, esnek, hoşgörülü, yakın, adil, sakin, sistematik, yargılayıcı olmayan ve etkili kişilerarası ilişki kurma becerilerine sahip süpervizörlerle daha güçlü süpervizyon ilişkisi kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Süpervizörümle kurduğum ilişki gayet samimi ve içtendi. Süpervizyona her geldiğimde kendimi rahat ve huzurlu hissediyordum. Çünkü süpervizörüm yargılayıcı değildi. Süpervizyonda sistemliydi. Samimiyet benim için önemli olduğu için ilişkimiz gayet iyiydi ve kendimi yeterli hissettirdi bana.” (S4)

Tablo 1.*Araştırmanın Tema ve Kodları.*

	Süpervizyon alan adaylara göre	Süpervizörlere göre
Kolaylaştırıcı Faktörler	Süpervizörlerin Kişisel özellikleri (n=4) Tarzı (n=4) Geribildirimi (n=3) Müdahaleleri (n=1) Süpervizyon alan adayların Kişisel özellikleri (n=4)	Süpervizörlerin Kişisel özellikleri (n=4) Tarzı (n=3)
	Ortak Belirlenmiş süpervizyon görevleri (n=3) Belirlenmiş süpervizyon amaçları (n=1)	Süpervizyon alan adayların Kişisel özellikleri (n=4) Profesyonel kimliği (n=3) Görevlere uygun davranışları (n=3) Etkili zaman yönetimi (n=1) Ortak Belirlenmiş süpervizyon görevleri(n=4) Belirlenmiş süpervizyon amaçları(n=3)
Zorlaştırıcı Faktörler	Süpervizörlerin Müdahaleleri (n=1) Kişisel özellikleri (n=1) Tarzı (n=1) Geribildirimi (n=1) Süpervizyon alan adayların Kişisel özellikleri (n=3) Olumsuz tutumları (n=1)	Süpervizörlerin Kişisel özellikleri (n =1) Tarzı (n=1) Geribildirimi (n=1) Etkisiz zaman yönetimi (n=1) Süpervizyon alan adayların Kişisel özellikleri (n=2) Olumsuz tutumları (n=2) Psikolojik danışma ve süpervizyon kaygısı (n=1)
	Ortak Belirsiz süpervizyon amaçları (n=3)	Ortak Belirsiz süpervizyon amaçları (n=1) Belirsiz süpervizyon görevleri (n=1)
Etkiler	Kişisel Duygular (n=4) Baş etme becerileri (n=1) Kişisel farkındalık (n=1) Profesyonel Süpervizyon memnuniyeti (n=4) Psikolojik danışma öz-yeterliliği (n=3) Profesyonel kimlik (n=1)	Süpervizyon süreci (n=1) Professional Süpervizyon memnuniyeti (n=2) Deneyim kazanma (n=2)

Süpervizörlerin tarzına ilişkin süpervizyon alan psikolojik danışman adaylar destekleyici, psikolojik danışma ve süpervizyon kaygısını azaltmaya çalışan, uygun rehberlik ve yönlendirmeyi kullanan ve psikolojik danışmaya yönelik duygulara odaklanan süpervizörlerle ilişki kurmanın daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Süpervizyon alan bir psikolojik danışman adayı görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Açıkçası çok fazla yardım etmeye açık biriydi. Her konuda fikir belirtirken benim fikrimi de alırdı. Ben böyle düşünüyorum ama sen ne düşünüyorsun şeklinde. Emretmiyordu. Bazı noktalarda acaba şöyle gitsen iyi olur mu şeklinde söylüyordu ama direk bir yönlendirme olmadığı için kendi fikirlerimle de hareket etmemi sağladı.” (S2)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre bir diğer kolaylaştırıcı faktör süpervizörlerin psikolojik danışma oturumlarına ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kişisel farkındalık kazanmasına yönelik verdiği geribildirimlerdir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Süpervizörümün verdiği geribildirimler ilişki kurmamızı kolaylaştırdı. Yeterli geribildirim almasaydım, süpervizyonda ilişkimiz zayıf kalırdı. İşime yarayan geribildirimler verdiği için ilişkimiz iyiydi. Süpervizörümün destekleyici geribildirimler vermesi yani yapıcı olması ve olumsuzları da yapıcı bir şekilde söylemesi önemliydi.” (S4)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri, ilişki kurarken asgari düzeyde teşvik etme, duygu yansıma ve yorumlama gibi süpervizörün kullandığı müdahalelerin yararı olduğunu belirtmiştir. Süpervizyon alan aday düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “Benim duygumu ve düşüncelerimi anlayıp anlaşıldığımı hissettirmesi ve kaygımı azaltması önemliydi. Sanki benim zihnimi açıyormuş gibi hissediyordum yaptığı yorumlarla. Zenginleştirici yorumlar yapması ilişkimizde doyum sağlıyordu.” (S3)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kişisel özellikleri kodu altında süpervizyon alan adayların çalışkan, pratik, meraklı, uyumlu, işbirlikçi, disiplinli, sorumluluk sahibi, esprili, ılımlı, çözüm odaklı ve yardıma ve geribildirmeye açık olmaları durumunda daha güçlü ilişki kurabildiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Süpervizyon alan bir psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle açıklamıştır: “Benim de genel olarak iş odaklı bir insan olmam ve sorumluluklarımı zamanında yerine getirmem ilişkiyi kolaylaştırdı. Çünkü ben her şeyi planlı yaparım. Esprili olmam da süpervizyon grubunda eğlenceli oluyordu. Sakin tavırlarım, evhamlı olmamam... Probleme çözüm odaklı yaklaşmam iyi etkiledi ilişkiyi.” (S4)

Ortak faktörler kodu altında süpervizyon alan psikolojik danışman adayları deşifrelerin incelenmesi, ses kayıtlarının dinlenmesi, oturum özetlerinin yazılması ve süpervizyona düzenli katılım gibi belirlenmiş süpervizyon görevlerinin süpervizörleriyle daha güçlü ilişki kurmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Çoğu süpervizörün ses kayıtlarını dinlemediğini ve deşifreleri yüzeysel incelediğini duyuyordum. Ama kendi süpervizörümün çok memnundum. Tek tek becerilerimizi puanlıyordu. Ses kayıtlarını dinliyordu ve sınıfta dinletiyordu, bir hafta video kaydını duvara yansıttı ve hep beraber izledik. Bunları yapması ilişkimize katkı sağladı.” (S2)

Belirlenmiş süpervizyon amaçları da süpervizyon alan psikolojik danışman adaylar için ilişki kurmayı kolaylaştıran faktörlerden biri olarak belirtilmiştir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Örtük bir amaç vardı, benim psikolojik danışma tarzım öğretmen gibiydi ve süpervizörüm bunu değiştirebilmem için oturumlarda benimle çalıştı. Bu amacın benim için olumlu bir etkisi oldu.” (S4)

Süpervizörlere göre kolaylaştırıcı faktörler

Kolaylaştırıcı faktörler teması altında süpervizörlere göre üç kod ortaya çıkmıştır; 1) süpervizörlerin kişisel özellikleri (n=4) ve tarzı (n=3), 2) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri (n=4), mesleki kimlikleri (n=3), görevlere uygun davranışları (n=3) ve etkili zaman yönetimi (n=1) ve 3) belirlenmiş süpervizyon görevleri (n=4) ve belirlenmiş süpervizyon amaçlarını (n=1) kapsayan ortak faktörlerdir.

Süpervizörler esprili, sakinleştirici, kibar, yakın, esnek, saygılı, önyargısız ve iletişime ve geribildirimde açık olma gibi kendi kişisel özelliklerinin süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmalarını kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Geri bildirimde, iletişime, gelişmeye ve yardımcı olmaya açık olmam; psikolojik danışma ve kısmen süpervizyon konusunda bilgili ve deneyimli olmam ve bir psikolojik danışman bakış açısına, tarzına ve duruşuna sahip olmam, öğrencilere önyargısız yaklaşmam... Bunların kolaylaştırdığını sanıyorum bu süreci.” (Sr1)

Süpervizörler kendi tarzlarının da süpervizyon ilişkisinde önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Örneğin, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel konularına duyarlılık, öğretmen rolü, süpervizyonda uygun şekilde rehberlik etme ve yönlendirme yapma ve destekleyici olmanın süpervizyon ilişkisini etkilediğini belirtmişlerdir. Süpervizörlerden biri görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Öğrencilerin hayatlarıyla ve kişilikleriyle ilgili yorum yaparım. Bunların danışanlarıyla bağı kurarım. Ve mesela birşeyi anlamamışsa kuramsal açıdan bir boşluk varsa, süpervizyonda kısaca anlatıp öğretmeye çalışırım.” (Sr2)

Süpervizörler, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının meraklı, çalışkan, uyumlu, cesur, amaçlı, disiplinli, motive, sistematik, geribildirimde açık ve öz-yeterliği yüksek olma gibi kişisel özelliklerinin de ilişki kurmada ve sürdürmede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bir süpervizör görüşünü şöyle yansıtmıştır: “Meraklı, araştırmacı, geribildirimde açık, öz farkındalığı ve özgüveni yüksek, kendini geliştirmeye açık ve mesleki anlamda cesur tiplerin benimle süpervizyon ilişkisi kurmalarının daha kolay olduğunu düşünüyorum.” (S1)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının mesleki kimliğe sahip olmalarının da süpervizyon ilişkisi kurmayı kolaylaştırdığı bulunmuştur. Bir başka deyişle, danışanları için uygun psikolojik danışma kuramı ve tekniklerine karar verebilen, meslek etiğine uygun olarak danışanlarıyla terapötik ilişki kurabilen, normal ve anormal ruh sağlığının ipuçlarının farkında olan, uygun temel ve ileri düzey becerileri kullanabilen ve kavramlaştırma becerilerine sahip adaylarla daha güçlü süpervizyon ilişkisi kurulduğu ortaya çıkmıştır. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Kendilerine bir psikolojik danışma kuramı belirlemelerini ve bunu kullanmaya çalışmalarını, temel etik ilkeleri göz önünde bulundurarak danışanlarıyla ilişki kurmalarını, anormal davranışların ve bozuklukların neler olduğunu öğrenmelerini, genel olarak temel beceriler konusundaki bilgileri hatırlamalarını ve bunları kullanmalarını bekledim. Onlardan ilişkiyi kolaylaştırmaları için beklentim genel olarak buydu.” (Sr1)

Görevlere uygun davranışlar kodu incelendiğinde, süpervizörlerin süpervizyona düzenli olarak katılan ve gerekli formları süpervizyondan önce hazırlayan psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmanın daha kolay olduğunu belirttikleri görülmüştür. Süpervizörlerden biri düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Birincisi onlar öğrenmeye açıktı. İkincisi hepsi çok çalışkandı, hepsi zamanında raporlarını getirdiler ve derse çok erken geldiler. Ders başında verdiğim yönergeler hepsi uydular. Herkese süreyi belirtmiştim, o süre içinde anlatacakları ve benden neler öğrenmek istediklerini somutlaştırmalarını istemişim. Yönergelere uyunca ve öğrenmeye dönük çabaları da yüksek olunca süpervizyon ilişkimiz kolaylaştı.” (Sr3)

Etkili zaman yönetimi de bir süpervizör tarafından bir diğer kolaylaştırıcı faktör olarak belirtilmiştir. Bu süpervizör düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Süpervizyon oturumu dışında uzun süreler talep eden ve bu oturumlar dışında da danışanı ile ilgili paylaşımda bulunmak isteyen öğrenciler azdı. Bu da ilişkimiz açısından önemli; çünkü süpervizyon oturumu dışında sürekli talepte bulunan öğrenciyi de ister istemez reddetme ve onun ihtiyaçlarına karşılık vermeme ya da benim farklı bir iş için ayırdığım zamanda ona karşı öfkelenme ve sinirlenme gibi durumlar yaşanabilirken bunlar yaşanmamış oldu. Süpervizyon saatlerine sadık kalmaları ilişki açısından önemliydi.” (Sr4)

Ortak faktörler kodu altında süpervizörler belirlenmiş süpervizyon görevleri ve belirlenmiş süpervizyon amaçlarının diğer kolaylaştırıcı faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Süpervizörlerden biri belirlenmiş süpervizyon görevlerine yönelik düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Dönem başında onların araştırmalarını, etkili bir psikolojik danışma süreci, etkili bir psikolojik danışman olmak ve etkili bir süreç nasıl yürütülür, danışanlara insanlara nasıl yardım edilir bunlarla ilgili çalışmalarını ve bu doğrultudaki çabalarına benim dikkat edeceğimi belirttim.” (Sr1)

Bir diğer süpervizör belirlenmiş süpervizyon amaçlarına yönelik düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Öğrenciyi rahatlatıyor büyük ölçüde süpervizyon amacı belirlemek. O her hafta süpervizyona gelirken neyle ilgili çalışılacağını, neyi düşüneceğini ve neyi planlayacağını önceden bildiği için daha hazırlıklı geliyor ve daha iyi çalışıyoruz. Genellikle de süpervizyon oturumu bittiğinde bir sonraki oturumda ne yapacağıyla ilgili ne kadar net olurlarsa süpervizyondan ve ilişkimizden o kadar doyum alıyorlar. O nedenle amaç belirlediğimiz haftalar sonrasında genellikle ilişkinin olumlu etkilendiğini görüyorum çünkü öğrenci çok rahatlıyor.” (Sr4)

Zorlaştırıcı Faktörler

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre zorlaştırıcı faktörle

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre zorlaştırıcı faktörler teması altında üç kod ortaya çıkmıştır; 1) süpervizörlerin müdahaleleri (n=1), kişisel özellikleri (n=1), tarzı (n=1) ve geribildirimi (n=1), 2) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri (n=3) ve olumsuz tutumları (n=1) ve 3) belirsiz süpervizyon amaçlarını içeren ortak faktörlerdir (n=3).

Müdahaleler kodu için bir psikolojik danışman adayı süpervizörünün kendi psikolojik danışma oturumlarına ve danışanlarına ilişkin deneyimlerini süpervizyonda paylaşmasını istediğini belirtmiştir. Bu psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle açıklamıştır: “Süpervizörümden daha çok kendi danışanlarından örnek vermesini ve daha çok vaka paylaşmasını bekledim. Bu yolda nasıl bir süreç izlediğini örneklerle söyleseydi ilişkimize daha faydalı olurdu diye düşünüyorum.” (S1)

Süpervizörlerin kişisel özelliklerine ilişkin bir psikolojik danışman adayı sakinleştirici ve kibar olmayan süpervizörlerle ilişki kurmanın daha zor olduğunu ifade etmiştir. Bu aday düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “Süpervizyon ilişkimizde biraz daha anlayışlı ve nazik olmasını beklerdim. Çünkü tarz olarak eleştirileri bazen biraz acımasız olabiliyordu. Bu da benim süreçten soğumama ve bazen benden psikolojik danışman olmaz diye bir düşünceye sebep olabiliyordu. Daha anlayışlı olabilirdi.” (S1)

Süpervizyon oturumlarında uygun şekilde rehberlik etmeyen ve yönlendirme kullanmayan tarza sahip süpervizörlerle de süpervizyon ilişkisi kurmanın zor olduğu belirtilmiştir. Süpervizyon alan bir psikolojik danışman adayı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Benim zaten süpervizör dediğim zaman ilk aklıma gelen şey beni yönlendirmesi. “Bu oturumda şöyle bir hata yapmışsın, böyle yapsan daha iyi olurdu” demesini ya da “bir sonraki oturumda şunları yap” demesini beklerdim. Ama benim süpervizörümde öyle bir durum söz konusu değildi.” (S1)

Geribildirim kodu incelendiğinde, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinden yıkıcı geribildirim almanın ilişkiyi zorlaştırdığını belirttikleri görülmüştür. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şöyle açıklamıştır: “Tamam, olumsuz geribildirimleri tabii hak ediyoruz; çünkü tecrübesiz olduğumuz için çok fazla hata yapıyorduk. Ama bu hataların bize geribildirim olarak verilmesi biraz daha yapıcı olabilirdi.” (S1)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri kodu altında psikolojik danışman adaylarının aşırı duyarlı, geribildirim almaya isteksiz, sabırsız, utangaç ve içe kapanık olmanın süpervizyon ilişkisini kurmayı zorlaştırdığını belirttikleri görülmüştür. Bir psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle açıklamıştır: “Ben sosyal ilişkilerimi ve kendimi açmak konusunda zorluk yaşayan biriyim, biraz içine kapanık biriyim. O biraz zorlaştırdı. Sonra dediğim gibi yanlış yapmaktan ve yanlışımı açığa vurmaktan da korkuyordum.” (S3)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre bir diğer zorlaştırmacı faktör süpervizyona yönelik olumsuz tutumlarıdır. Bir süpervizyon alan psikolojik danışman adayı olumsuz tutumunun süpervizyon ilişkisine etkilerini şöyle açıklamıştır:

“Benim biraz duygusal olmam ve biraz da belki de süpervizörün söylediklerini kişisel bir şey söylüyormuş gibi yani beni kişisel olarak eleştiriyormuş gibi hissetmemden dolayı biraz isteksizdim. Böyle olunca aramızda anlaşmazlıklar oldu ve bu isteksizliğim ilişkimizi de olumsuz yönde etkiledi.” (S1)

Ortak faktörler kodu için süpervizyon alan psikolojik danışman adayları belirsiz süpervizyon amaçlarının da ilişki kurmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Psikolojik danışman adaylarından biri düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Açıkçası bazı noktalarda kendime nereye gittiğimi sordum, ilerisi çok bulanıktı. Boşlukta hissettiğim bir dönem oldu açıkçası. Amaç belirlemek daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Net bir amaç belirleyip ilerlesek daha net olabilirdi diye düşünüyorum.” (S2)

Süpervizörlere göre zorlaştırmacı faktörler

Zorlaştırmacı faktörler teması altında süpervizörlere göre üç kod ortaya çıkmıştır; 1) süpervizörlerin kişisel özellikleri (n=1), tarzı (n=1), geribildirim (n=1) ve etkisiz zaman yönetimi (n=1), 2) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri (n=2), olumsuz tutumları (n=2) ve psikolojik danışma ve süpervizyon kaygısı (n=1) ve 3) belirsiz süpervizyon görevleri (n=1) ve belirsiz süpervizyon amaçlarının (n=1) kapsayan ortak faktörlerdir.

Süpervizörlere göre mükemmeliyetçilik ve psikolojik danışman adaylarının oturumlardaki performanslarına yönelik yüksek beklentilere sahip olmak gibi kendi kişisel özellikleri süpervizyon ilişkisi kurulmasını ve sürdürülmesini zorlaştırmacı bir role sahip olmuştur. Bir süpervizör düşüncesini şu şekilde yansıtmıştır: “Mükemmeliyetçi olmam, öğrencilerden beklentimin fazla olması, ayrıntıcı olmam, bireysel öğrenmeye ve meraka önem veriyor olmam gibi özelliklerimin ilişkiyi zorlaştırdığını düşünüyorum.” (Sr1)

Tarz açısından süpervizörler, süpervizyon oturumlarında yetersiz rehberlik ve yönlendirme kullanmalarının, etkisiz iletişim becerilerine sahip olmanın ve süpervizyonda aşırı kuralcı olmalarının süpervizyon ilişkisini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Bazen ihtiyaç duyduklarında her türlü bilgi konusunda onlara açıklama yaptım ama başka süpervizörlerin yaptığı gibi kelime kelime nerede, ne söyleyeceklerini ve ne yapacaklarını da söylemedim. Bazen bu konularda eksik ya da belirsiz bırakmış olmam ilişkiyi zorlaştırmış olabilir.” (Sr1)

Zorlaştırmacı faktörlere ilişkin bir diğer bulgu, olumsuz ve düzeltici geribildirim ilişkisi üzerinde istenmeyen etkiye sahip olduğudur. Süpervizörlerden biri bu konudaki düşüncelerini şöyle yansıtmıştır: “Olumlu geribildirimlerden daha çok olumsuz ve düzeltici geribildirim vermiş olmam yapıcı da olsa ilişkiyi öğrenciler açısından zorlaştırmış olabilir.” (Sr1)

Etkisiz zaman yönetimi de süpervizyon ilişkisini zorlaştıran faktörlerden biridir. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “Bazen çok soru soranlar oluyordu ve ben hepsine cevap veriyordum. Sonrasında bekleyenler haklarının ellerinden alındığını düşünmüş olabilir. Yani zamanı kullanmakla sıkıntı var gibiydi.” (Sr2)

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kişisel özellikleri açısından rehberliğe ve yönlendirmeye aşırı bağımlı, meraklı, sınırlı sosyal becerilere ve düşük öz-yeterliliğe sahip ve önyargılı psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmanın ve sürdürmenin zor olduğu görülmüştür. Bir süpervizör görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Bazı öğrencilerin sosyal becerileri sınırlı. Sosyal becerileri biraz daha sınırlı çocuklar vardı onlarla ilişki kurmak biraz zorluyordu.” (Sr3)

Olumsuz geribildirim almaya gönülsüzlük ve süpervizyona isteksizlik gibi psikolojik danışman adaylarının olumsuz tutumları da süpervizörlere göre zorlaştırmacı faktörlerdendir. Bir süpervizör bu konudaki düşüncesini şu şekilde açıklamıştır:

“Benimle sadece öğrenciymiş gibi ilişki kuranlar zorlaştırdı ilişkiyi. Yani sanki bir derste oturmuş öğretmenin söylediği şeyleri not alacak. Dinlese de olur dinlemese de... Telefonuyla da oynayabilir. Sınıfta gözlediğimiz davranışları süpervizyona taşıyan, süpervizyonu bir ders saati olarak gören ve süpervizörüyle bir ilişki kurmaya çalışmaktan çok sınıfta oturan bir öğrenciymiş gibi kendini gören ve ders saati bitimini bekleyen, süpervizyonda ne yapacağını hemen söylememi isteyenler ilişki de zayıf oluyordu. Bunu bir gereklilik ve bir görev olarak görenle ilişki de güç oluyor.” (Sr4)

Psikolojik danışma ve süpervizyon kaygısı kodu için bir süpervizör performans kaygısının ilişki kurma üzerinde olumsuz etkisi olduğunun altını çizmiştir. Bu süpervizör düşüncesini şöyle yansıtmıştır:

“Bazılarında yanlış yapma ve otorite tarafından negatif değerlendirilme korkusu vardı. Aslında derslerde öğretilmeye çalışılan “danışana zarar vermeyin” misyonu, süpervizyonda yanlış yapma ve otorite tarafından kötü değerlendirilme korkusuna dönüşüyor. Bu da adım atmamalarını, danışanlarla ve benimle ilişki kurmalarını çok zorlayan bir şey oluyor.” (Sr3)

Ortak faktörler açısından süpervizörler, belirsiz süpervizyon amaçları ve belirsiz süpervizyon görevlerinin ilişkiyi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Süpervizörlerden biri görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Bireysel olarak öğrenciyle amaç belirlememek ilişkinin baştan mesafeli başlamasına ve öğrencilerin biraz daha kaybolmuş hissetmelerine neden olmuş olabilir.” (Sr1)

Etkiler

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre etkiler

Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına göre etkiler teması altında iki kod ortaya çıkmıştır; 1) duyguları (n=4), baş etme becerilerini (n=1) ve kişisel farkındalığı (n=1) kapsayan kişisel etkiler ve 2) süpervizyon memnuniyeti (n=4), psikolojik danışma öz-yeterliği (n=3) ve profesyonel kimlik gelişimini (n=1) kapsayan profesyonel etkiler. Süpervizyon alan psikolojik danışman adayları temel olarak süpervizyon ilişkisinin başlarında kaygılı, gergin ve utangaç hissettiklerini belirtmişlerdir. Adaylardan biri ilişkiye yönelik bu duygularını şu şekilde açıklamıştır: “Başta kaygılıydım. Süpervizyona başladığımda kaygım azaldı çünkü süpervizörüm yönlendiriciydi. Biz kaygıya kapıldığımızda sakinleştiriyordu. Son oturumlara doğru yönlendirmeyi bıraktı, zaten bizim de kaygımız çok kalmamıştı. Azalan bir yönlendirmeyle gittiği için daha rahatlatıcı oldu.” (S3)

Ardından, süpervizyon ilişkisinin niteliğine bağlı olarak süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından bazıları sakin, huzurlu, umutlu, güvenli, desteklenmiş ve mutlu hissettiklerini belirtirken; diğerleri kafası karışmış, üzgün, isteksiz ve rahatsızlık hissettiklerini ifade etmişlerdir. Adaylardan biri görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “En yoğun duygum herhalde rahatlık bir de yetkinlikti. Yani hiçbir zaman yapamayacağım duygusunu hissetmedim. Her hafta ben bu işi yapıyorum diye süpervizyondan çıktığım için en yoğun rahatlık ve yetkinlik hissettim.” (S4)

Bir diğer aday görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Bu oturumda da çok hata yapmış olabilirim. Acaba bu hatalarım bu süpervizyon oturumunda yüzüme nasıl vurulacak, bunlarla nasıl yüzleşeceğim ve süpervizörüm bana bunları söylerken nasıl bir üslupta olacak bu konuda hep huzursuzlandım.” (S1)

Baş etme becerileri açısından, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından biri süpervizörüyle yaşadığı ilişkideki karmaşanın kendisine belli baş etme becerilerini kazandırdığını belirtmiştir. Söz konusu psikolojik danışman adayı düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “Acaba benden psikolojik danışman olmaz mı diye düşünüyordum. Sonra bununla başa çıkmayı öğrendim. Süpervizyonda, süpervizörümün başa çıkma stratejilerini geliştirdiğini söyleyebilirim. Problem çözme becerilerime katkısı oldu diyebilirim. Çünkü kendim araştırıyordum ve kendim buluyordum.” (S1)

Süpervizyon ilişkisinin bir diğer kişisel etkisi ise kişisel farkındalık olarak bulunmuştur. Bir psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle açıklamıştır: “Kişisel olarak ilişkimizin etkileri oldu. Çünkü süpervizörümüz süpervizyonda danışan hakkındaki geribildirimlerinin yanı sıra vakit kaldığında bizim

kendi kişisel özelliklerimiz hakkında da geribildirimler veriyordu. Her birimize bizim bunları nasıl geliştirebileceğimiz konusunda ipuçları veriyordu. Kendim hakkımda düşünmemi sağlayan tarafları oldu.” (S3)

Profesyonel etkiler için, bütün süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ilişkinin süpervizyon memnuniyetini etkilediğinin altını çizmişlerdir. Psikolojik danışman adaylarından biri görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Samimi bir ilişki olduğu için daha fazla doyum aldım. Ben kurulan ilişkilere önem verdiğim için süpervizörümün de içten ve yargılamayan tavırları ilişkimizden doyum almamı sağladı.” (S4)

Bir diğer psikolojik danışman adayı görüşünü şöyle dile getirmiştir: “Tam bir doyuma ulaşamadım çünkü dediğim gibi beklentilerim vardı. Biraz daha üslubunu yumuşatmasını ve biraz daha vaka paylaşmasını istedim. Bu beklentilerimi karşılamadı ilişkimiz açısından.” (S1)

İlişkinin profesyonel etkilerinden biri de süpervizyon alan psikolojik danışman adayları tarafından psikolojik danışma öz-yeterliği olarak belirtilmiştir. Bir psikolojik danışman adayı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Bu mesleği yapabileceğimi hissettim. Başlarda ilk birkaç oturumda bu iş bana göre değil herhâlde ben bu yapamayacağım dedim. Ama sonra süpervizörümün desteğiyle ve beni yüreklendirmesiyle umutlandım.” (S3)

Bununla birlikte, bir psikolojik danışman adayı süpervizyon ilişkisi sayesinde mesleki kimlik gelişimi sağlamasını da profesyonel etkilerin içerisinde belirtmiştir. Bu psikolojik danışman adayı yaşadığı gelişimi şu şekilde açıklamıştır: “Mesleki kimliği edinme konusunda iyi geldi. Ben bu bölümü bitiriyorum ama hala o kimliği edinemedim. O kimliği edinmem de açıkçası faydalı oldu ilişkimiz.” (S3)

Süpervizörlere göre etkiye

Etkiler teması altında iki kod ortaya çıkmıştır. Bunlar; 1) süpervizyon süreci (n=1), 2) süpervizyon memnuniyeti (n=2) ve deneyim kazanmayı (n=2) kapsayan profesyonel etkilerdir. Bir süpervizör, süpervizyon ilişkisinin süpervizyon sürecine etkisini şu şekilde açıklamıştır:

“Süpervizyon sürecine etkisi oldu bu ilişkinin. Bir ilişki ne kadar güçlü olursa o kadar etkili bir süpervizyon olur diyemem ama o ilişki olmadığında süpervizyonu yürütmek ve çalışmak için enerjiyi toplamak oldukça zor hale geliyor. Sanki bir ön koşul gibi ilişki. Ama tabii ki bütün süpervizyonun etkililiğini sağlayan tek şey ilişki de değildi. Alt yapısını oluşturdu diyebilirim.” (Sr4)

Süpervizyon memnuniyetinin de süpervizyon ilişkisinden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Süpervizörlerden biri bu etkiyi şu şekilde ifade etmiştir: “Dediğimi anlayıp uygulayanlarla ilişkiden doyum sağladım. Bir taraftan da sorup kendini geliştiren ve çabalayanlarla doyum sağladım. Üçüncü olarak bu işe aslında temelde çok yeteneği olmayan fakat çalışıp çabalayıp gelişim sağlayanlarla da doyum sağladım.” (Sr2)

Deneyim kazanma açısından, bazı süpervizörlerin süpervizyonu bir öğrenme deneyimi olarak algılamasından dolayı farklı süpervizyon ilişkileri sayesinde süpervizyonda deneyim kazandıklarını belirttikleri görülmüştür. Bir süpervizör bunu şöyle açıklamıştır: “Her dönem ben yeni bir şey öğrenirim, yeni bir şey fark ederim, kendim de değişen bir şey görürüm ve farklı bir öğrenci keşfederim. Her zaman kurulan ilişkiden bir şey öğrenirim.” (Sr3)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının ve süpervizörlerinin süpervizyon ilişkisine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları üç temada toplanmıştır: a) kolaylaştırıcı faktörler, b) zorlaştırıcı faktörler ve c) etkiler. Kişisel özellikler açısından incelendiğinde, genel olarak gelişimsel süpervizyon modellerinin (Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg, McNeill, & Delworth, 1998) güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurulmasında süpervizörün kişisel ve mesleki özelliklerinin önemli bir değişken olduğunu işaret ettiği görülmektedir. Örneğin, Loganbill vd. (1982) bu araştırmanın bulgularına paralel olarak saydam, iyimser, destekleyici, esprili, yakın ve saygılı olmanın süpervizyon ilişkisi kurulmasını kolaylaştırdığını

belirtmişlerdir. Bununla birlikte, bu araştırmanın bulgularını destekler şekilde, çeşitli araştırmalarda (Fong et al., 1997; Lochner & Melchert, 1997; Swanson & O’Saben, 1993) kavramlaştırma düzeyi yüksek ve öğrendiğini uygulama konusunda daha pratik olan bir başka deyişle bilişsel karmaşıklık (cognitive complexity) düzeyi yüksek süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmanın daha kolay olduğu bulunmuştur. Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde ise süpervizyon ilişkisi kurulmasında ve geliştirilmesinde bazı kişisel özelliklerin kolaylaştırıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, teşvik edici olmak (Aladağ & Bektaş, 2009; Meydan & Denizli, 2018); destekleyici (Atik, 2017; Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli et al., 2009; Meydan & Denizli, 2018) ve ilgili, içten ve anlayışlı olmak (Atik, 2017; Denizli et al., 2009; Meydan & Denizli, 2018) ilişki kurulmasını kolaylaştırıcı kişisel özellikler olarak ifade edilmiştir. Aladağ (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da eleştiriye açık, esprili, açık yürekli, güvenilir, anlayışlı, yatıştırıcı, içten, anlayışlı, duyarlı, düşünceli, iyi niyetli süpervizörlerle daha güçlü süpervizyon ilişkisi kurulduğu belirtilmiştir. Bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinden geribildirime açık, esprili, yardımsever, sakinleştirici, esnek, hoşgörülü, yakın, adil, sıcak, sistematik, önyargısız ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını beklemeleri ve bununla birlikte hoşgörülü ve kibar olmayan süpervizörlerle güçlü ilişki kuramamaları anlaşılır hale gelmektedir. Bununla birlikte, bu araştırmada süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının rehberliğe ve yönlendirmeye aşırı bağımlı, sınırlı sosyal becerilere ve düşük özyeterliğe ve önyargılı olmalarının ve süpervizyona karşı gönülsüz ve isteksiz tutuma sahip olmalarının ilişki kurmayı zorlaştırdığı görülmüştür. Örneğin, Clohessy (2008) süpervizyon alan psikolojik danışman adayları öğrenmeye ve geribildirime açık olduklarında ve süpervizyona karşı motivasyonlarını ve isteklerini gösterdiklerinde süpervizyon ilişkisinin daha güçlü olduğunu belirtmiştir. Aslına bakılırsa, söz konusu kişisel özellikler birarada düşünüldüğünde, bu özelliklerin etkili iletişim ve ilişki kurmak için temel kişisel özellikler olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, süpervizyon ilişkisinin kurulmasında ve pekiştirilmesinde ön koşul kabul edilebilecek etkili kişilerarası ilişki becerilerine (Campbell, 2000) ve olumlu tutuma sahip olmanın hem süpervizörler hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adayları açısından ilişkiyi etkileyen faktörlerden olması anlaşılırdır.

Bu araştırmada söz konusu kişisel özelliklere paralel olarak, süpervizörlerin tarzlarının da süpervizyon ilişkisini etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın bu bulgusu daha detaylı incelendiğinde, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları gelişimsel olarak ilk psikolojik danışma ve süpervizyon deneyimleri olması dolayısıyla kaygılı olduklarını, duygularının ele alınmasına ihtiyaç duyduklarını ve öğretici/yönlendirici tarza sahip süpervizörlerle daha kolay ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda yetersiz rehberlik ve yönlendirme kullanan, etkisiz iletişim becerilerine sahip ve süpervizyonda aşırı katı sahip süpervizörlerle zor ilişki kurduklarını belirttikleri görülmüştür. Ek olarak, süpervizörler psikolojik danışma ve süpervizyona yönelik kaygısı yüksek adaylarla ilişki kurmanın zorlaştığını belirtmişlerdir. Ronnestad ve Skovholt (2003) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişim süreçleri boyunca farklı aşamalardan geçtiklerini ve süpervizyon altındaki ilk psikolojik danışma deneyimlerinde sıklıkla kaygılı olduklarını, süpervizörlerinden bilgi almaya ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bang ve Park (2009) yaptıkları araştırmada kişisel konuların süpervizyonda keşfedilmesinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için faydalı olduğunu bulmuşlardır. Bununla birlikte, ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının oturumlardaki performanslarına ve süpervizyon sürecine yönelik sıklıkla kaygı yaşadıkları bilinmektedir (Bernard & Goodyear, 2004; Bradley & Ladany, 2001; Ladany et al., 1996). Yapılan bir araştırmada (Hilton, Russell, & Salmi, 1995), ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının performans kaygısını daha çok yaşadıkları süpervizörün destekleyici bir tarza sahip olmasının süpervizyon alan psikolojik danışman adayının bu kaygıyla baş etmesini kolaylaştırdığı bulunmuştur. Bir diğer araştırmanın bulguları da (Jacobsen & Tanggaard, 2009) süpervizyon altında ilk kez uygulama yapan psikolojik danışman adayların süpervizörlerinin rehberliğini ve desteğini oldukça yardımcı bulduklarını göstermiştir. Aladağ’ın (2014) araştırmasında da ilk kez süpervizyon altında danışan gören psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinin yönlendirici ve öğretici olmalarına ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Bununla birlikte, çeşitli araştırmalarda (Ladany, Mori, & Mehr, 2013; Ladany et al., 1996; Ladany et al., 2001; Lizzio et al., 2013) kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli tarzları benimseyen süpervizörlerle

ilişki kurmanın daha kolay olduğu ortaya çıkmıştır. Ramos-Sánchez vd. (2002) tarafından yapılan bir araştırmada eleştirel, yargılayıcı ve saygı göstermeyen tarza sahip süpervizörlerle kurulan ilişkinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayları tarafından zayıf süpervizyon ilişkisi olarak belirtildiği bulunmuştur. Bu doğrultuda, gelişimsel süpervizyon modellerinin görüşlerine ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının gelişimsel ihtiyaçlarını inceleyen araştırmaların bulgularına (Ladany et al., 1999; Magnuson et al., 2000; Ramos-Sánchez et al., 2002) paralel olarak performans ve değerlendirilme kaygısı (Bernard & Goodyear, 2004) yaşayan psikolojik danışman adaylarına süpervizyon verirken süpervizörlerin daha öğretici, yönlendirici ve destekleyici bir tarz benimsemelerinin ve kaygı azaltıcı stratejiler kullanmalarının süpervizyon ilişkisini sağlamlaştıracağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları kapsamında süpervizörlere ait ilişki kurmayı etkileyen faktörlerden diğerleri incelendiğinde, süpervizyon ilişkisi kurulmasında ve geliştirilmesinde süpervizörlerin geribildirimleri ve müdahalelerinin önemli olduğu bulunmuştur. Geribildirim açısından, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının yeterli, yapıcı ve destekleyici geribildirimlerin ilişkilerini pekiştirdiğini; ancak yıkıcı geribildirimlerin ilişki kurmayı zorlaştırdığını ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, geribildirim başlı başına süpervizyonun ve süpervizyon ilişkisinin olmazsa olmazlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bernard & Goodyear, 2004; Campbell, 2000; Karpenko & Gidycz, 2012; Phelps, 2013). Yeterli, destekleyici ve öğretici geribildirim ilk kez süpervizyon altında psikolojik danışma yapan adaylar için mesleki gelişimlerinde kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Beinart, 2014; Scaife, 2009). Örneğin, Beinart (2014) nitelikli süpervizyon ilişkisi kurmanın en önemli yollarından birinin süpervizyonda destekleyici ve anlamlı geribildirimler almak ve vermek olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlere paralel olarak, destekleyici ve öğretici/düzeltici geribildirim süpervizyon ilişkisi kurulmasında ve geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğu çeşitli araştırmalarla da desteklenmiştir (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Lehrman-Waterman & Ladany, 2001; Scaife, 2009; Worthington & Roehlke, 1979; Worthington, 2006). Buna ek olarak, nitelikli bir süpervizyon ilişkisi kurulabilmesi için geribildirimlerin amaca uygun, somut, zamanlamasının doğru, nesnel, duruma tutarlı, yapıcı ve davranış odaklı olmasının (Bernard & Goodyear, 2009; Heckman-Stone, 2003; Karpenko & Gidycz, 2012) ve saygı çerçevesi içinde verilmesinin önerildiği görülmektedir (Hughes, 2012). Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, benzer şekilde, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizör geribildirimlerinin süpervizyonun etkililiğinin belirleyicilerinden biri olarak işaret ettikleri bulunmuştur (Denizli et al., 2009; Büyükgöze-Kavas, 2011; Meydan & Denizli, 2018). Bu bulgulara dayanarak, nitelikli süpervizyon ilişkisi kurulması için süpervizörlere nasıl etkili geribildirim verebilecekleri konusunda bilgi verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularından bir diğeri de geribildirim yanı sıra süpervizörler tarafından kullanılan asgari düzeyde teşvik etme, duygu yansıtma ve yorumlama gibi müdahalelerin süpervizyon ilişkisinin kurulması ve geliştirilmesinde kolaylaştırıcı faktörler olmasıdır. Bununla birlikte, bu araştırmada süpervizörün mesleki konularda kendini açmamasının; bir başka deyişle süpervizörün kendi psikolojik danışma oturumlarına ve danışanlarına ilişkin tecrübelerini süpervizyon sırasında paylaşmamasının ilişkiyi engellemese dahi güçlendirmediği bulunmuştur. Öncelikle, asgari düzeyde teşvik etme ve duygu yansıtma gibi beceriler açısından incelendiğinde, zaten genel olarak bu becerilerin doğası (Ivey & Ivey, 2003) ve süpervizyonda kolaylaştırıcı müdahaleler olarak tanımlandığı (Loganbill et al., 1982) düşünüldüğünde, bu becerilerle teşvik edilen ve duygularının anlaşıldığını hisseden süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sırasında bu becerileri sıklıkla kullanan süpervizörlerle daha kolay iletişim ve ilişki kurmaları da anlaşılır hale gelmektedir. Dahası, alanyazında söz konusu kolaylaştırıcı müdahalelerin yüzleştirici ve kavramsal müdahaleler ile bütünleştirilmesi önerilmektedir (Borders et al., 1991; Loganbill et al., 1982). Kaldı ki, bu araştırmada da süpervizyon alan psikolojik danışman adayları kendini açma ve yorumlama gibi müdahalelerin ilişki kurulmasına katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı araştırmalarda (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999; Ladany, 2013) süpervizörlerin süpervizyonda klinik deneyimlerine ilişkin kendini açma müdahalesini kullanmalarının süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının da kendilerini süpervizyonda açmalarını kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, söz konusu araştırmada kendini süpervizyonda rahatlıkla açan psikolojik danışman adaylarının süpervizörleriyle süpervizyon çalışma uyumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bir

başka araştırmada, Crook Lyon ve Potkar (2010) süpervizyon ilişkisinde uygun şekilde kullanılan kendini açma becerisinin ilişkiyi güçlendirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, bu araştırmadaki süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinden güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurulması için kendini açma ve yorumlama gibi ileri düzey becerileri de (Ivey & Ivey, 2003) kullanmalarını beklemeleri anlam kazanmaktadır. Özetle, bu araştırmanın bulguları ve diğer araştırmaların sonuçları, geribildirim ve destekleyici bir şekilde kullanılan kolaylaştırıcı, yüzleştirici ve kavramsal müdahalelerin süpervizyon ilişkisi kurulmasındaki rolünü ve önemini gösterir niteliktedir.

Son olarak, kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörler açısından süpervizyon alan adayların profesyonel kimliğe sahip olmaları, süpervizyon görevlerine uygun davranışlar sergilemeleri ve süpervizyon süresini etkili kullanmalarının ilişki kurmayı etkilemesi bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Profesyonel kimlik açısından, süpervizörlerin profesyonel kimliğe sahip süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının hem danışanlarına daha etkili bir yardım sunacaklarını hem de kendileriyle daha etkili bir süpervizyon ilişkisi kuracaklarını düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda, Bordin'in (1983) ilk çalışmalarının terapötik çalışma uyumuna yönelik olduğunu ve daha sonra bu kavramı süpervizyona aktardığı göz önüne alındığında, süpervizörlerin bu beklentileri anlaşılır hale gelmektedir. Çünkü danışanıyla güçlü bir ilişki kuran ve etkili bir terapötik çalışma uyumu içinde ona yardım sunabilen bir psikolojik danışman adayı, bu kurduğu ilişkiyle süpervizör için bir süpervizyon ilişkisi örneği teşkil edebilmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın yürütüldüğü süpervizyon gruplarında süpervizyon vermek için her bir süpervizörün yaklaşık 15 dakikası olduğu "Verilerin Toplanması" başlığı altında sunulmuştur. Ders saati ve süpervizyon süresi göz önünde bulundurulduğunda, süpervizörlerin süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından derse zamanında gelme, verilen görevleri yerine getirme ve zamanı etkili kullanma konusunda beklentiye sahip olmaları ve böyle psikolojik danışman adaylarıyla daha kolay ilişki kurmaları ve süpervizyon süresini etkili kullanamayan psikolojik danışman adaylarıyla ilişki kurmakta ve bu ilişkiyi güçlendirmekte zorlanmaları anlaşılabilir. Bu bulgu, literatür ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Falender ve Shafranske (2012) nitelikli süpervizyon ilişkisinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için süpervizyona uygun bazı davranışların listesini yapmışlardır. Örneğin, süpervizyon oturumlarını öncelik olarak kabul etme, süpervizyona geç kalmama ve iptal etmeme, süpervizyondaki önerileri uygulama, süpervizyona hazırlıklı gelmek için sorumluluk alma, özellikle yararlı bulunan belirli süpervizyon stratejilerini belirleme, tutumlardaki farklılıkları kabul etme ve bu tür farklılıkların tartışılmasına açık olma, mesleki gelişim için sorumluluk alma (örn. okumalar yapma) ve oturumda uygulamadan önce süpervizyonda yeni fikirleri ele alma bu davranışlardan bazılarıdır. Dahası, araştırmanın bu bulgusunun hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının ortak faktörler teması altında belirttikleri süpervizyon amaçları ve görevleri kodları ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Şöyle ki, Bordin'e (1983) göre süpervizyon çalışma uyumunun üç bileşeninden ilk ikisi "amaçlar ve görevler konusunda fikir birliğine varmak" olarak tanımlanmıştır. Daha detaylı incelendiğinde, süpervizyon amaçları belirlemenin ve bu amaçlara uygun olarak belirlenmiş görevlerin yerine getirilmesinin süpervizyon çalışma uyumunu arttırdığı belirtilmektedir (Bordin, 1983).

Bunlara ek olarak, Holoway (1995) nitelikli bir süpervizyon ilişkisi için hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan adayların süpervizyon beklentilerinin süpervizyon oturumlarının başında belirlenmesini önermektedir. Beinart (2014) da beklentileri, amaçları ve görevleri süpervizyon ilişkisinin başında belirlemenin güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurulmasını sağladığını belirtmektedir. Aksi halde, beklentiler, amaçlar ve görevler konusunda süpervizyon ilişkisinin başlarında uzlaşma sağlanamamasının belirsizliği arttıracığı ve ilişkiye zarar vereceği vurgulanmaktadır (Holloway, 1995). Uzlaşma sağlanmasının ise süpervizörlerin ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının rol karmaşası ve belirsizliği daha az yaşamalarını sağladığı ifade edilmektedir (Karpenko & Gidycz, 2012; Ladany & Friedlander, 1995; Nelson et al., 2001; Olk & Friedlander, 1992). Bir çalışmada (Olk & Friedlander, 1992) rol karmaşasının genellikle deneyimsiz psikolojik danışman adaylarında görüldüğü; süpervizyona ilişkin beklentilerin, süpervizyon amaç ve görevlerinin net bir şekilde süpervizyonda ele alınmasının bu karmaşayı önlediği belirtilmiştir. O halde, bu araştırmanın ve diğer araştırmaların bulgularından yola çıkarak bu tür önleyici müdahalelerin (Borsay, 2012; Clohessy, 2008; Frost, 2004; Karpenko & Gidycz, 2012) süpervizyon ilişkisinin daha kolay kurulmasını sağlayacağı söylenebilir.

Süpervizyon ilişkisinin etkileri bu araştırmanın son temasıdır. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının duyguları, baş etme becerileri ve öz-farkındalıkları açısından süpervizyonun başlarında pek çok süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kaygı, gerginlik ve utanma gibi duygular hissettiği; sonrasında güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurduklarını belirten psikolojik danışman adaylarının bu duygularının sakinlik, huzur, umut, güven, desteklenmiş olma ve mutluluk duygularına dönüştüğü ancak zayıf bir süpervizyon ilişkisinden bahseden adayların ise yoğun olarak kafa karışıklığı, üzüntü ve isteksizlik hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, süpervizyon ilişkisinin olumlu duygular hissettirdiğini belirten psikolojik danışman adaylarının öz-farkındalıklarının da bu süreçte arttığını ifade ettikleri ancak süpervizyon ilişkisinin olumsuz duygular hissettirdiğini ifade eden psikolojik danışman adaylarının ise sıklıkla bu duygularla ve durumlarla baş etmek için çeşitli baş etme becerileri geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu bulgularına paralel olarak, alanyazında süpervizyon ilişkisinin süpervizyon alan psikolojik danışman adayının mesleki gelişimine (Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Ladany et al., 2005; Meydan & Denizli, 2018; Nelson & Friedlander, 2001) ve duygularına (Aladağ, 2014; Hutt et al., 1983; Meydan & Denizli, 2018; Min, 2012) etkileri olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu görülmektedir. İlişkinin kişisel etkilerine ek olarak, süpervizyon alan psikolojik danışman adayları tarafından süpervizyon memnuniyeti, psikolojik danışma öz-yeterliliği ve mesleki kimlik gelişimi gibi profesyonel etkileri olduğu da belirtilmiştir. Detaylı incelendiğinde, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurdukları süpervizörlerden süpervizyon almanın onların süpervizyon doyumunu, psikolojik danışma öz-yeterliliğini ve mesleki kimlik gelişimlerini güçlendirdiğini belirttikleri görülmüştür. Benzer şekilde, süpervizörler de süpervizyon ilişkisinin süpervizyon sürecine etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, süpervizörlere göre süpervizyon memnuniyeti ve deneyim kazanma da ilişkinin profesyonel etkileri arasındadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, süpervizyon ilişkisinin süpervizyon memnuniyeti (Cheon et al., 2009; Hutt et al., 1983; Inman, 2006; Ladany et al., 1999; Min, 2012); algılanan süpervizyon etkililiği (Palomo et al., 2010); süpervizyon sonuçları (Ladany et al., 1999; Weeks, 2002; Nelson & Friedlander, 2001; Worthen & McNeill, 1996) adayın özyeterliliği (Ladany et al., 1999) ve mesleki gelişimi (Horrocks & Smaby, 2006; Ellis, 2010; Ladany et al., 2005; Nelson & Friedlander, 2001) ile ilişkili olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. Zaten, Bernard ve Goodyear (2009) da olumsuz süpervizyon ortamının süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kaygısını artırdığını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları Türkiye’de süpervizyon ilişkisine yönelik hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu araştırma, Türkiye’deki süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine yönelik kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörlerin incelendiğinde ilk araştırmalardan biri olmasına rağmen belli bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu araştırmanın verileri, sadece bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından elde edilmiştir. Bu durum, araştırma sonuçlarının diğer süpervizörlere ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarına transfer edilebilirliğini sınırlamaktadır. Bir diğer sınırlılık ise veriler durum çalışması deseni ile toplanmıştır. Gelecek araştırmaların lisans düzeyinde süpervizyon ilişkisine yönelik daha detaylı bilgiler sağlaması amacıyla nicel ve nitel araştırma desenleriyle çeşitlendirilerek yürütülmesi önerilmektedir. Sonuçta, bu araştırmanın süpervizyon ilişkisi konusunda Türkiye’de yapılan ilk araştırmalardan biri olmasından dolayı Türkiye’deki süpervizyon alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

References

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428–475.
- Aladağ, M. & Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37(4), 53–70.
- Aladağ, M. & Kemer, G. (2016). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulamasının ve süpervizyonunun incelenmesi*. İzmir, Türkiye: Ege Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Müdürlüğü.
- Atik, G. (2015). Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E., & Tural, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597-619.
- Atlas of Undergraduate Programs. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı bulunan tüm üniversiteler. Retrieved from <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10172>
- Bang, K. & Park, J. (2009). Korean supervisors' experiences in clinical supervision. *The Counseling Psychologist*, 37(8), 1042-1075. doi: 10.1177/0011000009339341
- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. In C. E. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *Wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 257-281). doi: 10.1002/9781118846363.ch11
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.) MA: Pearson.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. USA: Allyn and Bacon.
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rationale, development, and implementation. *Counselor Education and Supervision*, 31(1), 61-78. doi: 10.1002/j.1556-6978.1991.tb00371.x
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16(3), 252-260. doi: 10.1037/h0085885
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35- 42. doi: 10.1177/0011000083111007
- Borsay, C. (2012). *Understanding the supervisory relationship and what happens when difficulties occur*. Unpublished doctorate dissertation, University of Oxford, USA.
- Bradley, L. J. & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed.). Philadelphia, PA: Brunner-Routledge.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Turkish Education Sciences Journal*, 9(2), 411-432.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. USA: Routledge.
- Cheon, H. S., Blumer, M. L., Shih, A. T., Murphy, M. J., & Sato, M. (2009). The influence of supervisor and supervisee matching, role conflict, and supervisory relationship on supervisee satisfaction. *Contemporary Family Therapy*, 31(1), 52-67. doi: 10.1007/s10591-008-9078-y
- Clohesy, S. (2008). *Supervisors' perspectives on their supervisory relationships: a qualitative analysis*. Unpublished doctorate dissertation, University of Hull, USA.

- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2016). 2016 CACREP standards. Alexandria, VA: Author.
- Denizli, S., Aladağ, M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z., & Özeke-Kocabaş, E. (2009). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Adana, Turkey.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22, 57–67. doi: 10.1023/A:1005474126819
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95-116. doi: 10.1080/07325221003741910
- Ellis, M. V. & Ladany, N. (1997). Inferences concerning supervisees and clients in clinical supervision: An integrative review. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 447-507). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Falender, C. A. & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision*. John Wiley & Sons, Inc.
- Fong, M. L., Borders, L. D., Ethington, C. A., & Pitts, J. H. (1997). Becoming a counselor: A longitudinal study of student cognitive development. *Counselor Education and Supervision*, 37(2), 100-114. doi: 10.1002/j.1556-6978.1997.tb00536.x
- Frost, K. (2004). *A longitudinal exploration of the supervisory relationship: A qualitative study*. Unpublished doctorate dissertation, University of Oxford, USA.
- Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 21-33. doi: 10.1300/J001v22n01_03
- Hilton, D. B., Russell, R. K., & Salmi, S. W. (1995). The effects of supervisor's race and level of support on perceptions of supervision. *Journal of Counseling and Development*, 73(5), 559-563. doi: 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01794.x
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Sage Publications.
- Horrocks, S. & Smaby, M. H. (2006). The supervisory relationship: Its impact on trainee personal and skills development. *Compelling Perspectives on Counselling: VISTAS*, 173-176.
- Hughes, J. (2012). Practical aspects of supervision: All you ever wanted to know but were too afraid to ask. In I. Fleming & L. Steen (Eds.), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives* (pp. 184–206). Hove, UK: Routledge.
- Hutt, C. H., Scott, J., & King, M. (1983). A phenomenological study of supervisees' positive and negative experiences in supervision. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 20(1), 118. doi: 10.1037/h0088471
- Inman, A. G. (2006). Supervisor multicultural competence and its relation to supervisory process and outcome. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 73-85. doi: 10.1111/j.1752-0606.2006.tb01589.x
- Ivey, A. E. & Ivey, M. B. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- İlhan, T., Rahat, E., & Yöntem, M. K. (2015). *Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde yaşadıkları danışma kaygısına ve süpervizyon eğitimine yönelik deneyimlerinin incelenmesi*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.
- Jacobsen, C. H. & Tanggaard, L. (2009). Beginning therapists' experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision: With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology*, 61, 59-84. doi: 10.1027/1901-2276.61.4.59
- Kağnıcı, Y. (2015, October). *Çokkültürlü süpervizyon ve çokkültürlü süpervizyon yeterlikleri*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.

- Karpenko, V., & Gidycz, C. A. (2012). The supervisory relationship and the process of evaluation: Recommendations for supervisors. *The Clinical Supervisor*, 31(2), 138-158. doi: 10.1080/07325223.2013.730014
- Koç, İ. (2013). *Kişilerarası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. Unpublished doctorate dissertation, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Korkut Owen, F. & Güneri Yerin, O. (2015). Counseling in Turkey. In T.H. Hohenshil, N. E., Amundson & S. G. Niles (Eds). *Counseling around the world*. Alexandria, VA: ACA (pp. 293-302).
- Kurtyılmaz, Y. (2015). Counselor trainees' views on their forthcoming experiences in practicum course. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 155–180. doi: 14689/ejer.2015.61.9
- Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy, and satisfaction. *Journal of Counseling and Development*, 77(4), 447-455. doi: 10.1002/j.1556-6676.1999.tb02472.x
- Ladany, N., & Friedlander, M. L. (1995). The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education and supervision*, 34(3), 220-231. doi: 10.1002/j.1556-6978.1995.tb00244.x
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 10. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.10
- Ladany, N. & Lehrman-Waterman, D. E. (1999). The content and frequency of supervisor self-disclosures and their relationship to supervisor style and the supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 38(3). doi: 10.1002/j.1556-6978.1999.tb00567.x
- Ladany, N., Mori, Y., & Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41(1), 28-47. doi: 10.1177/0011000012442648
- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40(4), 263-275. doi: 10.1002/j.1556-6978.2001.tb01259.x
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 168. doi: 10.1037/0022-0167.48.2.168
- Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Relationship dimensions in the professional supervision of psychology graduates: Supervisee perceptions of processes and outcome. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 127-140. doi: 10.1080/01580370902927451
- Lochner, B. T. & Melchert, T. P. (1997). Relationship of cognitive style and theoretical orientation to psychology interns' preferences for supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 44(2), 256-260. doi: 10.1037/0022-0167.44.2.256
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42. doi: 10.1177/0011000082101002
- Magnuson, S., Wilcoxon, S. A., & Norem, K. (2000). A profile of lousy supervision: Experienced counselors' perspectives. *Counselor Education and Supervision*, 39(3), 189-202. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01231.x
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Meydan, B. (2010). Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 1-15.
- Meydan, B. (2015). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi*. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 55-68.

- Meydan, B. & Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 1-24. doi: 10.14689/ejer.2018.74.1
- Min, R. M. (2012). Impact of the supervisory relationship on trainee development. *International Journal of Business and Social Science*, 3(18), 168-177.
- Nelson, M. L., Barnes, K. L., Evans, A. L., & Triggiano, P. J. (2008). Working with conflict in clinical supervision: Wise supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 172. doi: 10.1037/0022-0167.55.2.172
- Nelson, M. L. & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4). doi: 10.1037/0022-0167.48.4.384
- Nelson, M. L., Gray, L. A., Friedlander, M. L., Ladany, N., & Walker, J. A. (2001). Toward relationship-centered supervision: Reply to Veach (2001) and Ellis (2001). *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 407-409. doi: 10.1037/0022-0167.48.4.407
- Olk, M. E. & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experiences of role conflict and role ambiguity in supervisory relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 39(3), 389-397. doi: 10.1037/0022-0167.39.3.389
- Palomo, M., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 49(2), 131-149. doi: 10.1348/014466509X441033
- Pamukçu, B. (2011). *The investigation of counseling self-efficacy levels of counselor trainees*. Unpublished master's thesis, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc.
- Patton, M. J. & Kivlighan Jr, D. M. (1997). Relevance of the supervisory alliance to the counseling alliance and to treatment adherence in counselor training. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 108-115. doi: 10.1037/0022-0167.44.1.108
- Phelps, D. L. (2013). *Supervisee experiences of corrective feedback in clinical supervision: A consensual qualitative research study*. Unpublished master's thesis, Marquette University, USA.
- Poyrazlı, Ş., Doğan, S., & Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive methods. In R. Moodly, U. P. Gielen, & R. Wu (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context* (pp. 404-414). New York, NY: Routledge.
- Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., & Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197-202. doi: 10.1037/0735-7028.33.2.197
- Ronnestad, 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. doi: 10.1177/089484530303000102
- Scaife, J. (2009). Supervision and personal development. In J. Hughes & S. Youngson (Eds.), *Personal development and clinical psychology* (pp. 89). The British Psychological Society.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65. doi: 10.1037/0022-0167.28.1.59
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. & O'Saben, C. L. (1993). Differences in supervisory needs and expectations by trainee experience, cognitive style, and program membership. *Journal of Counseling & Development*, 71(4), 457-464. doi: j.1556-6676.1993.tb02665.x
- Ülker-Tümlü, G., Balkaya-Çetin, A., & Kurtyılmaz, Y. (2015, October). *Assessing individual counseling sessions of counselor candidates*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.

- Vallance, K. (2005). Exploring counsellor perceptions of the impact of counselling supervision on clients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 5(2), 107-110. doi: 10.1080/17441690500211106
- Weeks, D. (2002). Unlocking the secrets of “good supervision”: A phenomenological exploration of experienced counsellors' perceptions of good supervision. *Counselling and Psychotherapy Research*, 2(1), 33-39. doi: 10.1080/14733140212331384968
- Worthen, V. & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of good supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 25-34. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.25
- Worthington, E. L. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in Professional Psychology*, 18(3), 133-160. doi: 10.1037/0735-7028.18.3.189
- Worthington, E. L. & Roehlke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology*, 26(1), 64. doi: 10.1037/0022-0167.26.1.64
- Yeşilyaprak, B. (2012). The paradigm shift of vocational guidance and career counseling and its implications for Turkey: An evaluation from past to future. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 97-118.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zeren, G. Ş. & Yılmaz, M. S. (2011). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği*. Paper presented at the annual National Conference of Guidance and Counseling, İzmir, Turkey.