

İlhan, T., Sarıkaya, Y. & Yöntem, M. K. (2018). Süpervizör Roller Ölçeği'nin (SRÖ) geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2103-2122.

Geliş Tarihi: 22/01/2018

Kabul Tarihi: 28/11/2018

SÜPERVİZÖR ROLLERİ ÖLÇEĞİ'NİN (SRÖ) GELİŞTİRİLMESİ *

Tahsin İLHAN**

Yusuf SARIKAYA***

Mustafa Kemal YÖNTEM****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının bakış açısına dayalı, süpervizör rollerini ölçmeye yönelik bir araç geliştirmektir. Çalışma, beş üniversitenin psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarında eğitim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile yüksek lisans öğrencilerinden oluşan üç farklı araştırma grubu üzerinde yürütülmüştür. Süpervizyon Roller Ölçeğinin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile incelenmiştir. Güvenirlilik analizi için iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 24 maddeli ve 'öğretmen', 'rehber', 'psikolojik danışman' olarak adlandırılan, üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu üç faktör, ölçeğin toplam varyansının % 73'ünü açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile incelenmiş ve öğretmen, psikolojik danışman ve rehber faktörleri için sırasıyla .95, .96 ve .91 olarak bulunmuştur. Dört hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise sırasıyla .91, .92 ve .87 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda Süpervizör Roller Ölçeği'nin süpervizyon uygulamalarında süpervizör rollerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman eğitimi, süpervizyon, süpervizör rolleri, ölçek geliştirme

THE DEVELOPMENT OF THE SUPERVISOR ROLES SCALE (SRS) *

ABSTRACT

The purpose of this study was to develop an instrument to measure supervisor roles based on perspectives of counselor candidates. This study was carried out among three different samples of psychological counseling and guidance senior and graduate students from five state universities. Structural validity of Supervisor Roles Scale was analyzed by exploratory and confirmatory factor analyses. Internal consistency and test-retest reliability methods were used for reliability investigation. Exploratory factor analysis revealed that the 24 items of the scale contained three factors which labeled as 'teacher', 'adviser' and 'counselor'. These three factors explained 73 % of the total variability. Confirmatory factor analysis indicated that the scale has good fit. Cronbach alpha internal consistencies were found .95 for teacher, .96 for counselor and .91 for adviser factor. Four weeks interval test-retest reliability coefficient was found .91, .92 and .87, respectively. Findings showed that Supervisor Roles Scale is a valid and reliable instrument to measure supervisor roles in supervision practices.

Key Words: Counselor training, supervision, supervisor roles, scale development

* Bu çalışmaya ilişkin öncül bulgular 13. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tahsinilhan73@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5007-5022>

*** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
yusufsarikaya@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3057-3718>

**** Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
muskemtem@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-7620-0971>

1.GİRİŞ

Süpervizyon süreci psikolojik danışmanlık eğitiminin önemli aşamalarından biridir. Öğrenciler, eğitimleri boyunca edindikleri teorik bilgileri süpervizyon sürecinde ilk kez uygulamaya dökme fırsatı yakalamaktadır. Süpervizyon sürecinde, süpervizyon alan öğrenciye gerçekleştirdiği uygulamayla ilgili süpervizör tarafından dönütler ve bilgiler verilmekte, böylece terapötik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2004; Watkins, 1997). Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde süpervizyon eğitimi ve bileşenleriyle ilgili birçok model ve yaklaşımın geliştirildiği görülmektedir (ör. ayrıştırıcı model, Bernard, 1979; terapötik işbirliği modeli, Bordin, 1983; bütünleşik gelişimsel süpervizyon modeli, Stoltenberg, 1981, Stoltenberg ve Delworth, 1987; sistemler yaklaşımı, Holloway, 1995; mikrobeceri süpervizyon modeli, Russell-Chapin ve Ivey, 2004). Bu modeller süpervizörlere; süpervizyonun içeriği, sürecin nasıl işleyeceği ve süpervizörlerin işlevleri gibi konularda bir yol haritası sunmaktadır.

Geliştirilen bazı model ve yaklaşımlarda süpervizör rollerine de vurgu yapıldığı görülmektedir (ör. Bernard, 1979; Hess, 1980; Williams, 1995; Wood ve Rayle, 2006). Bernard'ın (1979, 1997) ayrıştırıcı modeli, süpervizör rolleri konusunda ilk geliştirilen ve üzerinde en çok araştırma yapılan modellerden biri olmakla birlikte (Arthur ve Bernard, 2012; Carnes-Holt, Meany-Walen ve Felton, 2014; Ellis, Ladany, Krengel ve Schult, 1996; Glidden ve Tracey, 1992; Stenack ve Dye, 1982), kendisinden sonra geliştirilen birçok modele de kuramsal temel sağlamıştır (Koltz, 2008; Luke ve Bernard, 2006; Rubel ve Atieno Okech, 2006). Wood ve Rayle'ın (2006) amaçlar, işlevler roller ve sistemler modeli ise okul psikolojik danışmanlarının süpervizyon süreçlerine yönelik olarak geliştirilmiş güncel kuramlardan biridir. Bu modelde de süpervizör rollerine vurgu yapıldığı, hatta bu konuda Bernard'ın (1997) modelinden daha geniş bir perspektif sunulduğu görülmektedir. Bu araştırmanın kuramsal altyapısı oluşturulurken her iki modelden de yararlanılmıştır. Aşağıda bu modeller basitçe tanıtılmaya çalışılmıştır.

1.1. Ayrıştırıcı Model

Bernard (1979, 1997) geliştirdiği ayrıştırıcı modelle süpervizörlere, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik basit bir yol haritası sunmayı amaçlamıştır. Modelde üç süpervizyon odağı ile birlikte üç süpervizör rolü tanımlanmıştır. Odak ile psikolojik danışman adayı tarafından öğrenilmesi ve geliştirilmesi hedeflenen alanlar, roller ile de bu alanların en etkili şekilde öğrenilebilmesine yönelik süpervizör yaklaşımları vurgulanmaktadır (Bernard, 1979).

Süpervizörün süpervizyon süreci boyunca üzerinde durması gereken odaklardan biri müdahale (süreç) becerileridir. Danışana empatiyi iletme, oturumu başlatma, sürdürme ve sonlandırma gibi beceriler bu odakla ilgilidir (Bernard, 1979, 1997). Diğer bir odak kavramsallaştırma becerileridir ve psikolojik danışman adayının danışan tarafından sunulan bilgileri değerlendirme, örüntüleri tanımlama, örüntüler arası ilişkileri görebilme gibi becerileri içerir (Bernard ve Goodyear, 2004). Son süpervizyon odağı ise kişiselleştirme becerileri olarak adlandırılmıştır. Bu odak alanı ile psikolojik danışman adayının kişisel özellikleri, kültürel arka planı, geçmiş yaşantıları gibi hususlarla psikolojik danışmayı nasıl bir araya getirdiği, bu durumların psikolojik danışma oturumlarına etkisini nasıl değerlendirdiği incelenmektedir (Bernard, 1997; Bernard ve Goodyear, 2004).

Ayrıştırıcı modelin ikinci yarısını ise süpervizör rolleri oluşturmaktadır. Süpervizörler psikolojik danışman adaylarının ihtiyaçlarına cevap verecek odak alanlarıyla çalışırken, onların becerileri, yeterlikleri ve eksiklikleri hakkında belirli yargılar edinirler. Sonrasında ise onların bu beceri eksikliklerini gidermelerine yardım ederken nasıl bir rol üstlenmeleri gerektiğine karar verirler (Bernard ve Goodyear, 2004). Modelde süpervizörlerin üstlendiği üç genel rol üzerinde durulmaktadır. Bunlar öğretmen (teacher), psikolojik danışman (counselor) ve müşavir (consultant) rolleridir (Bernard, 1979).

Öğretmen rolündeki süpervizör psikolojik danışman adayının eksikliklerini belirleme ve öğrenmesi gerekenleri vurgulama hususunda sorumluluk üstlenmektedir. (Bernard, 1997). Süpervizör, süpervizyon oturumlarında adeta bir psikolojik danışmanmış gibi davranmaya başladığında psikolojik danışman rolünü üstlenmiş demektir. Psikolojik danışman rolündeki süpervizör, psikolojik danışman adaylarının duyguları, kaygıları ile çeşitli kişisel ve kişilerarası sorunlarıyla ilgilenirken onların kendilerini keşfetmelerine yardım eder (Bernard, 1979, 1997). Bu rolde süpervizör ile psikolojik danışman arasında danışan-psikolojik danışman ilişkisine benzer bir ilişki söz konusudur. Süpervizörlerin üstlendiği rollerden sonuncusu ise müşavir rolüdür. Bu rol psikolojik danışman adayının sorumluluk üstlenmesini ve daha özerk davranmasını gerektirir. Danışana ve psikolojik danışmanın danışanla ilgili gündemine daha çok odaklanılır. Bu rolü benimseyen bir süpervizör, daha etkili bir öğrenme yaşantısı geçirmesi için psikolojik danışman adayının hislerine ve düşüncelerine önem verir, bunları paylaşması için onu cesaretlendirir. Bu yolla çok daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olur (Bernard, 1997). Öğretmen rolünün tersine, bu rolde süpervizör ve psikolojik danışman adayları arasındaki güç paylaşırılmış durumdadır, adeta bir meslektaş ilişkisi söz konusudur.

Modelde belirtilen üç süpervizyon odağı ve üç süpervizör rolü 3x3'lük bir matris oluşturmaktadır. Süpervizörler de süpervizyon sürecinin herhangi bir aşamasında 3x3'lük matrisin oluşturduğu 9 farklı yolu deneyebilirler (Bernard ve Goodyear, 2004). Örneğin süpervizör, danışanına hangi yöntemin yararlı olacağına karar veremeyen (kavramsallaştırma becerisi) bir psikolojik danışman adayıyla öğretmen rolünü üstlenerek çalışabilir, yöntemlerle ilgili bilgilendirmede bulunabilir. Böylece kavramsallaştırma odağı-öğretmen rolü ikilisi kullanılmış olur. Ancak süpervizör psikolojik danışman adayının yöntem belirleyememe sorununun arkasında süpervizyon kaygısı yattığını düşünerek danışman rolünü de seçebilir. Böyle bir durumda da kavramsallaştırma odağı-danışman rolü şekilde bir yol belirlemiş olur. Modelin ortaya koyduğu matristen oluşan 9 farklı yol durumlara özeldir. Yani ortaya çıkan duruma göre bir yol seçilebilir, durum değiştiğinde farklı bir rol ve odakla devam edilebilir.

1.2. Amaçlar, İşlevler, Roller ve Sistemler Modeli

Wood ve Rayle'a (2006) göre okul psikolojik danışmanlarından, okulun bir personeli olmasının dışında; liderlik yapması, eğitim sisteminde değişim ve gelişimi sağlama, toplum liderleriyle işbirliği kurması gibi görevler de beklenmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanları klinik odaklı psikolojik danışmanların çoğunlukla yerine getirmedikleri okul rehberlik ve psikolojik danışmanlığı programı oluşturma, öğretmen-veli seminerleri düzenleme gibi faaliyetleri de yapmaktadırlar. Daha çok klinik odaklı geliştirilen süpervizyon modellerinin okul psikolojik danışmanlarının bu farklı ihtiyaçlarına cevap vermediğini belirten Wood ve Rayle (2006); ayrıştırıcı model

(Bernard, 1979), sistemler yaklaşımı modeli (Holloway, 1995) ve süpervizyon terapötik ittifakı modeline (Bordin, 1983) dayalı olarak amaçlar, işlevler, roller ve sistemler modelini geliştirmişlerdir. Model adından da anlaşıldığı üzere dört temel unsur barındırmaktadır. Bu unsurlar amaçlar, işlevler, roller ve sistemlerdir.

Modele göre süpervizyon sürecinin etkili olabilmesi, okul psikolojik danışman adayının ihtiyaçlarına cevap verecek amaçların oluşturulmasına bağlıdır. Modelde liderlik, sistem desteği, işbirliği, değerlendirme, bireysel planlama gibi becerilerinin geliştirilmesine yönelik sekiz amaç alanı yer almaktadır. İzleme/değerlendirme, bilgi verme/öneride bulunma, model olma, müşavirlik, destekleme/paylaşım ise süpervizörlerin yerine getirmesi beklenen beş işlev alanını oluşturmaktadır. Modelde bahsedilen bir diğer temel unsur sistemlerdir. Psikolojik danışman adayı, süpervizör, üniversite (eğitim programı), okul yönetimi, aileler, öğretmenler, öğrenciler ve toplum genel sistem alanlarını oluşturmaktadır (Wood ve Rayle, 2006).

Wood ve Rayle'in (2006) modelinin süpervizör rolleri konusunda ise, Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modeli ise Holloway'ın (1995) sistemler yaklaşımı modelini bir araya getirdiği görülmektedir. Böylece beş süpervizör rolü tanımlanmıştır. Değerlendirici rol (evaluator), süpervizörün psikolojik danışman adayına performansı konusunda geri bildirim sunmasını içerir. Rehber rolü (adviser), Bernard'ın (1979) bahsettiği müşavir rolüne benzemektedir. Bu rolde süpervizör, psikolojik danışman adayının kendi kararlarını vermesine yardım etmektedir. Koordinatör rolü (coordinator), okul psikolojik danışmanlığına özel bir roldür. Okullarda psikolojik danışmanlardan seminer verme ya da plan hazırlama gibi çok çeşitli aktiviteler beklendiğinden, süpervizör de koordinatör rolüyle onların bu farklı faaliyetleri yerine getirmelerinde yardımcı olmaktadır. Öğretmen rolü (teacher), gerekli zamanlarda doğrudan bilgi vermeyi içerirken, mentör rolü (mentor) psikolojik danışman adayının mesleki ve profesyonel becerilerini geliştirmesine yardım etmeyi kapsamaktadır (Wood ve Rayle, 2006).

1.3. Süpervizör Rollerinin Ölçülmesi

Alanyazında süpervizyon sürecine (Lehrman-Waterman ve Ladany, 2001), süpervizyon ilişkisine (Bahrck, 1989; Olk ve Friedlander, 1992; Palomo, Beinart ve Cooper, 2010; Schacht, Herbert ve Berman, 1988), süpervizör stillerine (Friedlander ve Ward, 1984) ve süpervizör rollerine (Yager, Wilson, Brewer, Kinnetz ve Owens-Misner, 1989) ilişkin ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir. Türkiye'de ise ulaşılabildiği kadarıyla süpervizyon konusunda geliştirilmiş ölçme aracı bulunmadığı, uyarlama ölçeklerin sayısının ise sınırlı kaldığı görülmektedir (ör., Denizli, 2010; Erkan Atık ve Yıldırım, 2017; Köse Karaca, 2014).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde süpervizör rollerini ölçmeye yönelik bazı girişimlerin olduğu görülmektedir. Bu konudaki ilk çalışmada (Stenack ve Dye, 1982) Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modelindeki rollere yönelik süpervizör davranışları tanımlanmıştır (ör., oturumdaki önemli olayları yorumlama, psikolojik danışman adayının süpervizyon oturumlarını yapılandırmasına izin verme). Gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında ise öğretmen ve psikolojik danışman rollerine yönelik süpervizör davranışlarının açık birer faktör olarak ortaya çıktığı ancak müşavir rolüne ilişkin davranış ifadelerinin ayrı bir faktöre yüklenmediği görülmüştür (Stenack ve Dye, 1982). Sonraki yıllarda Breier (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Stenack ve Dye'in (1982) ortaya koyduğu süpervizör davranışlarının Bernard'ın (1979) modeline

uygun bir biçimde faktörleşmediği belirtilmiştir. Süpervizör rollerini ölçmeye yönelik bir diğer çalışma Yager ve diğerleri (1989) tarafından gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ancak bu araştırmada ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin yapılmaması başta olmak üzere, çeşitli psikometrik ve metodolojik sınırlılıklar bulunmaktadır.

Süpervizör rollerini ölçmeye yönelik diğer bir çalışmada (Friedlander ve Ward, 1984) ise, Süpervizörlük Tarzları Envanteri geliştirilmiştir. Rol ve tarz kavramlarını birbirinin yerine kullanan Friedlander ve Ward (1984), geliştirdikleri bu envanterin Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modelini desteklediğini ve dolayısıyla rolleri de ölçebileceğini belirtmiştir. Ancak Friedlander ve Ward (1984) tarafından geliştirilen ölçeğin süpervizörlük tarzlarına yönelik çeşitli sıfatlardan oluştuğu (ör., esnek, destekleyici, esprili) ve rollerden ziyade süpervizörün yaklaşım şekline odaklandığı görülmektedir. Benzer şekilde Watkins de (1997) rol ve tarz kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, Süpervizörlük Tarzları Envanterinin (Friedlander ve Ward, 1984) süpervizör rolleri yerine (ör., öğretmen, psikolojik danışman) süpervizörün genel yaklaşım şekli olan tarzları (ör., çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı) ölçtüğü görülmektedir. Süpervizör rollerini ölçmeye yönelik gerçekleştirilen bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde uluslararası alanyazında bazı çalışmalar olmakla birlikte psikometrik açıdan yeterli bir ölçeğin bulunmadığı görülmektedir.

Türkiye'de süpervizyon konusunda geliştirilmiş ve uyarlanmış ölçeğin sayısının oldukça sınırlı kalmasının bir yansıması olarak, bu konuda gerçekleştirilen araştırmaların büyük kısmının nitel desende ve gözden geçirme türünde olduğu görülmektedir (ör. Büyükgöze Kavas, 2011; Siviş Çetinkaya ve Kararınmak, 2012; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). Nitel çalışmalar ilgili konuda zengin veriler sunmakla birlikte genellenebilirlik konusunda bazı sınırlılıklar taşımaktadır. Bu sınırlılıkları bir ölçüde gidermek için ise geçerlik ve güvenilirliğe sahip ölçeğin kullanıldığı nicel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bu gerekçelerle birlikte, bu çalışmanın amacı süpervizyon sürecinden geçen psikolojik danışmanlık öğrencilerinin bakış açısına dayalı bir Süpervizör Roller Ölçeği'nin (SRÖ) geliştirilmesidir. Ölçek geliştirme çalışmasının kuramsal alt yapısı daha önce de bahsedildiği gibi Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modeli ile Wood ve Rayle'in (2006) amaçlar, işlevler, roller ve sistemler modeline dayandırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Grubu

Bu çalışma üç ayrı araştırma grubuyla yürütülmüştür. Birinci araştırma grubuyla pilot uygulama gerçekleştirilirken, ikinci araştırma grubu verileriyle açımlayıcı ve üçüncü araştırma grubu verileriyle ise doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma grupları, İç Anadolu, Karadeniz, Marmara ve Doğu Anadolu Bölgelerindeki beş ayrı devlet üniversitesinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında eğitim gören, bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon almış lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden oluşturulmuştur. Katılımcılar süpervizyon sürecini tamamlamış, hem danışanlarıyla hem de süpervizörleriyle en az altı oturum gerçekleştirmiş, gönüllü öğrenciler arasından kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Katılımcıların bazı demografik verileriyle süpervizyon süreçlerine ilişkin bilgileri Tablo 1’de toplu olarak verilmiştir.

Tablo 1.*Araştırma Gruplarına İlişkin Bilgiler*

		Araştırma Grupları								
		Grup 1			Grup 2			Grup 3		
		<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Yaş		112	22.51	1.35	415	23.44	1.29	313	23.15	1.27
Cinsiyet	Erkek	38			123			95		
	Kadın	74			292			218		
Öğretim kademesi	Lisans	98			415			313		
	Yüksek Lisans	14			-			-		
Süpervizyon süreci hafta sayısı	6-9	13			206			171		
	10-13	42	11.88	2.21	143	8.56	3.74	111	9.16	3.52
	14-17	57			66			31		
Haftada alınan süpervizyon saati	1-3	82			346			216		
	4-6	30	2.81	1.69	69	2.39	1.22	97	2.53	1.42
Çalışılan vaka sayısı	1-3	107			397			261		
	4-6	5	2.51	1.36	18	1.76	.96	52	2.17	1.56
Danışanlarla yapılan oturum sayısı	6-10	15			303			185		
	11-15	45			60			71		
	16-20	52	13.24	1.91	52	8.74	4.63	53	10.49	5.08
	21-25	-			-			4		
Süpervizyon şekli	Bireysel	5			72			65		
	Grupla	56			148			101		
	Bireysel ve grupla	51			195			147		
Psikolojik danışma yaklaşımı	Bilişsel Davranışçı	74			147			96		
	Eklektik	23			141			111		
	Birey Merkezli	12			52			61		
	Çözüm Odaklı	2			50			27		
	Varoluşçu	-			6			4		
	Gestalt	1			10			7		
	Adleryan	-			5			4		
	Psikanaliz	-			3			1		
	Gerçeklik	-			1			2		
Toplam		112			415			313		

2.2. Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle ölçülmek istenen değişkenler belirlenmiş ve konu ile ilgili kuramsal arka plan araştırılmıştır. Madde havuzu oluşturma sürecinde tümevarımcı ve tümdengelimci yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır (Hinkin, 1995). Bunun için öncelikle psikolojik danışman adaylarıyla ($n = 15$) bireysel görüşmeler yapılmış, ardından doktora düzeyinde süpervizyon almakta olan psikolojik danışmanlarla ($n = 14$) odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin ve alanyazında daha önce geliştirilen ölçeklerin incelenmesiyle 178 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bundan sonraki aşamada rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında doktora derecesine sahip ve süpervizyon vermekte olan üç uzmandan ve bir Türk dili uzmanından görüş alınmıştır. Bu süreçle birlikte madde havuzundaki madde sayısı 122 olarak belirlenmiştir. Psikolojik danışmanlık ve süpervizyona ilişkin ölçümlerin önemli bir kısmında yedi ve üzeri sayıda kategori içeren Likert tipi ölçeklerin kullanılması (Bahrick, 1989; Friedlander ve Ward, 1984; Lent, Hill, ve Hoffman, 2003) ve yedili Likert tipi ölçeklerin hem güvenilirlik hem de kullanışlılık açısından uygun olduğuna ilişkin çeşitli araştırma bulguları çerçevesinde (Cox, 1978; DeVellis, 2003; Nunnally ve Bernstein, 1994; Preston ve Colman, 2000) madde ifadeleri yedili Likert formatta hazırlanmış ve böylece deneme formu oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde SRÖ taslak formlarının dışında, yalnızca kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form ile katılımcıların cinsiyet ve yaş gibi demografik verilerinin dışında, süpervizyon sürecinde çalıştıkları vaka sayısı, süpervizyon süresi, süpervizyon şekli gibi süpervizyon sürecine ilişkin bilgiler toplanmıştır.

Pilot uygulama birinci araştırma grubuyla ($n=112$) gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 122 maddelik deneme formunu doldurmuş, aynı zamanda maddeleri anlaşılabilirlik bakımından da değerlendirmişlerdir. Bunun için katılımcılardan anlaşılmayan maddelerin yanına açıklayıcı notlar düşmeleri istenmiştir. Bu aşamada madde toplam korelasyonu .30 ve ortak faktör varyansı (h^2) .50'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Büyükoztürk, 2007; Şencan, 2005). Ayrıca katılımcılar tarafından yeterince anlaşılır bulunmayan maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Toplam 34 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla 88 maddeli asıl uygulama formu elde edilmiştir.

Asıl uygulama, ikinci araştırma grubuyla ($n=415$) gerçekleştirilmiş ve açıklayıcı faktör analizi ile iç tutarlık analizleri gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan yapı, üçüncü araştırma grubu ($n=313$) verileriyle gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri CFI $\geq .90$ (Bentler, 1990), NNFI $\geq .90$ (Bentler ve Bonett, 1980), RMSEA $< .10$ (Bentler ve Bonett, 1980), SRMR $\leq .08$ (Hu ve Bentler, 1999) kriterlerine göre değerlendirilmiştir. Son olarak ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği ise üçüncü araştırma grubunda bulunan 78 kişiye dört hafta sonra tekrar uygulama yapılmasıyla değerlendirilmiştir.

Veri toplama sürecinde katılımcıların tamamı çalışmaya gönüllü olarak dahil olmuşlardır. Öncelikle katılımcılara çalışmanın amacı anlatılarak, kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra her katılımcıdan bilgilendirilmiş onam formunu doldurarak imzalaması istenmiştir. Ölçme araçları araştırmacılar tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Yapı Geçerliği Çalışması

3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

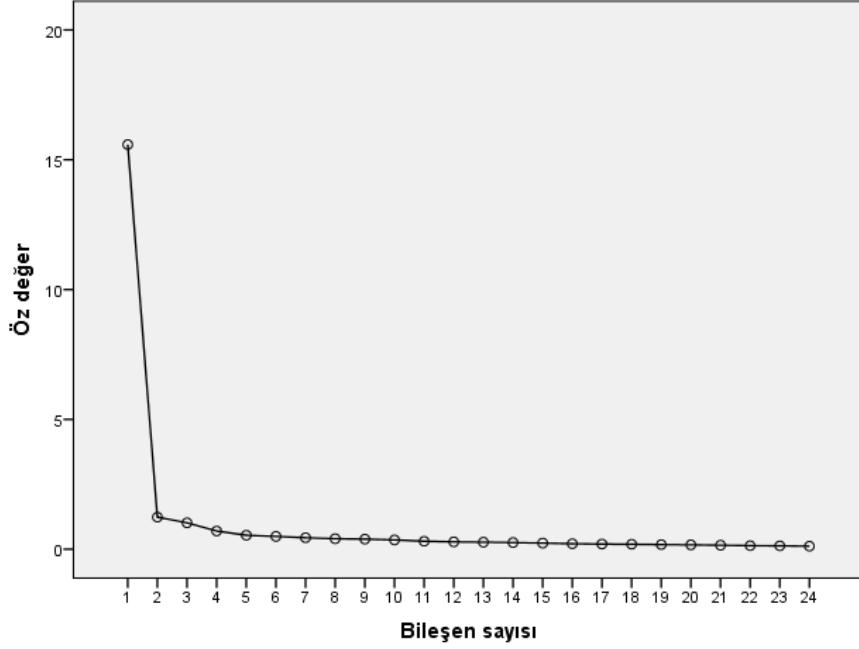
Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla 88 maddelik birinci uygulama formu ikinci araştırma grubuna ($n = 415$) uygulanmıştır. Veri setinin faktörleşmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett küresellik testleri yapılmış ve araştırma grubunun uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($KMO = .98$; $\chi^2_{(3828)} = 48697.54$, $p < .001$). Açımlayıcı faktör analizi, temel bileşenler analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve faktörler arası ilişki beklendiği için (Yager ve diğerleri, 1989) eğik döndürme (direct oblimin) yöntemi kullanılmıştır. Pilot uygulamada olduğu gibi öncelikle ortak faktör varyansı ve madde toplam korelasyonu değerleri incelenmiş ve uygun görülmeyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca alanyazında önerilen (Tabachnick ve Fidell, 2007) sınır değer olan .32 değerinin altında faktör yükü veren maddeler ile yanlış faktöre yüklenen maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarında bir maddenin birden fazla faktörde .32 değeri üzerinde faktör yükü alması ve iki faktöre ait yük değerleri arasındaki farkın .10'un altında olması durumunda, o maddenin binişik olduğu ve ölçekten çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Matsunaga (2010) ise sosyal bilimler alanındaki pek çok araştırmada maddelerin en fazla değer aldığı faktör yükleri arasında .5/.2 ya da .6/.3 gibi oranların arandığını ve bu durumun bir kural haline gelmeye başladığını belirtmektedir. Böylece SRÖ'ye ilişkin açık bir faktör yapısı elde edebilmek amacıyla .20 düzeyinde binişiklik gösteren maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak toplamda 64 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin geriye kalan 24 maddeli haliyle KMO ve Bartlett küresellik testleri tekrar incelenmiş ve elde edilen değerler yeterli görülmüştür ($KMO = .98$; $\chi^2_{(276)} = 10269.43$, $p < .001$). Analiz sonucunda ölçeğin öz değeri birden büyük üç faktör ortaya koyduğu ve bu üç faktörlü yapının toplam varyansın % 72.56'sını açıkladığı görülmüştür. Yamaç birikinti grafiği de incelenmiş ve yamaç birikinti grafiğinin ise tek boyutlu bir yapıyı işaret ettiği görülmüştür. Ancak öz değerlere göre ortaya çıkan faktörler altındaki maddelerin anlamsal açıdan birbirleriyle tutarlı olması ve üç faktörlü yapının süpervizör rolleri ile ilgili kuramsal arka plana uygun olması nedeniyle, üç faktörlü yapıda karar kılınmıştır. Bu faktörler öğretmen, rehber ve psikolojik danışman olarak adlandırılmıştır.

Maddelerin faktörlere dağılımı ile faktörlere ilişkin öz değer ve açıklanan varyans değerleri Tablo 2'de, yamaç birikinti grafiği ise Şekil 1'de verilmiştir.

Tablo 2.*SRÖ Maddelerinin Faktörlere Dağılımı*

Maddeler	Bileşenler		
	Öğretmen	Psikolojik Danışman	Rehber
Süpervizörüm bazı teknik ya da yöntemlerin nasıl kullanılacağını öğretirdi.	.840		
Süpervizörüm vakamla ilgili uygulamam gereken teknikleri açıklamalı olarak anlatırdı.	.817		
Süpervizörüm bazı teknikleri uygulamalı olarak gösterirdi.	.765		
Süpervizörüm danışma sürecinde hangi tekniği kullanacağımı öğretirdi.	.740		
Süpervizörüm takip ettiğim kuramla ilgili becerilerimi geliştirme yollarını öğretirdi.	.674		
Süpervizörüm ihtiyaç duyduğum teknik ya da yöntemlerle ilgili beni bilgilendirirdi	.646		
Süpervizörüm vakamla ilgili yaşadığım sorunların çözüm yollarını detaylı biçimde açıklardı	.637		
Süpervizörüm, birçok modeli öğretti.	.628		.321
Süpervizörüm takip ettiğim kuramla ilgili bilgiler verirdi.	.624		.408
Süpervizörüm bana karşı motive edici bir yaklaşım gösterirdi.		.821	
Süpervizörüm bana karşı empatik bir tarzda yaklaşırdı.		.806	
Süpervizörüm yaşadığım sıkıntıları anlardı.		.776	
Süpervizörüm düşüncelerimi saygı ile dinlerdi.		.769	.318
Süpervizörüm yaşadığım sıkıntılarla ilgili beni rahatlatırdı.		.741	
Süpervizörümün yaklaşımı danışma sürecinde yaşadığım kaygıları azaltırdı.	.304	.702	
Süpervizörümle görüştüğümde sonra kaygılarım azalırdı.	.303	.671	
Süpervizörüm, süpervizyon sürecinde yaşadığım kaygılarla nasıl başa çıkabileceğim konusunda destek oluyordu.	.346	.653	
Süpervizörüm, bir danışana nasıl yaklaşılması gerekiyorsa bana da aynı şekilde yaklaşırdı.	.305	.576	
Süpervizörüm gerekli gördüğü bazı konuları deneyimlerinden örneklerle açıklardı.			.734
Süpervizörümüz dersin yapılandırılmasını en başta belirtirdi.			.671
Süpervizörüm, süpervizyon sürecinde bilgilendirici tartışmalara izin verirdi.			.667
Süpervizörüm oturumlarımla ilgili somut geri bildirimler verirdi.			.655
Süpervizörüm uygulamalarım hakkında çözüm üretmeme yardımcı olurdu.			.612
Süpervizörüm oturumlarımla ilgili yapıcı geri bildirimler sunardı.			.493
Özdeğer	15.584	1.236	1.017
Varyans	% 63.173	% 5.150	% 4.236
Yığılımlı Varyans	% 63.173	% 68.323	% 72.559



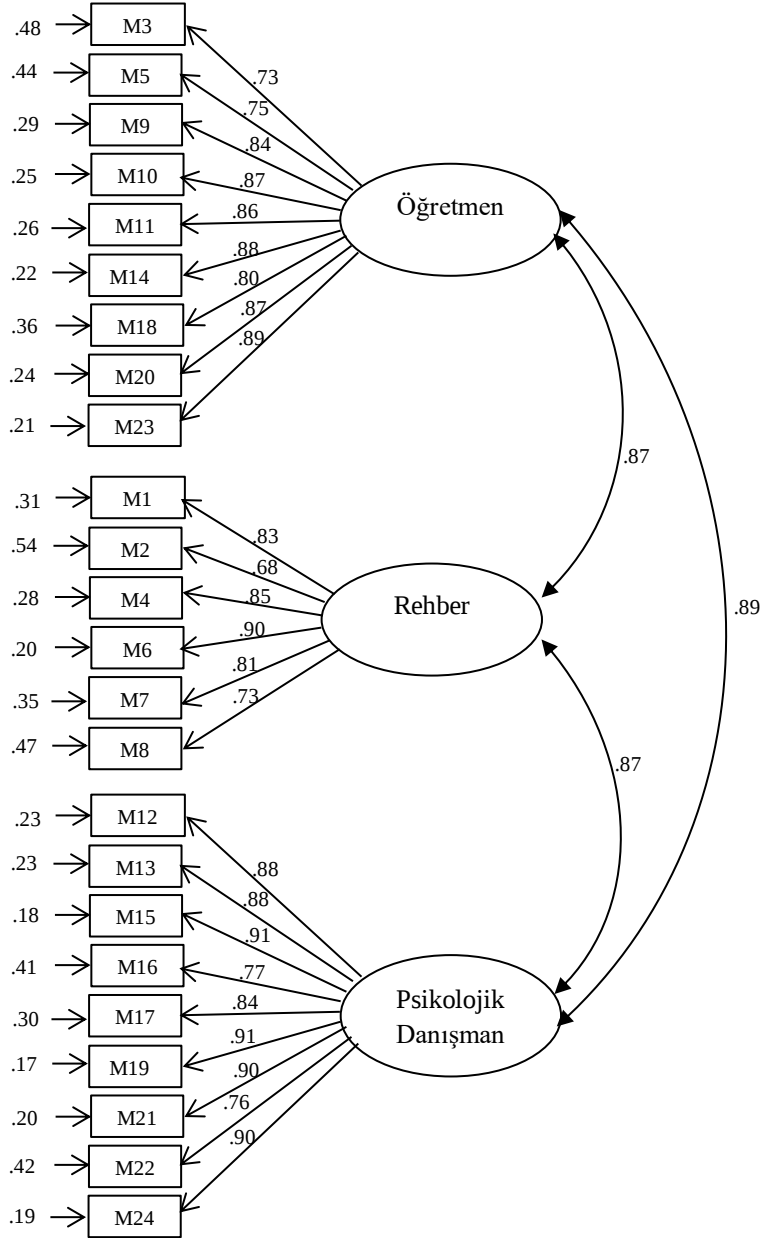
Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Öğretmen olarak adlandırılan ilk faktör, süpervizörün bilgi verme, öğretme gibi işlevleri öne çıkaran dokuz maddeden oluşmaktadır. *Süpervizörüm ihtiyaç duyduğum teknik ya da yöntemlerle ilgili beni bilgilendirirdi* bu faktörde yer alan maddelerden biridir. *Psikolojik danışman* faktörü süpervizörün, psikolojik danışman adayının kaygılarını azaltma ve onunla empati kurma işlevlerine vurgu yapan dokuz maddeden oluşmaktadır. *Süpervizörüm bana karşı empatik bir tarzda yaklaşırdı* bu faktörde yer alan maddelere örnek olarak verilebilir. Son olarak *rehber* faktörü ise süpervizörün psikolojik danışman adayıyla meslektaş ilişkisi kurduğu daha eşitlikçi bir iletişime vurgu yapan, daha çok danışanı odağa alan altı maddeden oluşmaktadır. *Süpervizörüm oturumlarımla ilgili yapıcı geri bildirimler sunardı* bu faktörde yer alan maddelerden biridir.

3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi

Açımlayıcı faktör analizleri ile ortaya konan üç faktörlü yapı üçüncü araştırma grubu verileriyle ($n = 313$) doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Bu amaçla veri setinin çok değişkenli normalliği karşılayıp karşılamadığının test edilmesi amacıyla Mardia katsayısı (Mardia, 1970, 1974) hesaplanmış ve veri setinin çok değişkenliği normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür (Mardia katsayısı = 155.42; c.r. = 38.92). Bu nedenle tahmin yöntemi olarak Yuan-Bentler düzeltmesi ile gerçekleştirilen en çok olabilirlik yöntemi (MLR) kullanılmıştır. Analiz sonucunda hata varyanslarının .90 değerinin altında olduğu, tüm t değerlerinin ise anlamlı olduğu görülmüş ve $\chi^2_{(249)} = 625.26$ ($p < .001$), $\chi^2/sd = 2.51$, NNFI = .93, CFI = .94, RMSEA = .07, SRMR = .04

olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin ölçek modeli Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. SRÖ'nün Üç Faktörlü Yapısı ve Standart Değerler

3.2. Güvenirlik Çalışması

SRÖ'nün güvenirliliği iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemleriyle incelenmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ikinci araştırma grubu verileriyle incelenmiş, öğretmen faktörü için .95, psikolojik danışman faktörü için .96 ve rehber faktörü için .91 olarak bulunmuştur.

Test-tekrar test yöntemi ile güvenirliliğin araştırılması için üçüncü araştırma grubunda bulunan 78 kişiye dört hafta sonra tekrar uygulama yapılmış ve uygulamalar arası korelasyon değerleri incelenmiştir. Böylece ölçeğin dört hafta süreli test-tekrar test yöntemi ile araştırılan güvenirliliği öğretmen faktörü için .91 ($p < .01$), psikolojik danışman faktörü için .92 ($p < .01$) ve son olarak rehber faktörü için .87 olarak bulunmuştur ($p < .01$).

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı süpervizyon eğitimlerinde süpervizörlerin rollerini ölçmeye yönelik bir araç geliştirmektir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modeli ile Wood ve Rayle'in (2006) amaçlar, fonksiyonlar, roller ve sistemler modeli temel alınmıştır. Bu süreçte, öncelikle geniş bir madde havuzu oluşturulmuş ve mümkün olduğu kadar her iki modeli de kapsayacak çok faktörlü bir yapının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizleri sonucunda, beklenen bazı faktörlerin (değerlendirici, koordinatör, mentör) ayrılmadığı gözlenmiştir. Kuramsal yapıya uymayan ve binişik olan maddelerin atılmasıyla öğretmen, rehber ve psikolojik danışman rolleri olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapıya karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre üç faktörün toplam varyansın önemli bir kısmını (% 72.56) açıkladığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları da uyum iyiliğini karşılamıştır (ör., Bentler, 1990; Bentler ve Bonett, 1980; Hu ve Bentler, 1999).

Nunnally ve Bernstein (1994) ile Kline'in (2000) ölçeklerin güvenirlilik katsayılarına ilişkin öne sürdükleri kriterler açısından bakıldığında, geliştirilen SRÖ'nün yeterli düzeyde güvenirlilik değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca test-tekrar test yöntemi ile güvenirliliğin araştırılması kapsamında dört hafta ara ile yapılan iki ölçüm arasındaki korelasyon katsayılarının öğretmen ve psikolojik danışman faktörleri için .90'nın üzerinde olması, yalnızca rehber rolü için .87 olması SRÖ'nün kararlı ölçümler yapan bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan faktör analizleri sonucunda SRÖ'nün Bernard'ın (1979) modelindeki öğretmen ve psikolojik danışman rolüyle Wood ve Rayle'in (2006) modelindeki rehber rolünü içerdiği görülmüştür. Bernard'ın (1979) modelindeki müşavir rolü ile Wood ve Rayle'in (2006) modelindeki rehber rolünün birbirine çok yakın olduğu düşünüldüğünde SRÖ'nün kuramsal açıdan Bernard'ın modeline daha yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca SRÖ'nün faktör yapısı Hart ve Nance'nin (2003) belirlediği süpervizyon stillerine (yönlendirici öğretmen, destekleyici öğretmen, psikolojik danışman ve müşavir) oldukça benzemektedir.

Ölçeğin en az sayıda maddeye sahip olan ve toplam varyansa da en az katkı sağlayan faktörü rehber faktörüdür. Bu bulgu alanyazında ayrıştırıcı modeli temel alan bazı araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Davis, 2003; Goodyear, Abadie ve

Efros, 1984; Stenack ve Dye, 1982). Bu çalışmalarda öğretmen ve psikolojik danışman faktörleri açık bir biçimde ortaya konulabilirken, müşavir faktörünün daha örtük bir yapı ortaya koyduğu görülmüştür. Bu durumun muhtemel sebeplerinden birinin müşavirlik faktörünün öğretmen ve psikolojik danışman faktörleri kadar açık bir şekilde tanımlanamıyor oluşuyla ilgili olabileceği belirtilmiştir (Bernard ve Goodyear, 2004). Başka bir muhtemel sebebin ise araştırmalarda kullanılan araştırma gruplarıyla ilgili olabileceği belirtilmiştir. Bu araştırma da dahil olmak üzere çoğu araştırma tecrübesiz psikolojik danışman adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışman adaylarının henüz müşavirlik (ya da bu araştırmadaki adıyla rehber) hizmetlerinin avantajlarını görmeye hazır olmadıkları, bu sebeple de rehber faktörünün daha az ayrışan bir faktör olduğu değerlendirilmiştir (Bernard, 1997). İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda bu faktöre ilişkin soru işaretlerini giderecek çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma, araştırma grupları ve yöntem açısından bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmaya katılanlar daha çok lisans düzeyinde psikolojik danışman adaylarından oluştuğu için, sonraki çalışmalarda farklı düzeylerde eğitim alan psikolojik danışmanlar ile diğer ruh sağlığı çalışanlarını kapsayan (psikolog, psikiyatr, aile danışmanı vb.) bir veri seti üzerinde analizlerin yapılması yararlı olacaktır. Bunun yanında, ölçek sadece süpervizyon alanların bakış açılarını ve görüşlerini yansıtacak şekilde hazırlanmıştır. İleride ölçeğin süpervizör formu da geliştirilerek sadece hizmet alanların değil, hizmet verenlerin de kendilerini değerlendirmeleri sağlanabilir. Böylece süpervizör rolleri farklı bakış açılarına göre ele alınabilir. Bu çalışmada ölçeğin yalnızca yapı geçerliği ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Uyum geçerliği ile ayırt edici geçerliği araştırılmamıştır. Sonraki araştırmalarda bu konuda çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arthur, M. E., & Bernard, J. M. (2012). Application of the discrimination model of supervision for residency education. *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 18(1), 32-37. doi: 10.1007/bf03355182
- Bahrlick, A. S. (1989). *Role induction for counselor trainees: Effects on the supervisory working alliance*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ohio State University, USA.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. doi:10.1037/0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. doi:10.1037/0033-2909.88.3.588
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19(1), 60-68. doi: 10.1002/j.1556-6978.1979.tb00906.x
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* içinde (s. 310-327). New York: Wiley.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Pearson Education.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42. doi: 10.1177/0011000083111007
- Breier, C. A. (1997). *Characteristics and roles of good clinical supervisors: Reports of supervisees*, Yayınlanmamış doktora tezi, University of Northern Colorado, USA.
- Büyükgöze Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-432.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carnes-Holt, K., Meany-Walen, K., & Felton, A. (2014). Utilizing Sandtray within the discrimination model of counselor supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(4), 497-510. doi: 10.1080/15401383.2014.909298
- Cox, E. P. (1980). The optimal number of response alternatives for a scale: a review. *Journal of Marketing Research*, 17, 407-422.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, K. M. (2003). Teaching a course in school-based consultation. *Counselor Education and Supervision*, 42, 275-286. doi: 10.1002/j.1556-6978.2003.tb01819.x
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. United States: Sage Publications.
- Ellis, M. V., Ladany, N., Krenzel, M., & Schult, D. (1996). Clinical supervision research from 1981 to 1993: A methodological critique. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 35-50. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.35
- Erkan Atik, Z., & Yıldırım, İ. (2017). Süpervizyonda değerlendirme süreci envanteri Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 146-173. doi: 10.12984/egedf.328380
- Friedlander, M. L., & Ward, L. G. (1984). Development and validation of the supervisory styles inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541-557. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.541
- Glidden, C. E., & Tracey, T. J. (1992). A multidimensional scaling analysis of supervisory dimensions and their perceived relevance across trainee experience levels. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23, 151-157. doi: 10.1037/0735-7028.23.2.151
- Goodyear, R. K., Abadie, P. D., & Efros, F. (1984). Supervisory theory into practice: Differential perception of supervision by Ekstein, Ellis, Polster, and Rogers. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 228-137. doi: 10.1037/0022-0167.31.2.228
- Hair, J., Black, B., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hart, G. M., & Nance, D. (2003). Styles of counselor supervision as perceived by supervisors and supervisees. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 146-158.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988. doi: 10.1177/014920639502100509
- Hess, A. K. (1980). Training models and the nature of psychotherapy supervision. A. K. Hess (Ed.), *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice* içinde (s. 15-28). New York: Wiley
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Koltz, R. L. (2008). Integrating creativity into supervision using Bernard's discrimination model. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(4), 416-427. doi: 10.1080/15401380802530054
- Köse Karaca, B. (2014). *The effects of young schema domains, young maladaptive coping styles, and young parenting styles on working alliance among supervisors*,

- therapists, and the clients*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Lehrman-Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the evaluation process within supervision inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 168-177. [doi: 10.1037/0022-0167.48.2.168](https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.2.168)
- Lent, R. W., Hill, C. E. ve Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97-108
- Luke, M., & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 282-195. [doi: 10.1002/j.1556-6978.2006.tb00004.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2006.tb00004.x)
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519-530.
- Mardia, K. V. (1974). Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhya, Series B*, 36, 115-128.
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how-to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994) *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Olk, M., & Friedlander, M. L. (1992). Trainees' experience 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](https://doi.org/10.1037//0022-0167.39.3.389)
- Palomo, M., Beinar, 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](https://doi.org/10.1348/014466509x441033)
- Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta psychologica*, 104(1), 1-15.
- Rubel, D., & Atieno Okech, J. E. (2006). The supervision of group work model: Adapting the discrimination model for supervision of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(2), 113-134. [doi: 10.1080/01933920500493597](https://doi.org/10.1080/01933920500493597)
- Russell-Chapin, L. A., & Ivey, A. E. (2004). Microcounseling supervision model: An innovative integrated supervision model. *Canadian Journal of Counselling*, 38(3), 165-176.
- Schacht, A. J., Herbert, E. H., & Berman, J. J. (1988). A short form of the Barrett-Lennard relationship inventory for supervisory relationships. *Psychological Reports*, 63(3), 699-706. [doi: 10.2466/pr0.1988.63.3.699](https://doi.org/10.2466/pr0.1988.63.3.699)

- Siviş Çetinkaya, R., & Karırmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121.
- Stenack, R. J., & Dye, H. A. (1982). Behavioral descriptions of counseling supervision roles. *Counselor Education and Supervision*, 21, 295-304. doi: 10.1002/j.1556-6978.1982.tb01692.x
- Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59-65. doi: 10.1037/0022-0167.28.1.59
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Tuzgöl Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Watkins, C. E. (1997). Defining psychotherapy supervision an understanding supervisor functioning. C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* içinde (s. 3-10). New York: Wiley.
- Williams, A. (1995). *Visual and active supervision: Roles, focus, technique*. New York: Norton.
- Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 253-266. doi: 10.1002/j.1556-6978.2006.tb00002.x
- Yager, G. G., Wilson, F. R., Brewer, D., Kinnetz, P., & Owens-Misner, N. (1989, Mart). *The development and validation of an instrument to measure counseling supervisor focus and style*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The Supervision process is one of the important phases of psychological counseling training. In the Supervision process, students have a chance for the first time to practice the theoretical information they have learned through their education. Through counseling sessions under guidance of a supervisor, students are given feedback about their practices and able to develop their therapeutic skills. (Bernard and Goodyear, 2004; Watkins, 1997). Lots of models and approaches related to the supervision training and its components can be found when the literature is analyzed (e.g *discrimination model*, Bernard, 1979; *supervisory working alliance model*, Bordin, 1983; *integrated developmental model of supervision*, Stoltenberg, 1981; Stoltenberg and Delworth, 1987; *systems approach*, Holloway, 1995; *microcounseling supervision model*, Russell-Chapin and Ivey, 2004). These models present a road map for supervisors for the content of supervision, continuation of the process and roles of supervisors.

Supervisor roles are also emphasized in some models and approaches. (e.g Bernard, 1979; Hess, 1980; Williams, 1995; Wood and Rayle, 2006). The discrimination model of Bernard, (1979, 1997) besides having been the first developed model, and mostly researched on (Arthur and Bernard, 2012; Carnes-Holt, Meany-Walen and Felton, 2014; Ellis, Ladany, Krenzel and Schult, 1996; Glidden and Tracey, 1992; Stenack and Dye, 1982), has provided a theoretical basis for the following models (Koltz, 2008; Luke and Bernard, 2006; Rubel and Atieno Okech, 2006). The model suggests three general roles of supervisors which are teacher, counselor and consultant (Bernard, 1979).

The goals, functions, roles and systems model of Wood and Rayle (2006) is one of the new models developed for the supervision process of school counselors. This model contains five roles which are evaluator, adviser, coordinator, teacher and mentor. These two models were used for theoretical basis of this research.

It can be seen in the literature that different scales regarding to the supervision process have been developed. However, as far as is known there is no developed assessment instrument for supervision in Turkey and the number of adapted scales is limited (e.g Denizli, 2010; Erkan Atik ve Yıldırım, 2017; Köse Karaca, 2014). As a reflection of this limitation, large part of the researches made on this topic is qualitative and review (e.g Büyükgöze Kavas, 2011; Siviş Çetinkaya and Kararımak. 2012; Tuzgöl Dost and Keklik, 2012). Qualitative studies provide a rich content for the related issue but include some limitation for generalizability. At this point, quantitative researches are needed to eliminate these limitations to some extent. Valid and reliable assessment instruments are required in the quantitative researches. Hence, the aim of this study is to develop the Supervisor Roles Scale (SRS) based on perspectives of the students having supervision training.

2. Method

Except the newly developed SRS, only personal information sheet was used within the research. Besides some demographic information such as gender and age of the participants, other information such as number of case, supervision duration, supervision format were also gathered. This research was conducted with three different samples of

psychological counseling and guidance senior and graduate students from five state universities. The first group included 112, the second group 415, the third group 313 voluntary participants.

In the item generation stage, an item pool includes 178 seven-point Likert type items was generated. Expert opinion was taken for these items and pilot study was conducted with the first research group. The construct validity of the SRS was carried out in two stages. Thus, exploratory and confirmatory factor analyses examined with the second and the third research groups. The reliability of the scale was investigated using Cronbach's alpha coefficient and four-week interval test-retest method.

3. Findings, Discussion and Results

Exploratory factor analysis revealed that 24 items of the scale contained three factors which explained 72.56% of the total variability. These factors were labeled teacher, counselor and adviser. After confirmatory factor analysis, acceptable fit indexes were obtained for the three-component structure of the SRS [$\chi^2_{(249)} = 625.26$ ($p < .001$), $\chi^2/sd = 2.51$, NNFI = .93, CFI = .94, RMSEA = .07, SRMR = .04]. The Cronbach alpha internal consistency coefficients were found .95 for teacher, .96 for counselor and .91 for adviser factor. Four weeks interval test-retest coefficients were found .91 for teacher, .92 for counselor and .87 for adviser factor ($p < .01$).

The purpose of this study was to develop an instrument to measure supervisor roles. The scale development study is based on Bernard's (1979) 'discrimination model' and Wood and Rayle's (2006) model of 'goals, functions, roles and systems'. Through the process, an extensive item pool was created and the aim was to reveal a multi-factorial structure which would include both models. At the end of the exploratory factor analysis, it was observed that some of the factors (i.e., evaluator, coordinator, mentor) had not differentiated as expected. Therefore, after the elimination of items loaded wrong factors and cross-loaded items, a three-factor structure was decided on. According to the findings of the exploratory factor analysis, three factors explained a significant portion of the total variance (72.56%) and the Cronbach's alpha coefficients of all the factors were above cutoff limits. When Nunnally and Bernstein's (1994) and Klein's (2000) criteria on the reliability coefficients of the scales are considered, it can be said that the reliability coefficients of the developed SRS were acceptable. This can also be said for the four-week interval test-retest reliability. The fact that the scale total score of correlation coefficients between two measurements was over .90 for the teacher and counselor factors and .87 for the adviser factor demonstrates the stability of SRS. After confirmatory factor analysis, acceptable fit indexes were obtained. Hence, three-component structure of the SRS was confirmed.

After both factor analyses, it has been seen that the SRS contained the adviser role from Wood and Rayle's model (2006) and the teacher and counselor roles in Bernard's (1979) model. It can be said that the SRS is theoretically closer to Bernard's model (1979) when it is considered that the consultant role in his model and the adviser role in Wood and Rayle's (2006) model are very similar. Furthermore, the factor structure of the SRS is quite similar to the supervision styles (guiding teacher, supporting teacher, counselor and consultant) of Hart and Nance (2003).

The adviser factor of the scale has the fewest items and contributes the least to the total variance. This finding is consistent with some other research findings based on the discrimination model (Davis, 2003; Goodyear, Abadie and Efros, 1984; Stenack and Dye, 1982). In these studies, while the teacher and counselor factors are explicitly introduced, the consultant factor has a more implicit structure. It is stated that one of the possible reasons for this could be related to the fact that the consultant factor cannot be defined as clearly as the teacher and counselor factors (Bernard and Goodyear, 2004). Another possible reason could be related to the research groups in these studies. Most of the research, including ours, was conducted with novice counselor candidates. As these counselors are not yet aware of the advantages of consultants (or advisers in our research), this factor is considered to be less distinctive (Bernard, 1997). Future research could focus on answering questions about this factor.

As a result of the analyses, the SRS was accepted as a valid and reliable instrument. The three-factor structure emerged in the process coincided with the discrimination model of Bernard (1979). Great majority of the participants of this study were undergraduate students. Therefore, results should be confirmed with psychological counselors from different educational degrees and other mental health professionals such as clinical psychologists, psychiatrists, family therapists. In addition, the scale was developed to determine supervisees' perspectives about their supervisors' roles. The supervisor form of the scale can be developed later. Not only supervisees but also supervisors may evaluate themselves in this way. Thus, the roles of supervisors may be assessed according to different perspectives. In this study, only construct validity of the scale was investigated. Concurrent, convergent and divergent validity should be tested in future studies.