

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Doktora Programı Öğrencilerinin Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri

The Views of Psychological Counseling and Guidance Doctoral Program Students Regarding the Education They Received

Fidan Korkut Owen¹, Meliha Tuzgöl Dost², Emir Tufan Çaykuş³

¹Prof. Dr., Emekli, Hacettepe Üniversitesi, fdnkrkt@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0144-1521>)

²Sorumlu Yazar, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mtuzgoldost@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-7852-6633>)

³Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Kampüsü, ecaykus@metu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5824-185X>)

Geliş Tarihi: 23.05.2023

Kabul Tarihi: 29.11.2023

ÖZ

Bu çalışmada genel olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) alanında doktora yapmakta olan öğrencilerin doktora eğitimi alma nedenleri ile doktora eğitiminin katkılarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma fenomenoloji deseninde yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu PDR programı doktora tez aşamasında bulunan 33 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler nitel veri analizi yollarından betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre PDR alanında doktora eğitimi alan katılımcıların, mesleki ve kişisel gelişim, alana katkı verme isteği, akademik ilerleme isteği ve alana duyulan ilgi ve geçmiş deneyimler nedeniyle doktora yapmak istedikleri görülmüştür. Doktora eğitiminin öğrencilerde, öz-farkındalık, diğerlerine yönelik farkındalık, özgüven ve profesyonel güvende artış sağladığı belirlenmiştir. Lisans ve yüksek lisans eğitimlerinin yetersiz kalması nedeniyle doktora yapmaya yöneldiğini ifade eden katılımcılar olmuş; ayrıca doktora eğitiminin mesleki yetkinliğin artması, kuramsal ve kişisel güçlenme aracılığıyla etkili bir psikolojik danışman olmaya katkı sağladığı belirtilmiştir. Katılımcılar daha etkili psikolojik danışman olma çabalarında doktora eğitimi dışında, özel sertifikalı/sertifikasız eğitimler ile deneyimleri ve kurdukları bağlantıların da etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar PDR doktora eğitiminin geliştirilmesi için uygulama, staj ve süpervizyon olanaklarının artırılmasını; bölüm olma gibi yapısal değişiklikler yapılmasını ve programa farklı dersler eklenmesini önermişlerdir. Sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Rehberlik ve psikolojik danışmanlık, doktora eğitimi, program değerlendirme, öğrenci görüşleri.

ABSTRACT

This study aimed to examine doctoral students' views on doctoral education in the Guidance and Psychological Counseling (PCG) field. The research is a qualitative research conducted in phenomenology design. The research study group consists of 33 people in the Ph.D. thesis phase of the PCG program. A personal information form and a semi-structured interview form were used to collect the data in the study. The data obtained within the scope of this research were analyzed by descriptive analysis method, one of

the ways of qualitative data analysis. According to the results of the research, it is seen that the participants who received doctoral education in the field of PCG wanted to do a doctorate due to professional and personal development, desire to contribute to the field, desire for academic progress, interest in the field, and past experiences. It has been determined that doctoral education increases self-awareness, awareness of others, self-confidence and professional confidence in students. There were participants who stated that they were inclined to pursue doctoral education because their undergraduate and graduate education was insufficient. It was also stated that doctoral education contributes to becoming an effective psychological counselor through increased professional competence, theoretical and personal empowerment. In addition to doctoral education, the participants also stated that private certified/uncertified training, their experiences and the connections they established are also effective in their efforts to become more effective counselors. Participants suggested increasing the opportunities for practice, internship and supervision, making structural changes such as becoming a department and adding different courses to the program to improve the doctorate education in PCG. The results were discussed in the light of the literature, and recommendations were presented.

Keywords: Guidance and psychological counseling, doctoral education, program evaluation, student opinions.

GİRİŞ

Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanı lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri ile 1950'lerden beri (Çınarbaş vd., 2009; Doğan, 2000; Yeşilyaprak, 2009) Türkiye'de varlığını sürdüren bir disiplindir. Amerika Birleşik Devletleri'nde sadece lisansüstü düzeyde olan PDR eğitiminden (American Counseling Association, 2023) farklı olarak Türkiye'de meslek elemanı yetiştirmede lisans odaklı bir eğitim verilmektedir. PDR lisans ve lisansüstü eğitim programları hem okul rehberlik hizmetleri hem de okullar dışındaki diğer kurumlarda rehberlik ile bireyle ve grupla psikolojik danışma hizmetleri verebilecek meslek elemanları yetiştirmektedir. Psikolojik danışma mesleği "bireyleri, aileleri ve grupları eğitim, kariyer, ruh sağlığı ve iyilik hali ile ilgili hedeflerine ulaşmaları için güçlendiren profesyonel bir ilişki" olarak tanımlanmaktadır (Kaplan vd., 2014). Arnold ve McMurtery'e göre (2011) psikolojik danışmanlık, danışanlara ve topluma hizmet verilen bir "yardım mesleği"dir. Bu bağlamda psikolojik danışman eğitimcileri öğrencilerini, danışanlara ve topluma etik bir şekilde yetkin yardımlar sunabilmeleri için hazırlamaktadırlar.

Psikolojik danışman eğitimi sürecinde öğrenciler, psikolojik danışman olmanın gerektirdiği akademik bilgi ve becerilerle donatılmaya çalışılır. Bunun yanı sıra öğrencilerin etkili psikolojik danışman olmak için sahip olmaları beklenen akademik olmayan bazı özelliklerini artırmak da amaçlanmaktadır. Dolayısıyla PDR eğitimi öğrencilerine hem akademik bilgiler hem uygulama becerisi kazandırmak, hem de psikolojik danışman adaylarının kendilerini tanıma ve benlik farkındalıklarını artırmalarını hedeflemektedir. Öğrencilerin öğrenmesinin ve yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi, verilen hizmetlerin niteliği için kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle psikolojik danışma programları, öğretim üyeleri ve süpervizörler öğrenci yeterliliğini tespit etmek ve izlemek için etik bir sorumluluğa sahiptir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) psikolojik danışma programlarının çoğu, program değerlendirme çalışmalarını Psikolojik Danışma ve İlişkili Alanlar Akreditasyon Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs-CACREP, 2016a) standartlarına dayalı olarak yapmaktadırlar. Bu kapsamda psikolojik danışman eğitimcilerinin "yetkinlik, yeterlilik ve uzmanlık" gibi kavramlar konusunda fikir birliğine varmaları gerekmektedir (Akos vd., 2019). Psikolojik danışman eğitiminde program değerlendirmenin önemine işaret eden CACREP (2016) PDR programlarının etkililiğinin artırılması için sürekli ve sistematik olarak değerlendirilmelerini önermektedir. Eğitim programlarını değerlendirme, programların etkililiğini ve onları daha iyi hale getirmenin olası olup olmadığını anlamak amacıyla nitel ve/veya nicel araştırma yolları kullanılarak yapılmaktadır (Steward vd., 2021). Programların değerlendirilmesi için kullanılan yaklaşımlardan biri olan Kirkpatrick modelinde

(Kirkpatrick, 1996) öğrencilerin öğrenme çıktılarına odaklı dörtlü hiyerarşik yapı kullanılmaktadır. Bu dörtlü yapı (1) öğrencilerin programdan doyumları ya da programa yönelik tepkileri, (2) programdan kazanmaları beklenen bilgi ve becerilere yönelik ölçümler, (3) öğrenim gördükleri alanla ilgili davranış değişikliklerini gösteren uygulamalara ilişkin ölçümler ve (4) daha büyük bağlamda programın en son çıktılarıdır. Ayrıca McNeil (2006) de insancıl ve sosyal yeniden yapılandırmacı yaklaşımların, eğitim programlarının değerlendirilmesinde öğrenci, öğretim üyeleri, toplum üyeleri, sivil toplum örgütleri gibi paydaşların görüşlerinin de alınması gerektiğini belirtmektedir. Yunker ve Stinson (2001), psikolojik danışma eğitiminde, öğrencilerin aktif olarak program değerlendirme sürecine alınmasının onların etkili psikolojik danışman olmakla ilgili güvenlerini artırıcı olduğunu savunmaktadır. Benzer biçimde McTighe ve O'Connor (2005) bu sürecin psikolojik danışma öğrencilerine kendilerini değerlendirmeyi ve kendi başlarına öğrenmeyi de öğretebileceğini belirtmektedir.

Görüldüğü gibi eğitim programlarını değerlendirmenin yollarından birisi öğrencilerden de görüş almaktır. Öğrencilerden ve söz konusu programlardan mezun olanlardan program konusunda alınan geribildirimler, programların yeniden düzenlenmeleri sırasında işe yarayabilecek bilgiler sağlayabilmektedir. Programın zayıf ve güçlü yanlarının ortaya konması ve bunun programa devam eden veya mezun olmuş bireylere başvurularak yapılması söz konusu öğretim programlarının güncellenmesi çalışmalarına katkı getirebilmektedir.

Türkiye’de PDR lisans mezunlarının program değerlendirmeleri üzerine bazı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan birinde PDR lisans mezunları, programın bazı güçlü yanlarını “kuramsal dersler, akademik olarak yeterli ve donanımlı öğretim üyeleri” olarak belirtmiş; zayıf yanlarını ise “uygulama derslerinin azlığı, alanda uygulanabilirliğin zorluğu, verilen süpervizyonun yetersizliği” olarak değerlendirmişlerdir (Korkut- Owen vd., 2013). Katılımcılar ayrıca programın güçlendirilmesine ilişkin olarak “uygulama derslerinin sayıca artırılmasını ve PDR eğitiminin farklı kurumlarda çalışabilmeyi destekleyici nitelikte olmasını” önermişlerdir. Öcal (2010) tarafından yapılan çalışmada da PDR lisans programlarından mezun olanlara ulaşılmış ve katılımcıların lisans eğitimleri boyunca en fazla öğretim üyesi-öğrenci ilişkilerinden memnun kaldıkları; eğitim boyunca uygulama yapma olanaklarının artırılmasının gerektiğini önerdikleri bulunmuştur. Benzer araştırmalar lisansüstü eğitim alan öğrenciler üzerinde de gerçekleştirilmiştir. Aydemir ve Çam (2015) lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitiminin işlevine ilişkin görüşlerini “bilimsel çalışmalara yönlendirme, nitelikli insan yetiştirme, farklı bakış açıları kazandırma, araştırma yapma becerisi geliştirme, düşünme ve yorumlama becerisi geliştirme, bir alanda uzmanlaşmayı sağlama” temaları çerçevesinde belirlemişlerdir. Bununla birlikte lisansüstü eğitimi almayı, akademik kariyere basamak olması, iyi bir statü sağlama, istihdamı kolaylaştırması nedeniyle seçtiklerini belirten katılımcılar, beklentilerini alanda yetkili olmak, prestijli yaşam kurmak, kendini gerçekleştirmek olarak ifade etmişlerdir.

Avcı ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların PDR’de doktora eğitimine başlama nedenleri arasında “akademisyen olmak, PDR alanında kendini geliştirmek, bazı akademisyenleri rol model almak, lisans eğitimini yetersiz bulmak, Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) çalışma sistemini yeterli bulmamak” yer almaktadır. Katılımcılar tarafından eğitimin yetersiz yanlarından bazıları, “uygulama derslerinin yetersizliği, etkili süpervizyon verilmemesi, derslerin derinlemesine işlenmemesi, öğretim üyeleriyle diyalog eksikliği ve PDR alanlarında uzmanlaşma kazanılmaması” olarak belirtilmiştir.

PDR lisansüstü öğrencilerinin program değerlendirmeleri ile ilgili olarak yurt dışında da çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan birinde Limberg ve diğerleri (2013) psikolojik danışmanlık doktora öğrencilerinin profesyonel kimlik gelişimi üzerine yaptıkları nitel çalışmada, psikolojik danışmanlık doktora öğrencilerinin profesyonel kimlik gelişimlerinde öğretim üyeleriyle ilişkilerin etkili olduğunu saptamışlardır. Öğretim üyelerinin doktora öğrencilerinin araştırma ilgilerini geliştirmeleri, öğrencilere psikolojik danışman eğitimcisi olarak davranmaları, onlara bu konuda inanmaları ve öğrencilerin konferanslarda sunum yapmalarını teşvik etmeleri gibi

hususların öğrencilerin profesyonel kimliğinin gelişmesine katkı sunduğu saptanmıştır. Ayrıca, psikolojik danışmanlık öğrencilerinin uygulama yaparak öğrenmeyi daha fazla tercih ettikleri ve bunun gelişmelerini desteklediğini düşündükleri bulunmuştur.

Lisansüstü düzeyindeki PDR programlarından son üç yılda mezun olanlarla yapılan bir izleme çalışmasının sonunda mezunların kendilerini genel olarak iyi yetişmiş algıladıkları, kişisel/profesyonel farkındalıklarının arttığını hissettikleri, temel ve bireysel psikolojik danışma becerileri konusunda hazırlandıklarını düşündükleri bulunmuştur (University of North Texas, 2010). Mezunların eğitimleriyle ilgili en az memnun oldukları alanların, alan deneyimi olanaklarının yetersizliği, yeterli akademik danışma ve işe alınma desteği alamamaları olduğu görülmüştür.

CACREP'ten onaylı bir yüksek lisans programından mezun olmuş, toplum ruh sağlığı alanında çalışan psikolojik danışmanlar yaptıkları yüksek lisans eğitiminin benliklerinde değişime yol açtığını, insan ilişkileri ve yardım becerileri hakkındaki farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir (Naslund, 2015). Bir başka çalışmada lisansüstü öğrenim gören öğrenciler en çok deneyimsel öğrenmeye ve alan deneyimlerine dayalı derslerin gelişimlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Lisansüstü program dışındaki olayların da sıklıkla mesleki gelişmelerini etkilediğini bildirmişlerdir (Huffman, 2013). Furr ve Carroll'un (2003) PDR'de lisansüstü öğrenim gören katılımcılar üzerinde yaptıkları araştırmada da katılımcılar en çok deneyimsel öğrenmeye ve alan deneyimlerine dayalı derslerin gelişimlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada katılımcılar aynı zamanda, lisansüstü program dışındaki etkenlerin de sıklıkla mesleki gelişmelerini etkilediğini bildirmişlerdir.

Türkiye'de PDR alanındaki doktora eğitimi daha çok akademisyen yetiştirme işlevi görmektedir. Dolayısıyla bu alanda doktora eğitimi alan kişiler gelecekte PDR eğitiminde rol alma olasılıkları yüksek olan bireylerdir ve onların PDR eğitimine yönelik görüşleri bu açıdan da önem arz etmektedir. Bu anlamda Avcı ve diğerlerinin (2020) doktora öğrencilerinin PDR programlarını değerlendirmelerine yönelik yaptıkları çalışmada, bu araştırmadakinden daha farklı sorulara yanıt aramışlardır. Bu araştırmada PDR alanında doktora programına devam eden tez aşamasındaki öğrencilerinin doktora eğitimine ilişkin görüşleri incelenmek istenmiştir. Araştırmaya tez aşamasındaki öğrencilerin dahil edilmesinin nedeni kuramsal ve uygulama derslerini tamamlamış ve doktora derecesini almaya yakın olan öğrencilerin eğitimle ilgili daha belirgin görüşler belirtebileceklerinin düşünülmesidir. Bu kapsamda araştırmanın problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. PDR doktora öğrencilerinin PDR'de doktora yapmaya karar vermelerindeki gerekçeler / güdülenme kaynakları nelerdir?
2. PDR doktora öğrencileri PDR'de eğitim görmenin kişisel gelişmelerine katkısı konusunda ne düşünülmektedirler?
3. PDR doktora öğrencileri PDR'de doktora eğitimi almanın daha etkili psikolojik danışman olmalarına (profesyonel gelişmelerine) katkısı konusunda ne düşünülmektedirler?
4. PDR doktora öğrencileri daha etkili psikolojik danışman olma konusunda aldıkları örgün eğitimin dışında başka hangi kaynaklardan beslenmektedirler?
5. PDR doktora öğrencilerinin psikolojik danışman eğitiminin daha iyi olması için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Fenomonoloji deseninde yürütülen bu nitel çalışmaya katılan kişilerin bilgileri, araştırmanın deseni, veri toplama araçları, etik izin ve veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırmadaki geçerlik-güvenirlilik önlemleri konularındaki bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1. Araştırma Deseni

PDR programı doktora öğrencilerinin PDR lisansüstü program sürecine ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma türünde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar; algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşımlarda, araştırmaya katılan bireylerin belli bir olguyla ilgili kendi görüşlerinin, algı ve deneyimlerinin ve tüm bu unsurları oluşturan ortamların ve ortama özgü koşulların incelenmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada PDR programı doktora öğrencilerinin görüşlerine göre ele alınan olgu, PDR doktora programında öğrenim görme ve bu alandaki kariyerlerini devam ettirme süreçleridir.

2.2. Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu PDR programı doktora tez aşamasında bulunan 33 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların %39'u erkek (n=13), %61'i kadındır (n=20). Katılımcıların tamamı PDR ile ilgili alanlarda çalışmakta olup; %52'si yükseköğretim kurumunda (n=17), %45'i Millî Eğitim Bakanlığında (n=15), %3'ü ise özel kurumlarda (n=1) çalışmaktadır. Yükseköğretim kurumunda çalışan katılımcıların %88'i araştırma görevlisi (n=15), %12'si ise öğretim görevlisi (n=2) olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığında çalışan katılımcıların %53'ü ortaokul (n=8), %33'ü lise (n=5), %7'si ilkokul (n=1) kademelerinde, %7'si ise rehberlik ve araştırma merkezinde (n=7) görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların %3'ü özel bir kurumda (n=1) psikolojik danışman unvanı ile çalışmalarını sürdürmektedir. Son olarak katılımcıların %30'u 1-5 yıl arasında (n=10), %45'i 6-10 yıl arasında ve %24'ü ise 11 yıl ve üzerinde PDR alanında faaliyet göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında; kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her iki formda yer alan sorular aracılığıyla katılımcıların; düşüncelerinin, deneyimlerinin ve önerilerinin açıkça ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilk olarak PDR alanında yayınlanmış psikolojik danışman eğitimiyle ilgili bilimsel kaynaklar incelenmiştir. Ardından özellikle Türkiye'de psikolojik danışman eğitimini inceleyen kaynaklar incelenmiş ve araştırmadan elde edilmesi umulan veriler düşünülerek açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Uzmanlardan elde edilen görüşlere dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların araştırma açısından önem teşkil edecek özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuş bir formdur. Kişisel Bilgi Formu ile katılımcıların cinsiyetleri, çalıştıkları kurumlar, çalıştıkları kurumdaki mesleki unvanları ve çalışma yılları, hakkında bilgiler elde edilmiştir.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş açık uçlu soru bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan ve katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. *“Psikolojik Danışma ve Rehberlik programında doktora yapmayı seçme nedenleriniz nelerdir?”*
2. *“PDR doktora eğitiminin sizde kişisel olarak hangi yönde, ne kadar değişiklik yarattığını düşünüyorsunuz?”*

3. *“Aldığınız PDR doktora eğitiminin etkili bir psikolojik danışman olmanızdaki rolü konusunda ne düşünüyorsunuz?”*
4. *“Daha etkili psikolojik danışman olmanızda aldığınız PDR doktora eğitiminin dışında hangi kaynakların, eğitimlerin ve deneyimlerin size katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?”*
5. *“PDR doktora eğitiminin öğrencilerini psikolojik danışman olarak geliştirmede daha etkili olması için PDR programlarına ne gibi önerilerde bulunursunuz?”*

2.4. Veri Toplama Süreci ve Etik İzin

Araştırmanın etik açıdan uygunluğu Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 02.11.2020 tarih ve 35853172-600 sayılı yazısı ile sağlanmıştır. Doktora eğitim süreciyle ilgili yapılan bu çalışmada nitel veriler hem yüz yüze ve hem de çevrim içi uygulama aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar, yüz yüze veri toplamak için çalıştıkları üniversitedeki doktora öğrencilerine uygulama yapmışlardır. Yüz yüze veri toplama sürecinde katılımcıların yanıtlamaları 15 dakika civarında sürmüştür. Çevrim içi uygulama için ise araştırmacılar farklı üniversitelerdeki PDR lisansüstü programlarında ders veren meslektaşları ile iletişim kurarak, öncelikle araştırmanın amacını açıklamışlar ve ardından meslektaşlarından araştırma linkini gönüllü olan lisansüstü öğrencileriyle paylaşımlarını istemişlerdir. Böylelikle katılımcılar araştırma sorularını çevrim içi ortamda yanıtlamışlardır. Yüz yüze ve çevrim içi veri toplamada öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, gönüllülük ilkesi vurgulanarak dilediklerinde araştırmadan ayrılacakları, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, her bir katılımcıya bir kod verileceği ve katılımcılardan elde edilecek verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Gerekli bilgilendirmeler yapılarak katılımcıların onamları alınmıştır. Görüşmelerin ve veri toplamanın tamamı 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nitel veri analizi yollarından betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Betimsel analiz; elde edilen nitel verilerin önceden belirlenmiş temalara göre özetlendiği, yorumlandığı, gerekli görüldüğü taktirde örnek cümlelerin verildiği, bulgular arasında neden ve sonuç ilişkilerinin açıklandığı bir nitel veri analizi türüdür. Betimsel analiz yöntemi kullanılırken Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilmiştir. Verilerin kodlanması, temaların oluşturulması ve frekansların belirlenmesinde araştırmanın bütün yazarları aktif rol oynamıştır. Analiz sürecinin ilk adımında, her araştırmacı birbirlerinden bağımsız ve eş zamanlı olarak ayrı ayrı kod listesi oluşturmuştur. İkinci adımda araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlamalar üzerinde gerekli tartışmalar yapılmış, ayrışan ve benzeşen yönler birlikte değerlendirilerek üç aşamalı bir çalışmadan sonra temalar (kategoriler) belirlenerek temalara son hali verilmiştir.

2.6. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için aktarılabirlik, inandırıcılık, tutarlılık (Shenton, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2018) ve araştırmacı çeşitleme (Cresswell & Miller, 2000; Denzin, 1989) gibi bazı yöntemler kullanılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada geçerlilik ve güvenirlik kapsamında kullanılan yöntemlerden ilki inandırıcılıktır. Araştırmaların iç geçerliliğiyle ilgili olan inandırıcılığı (Lincoln & Guba, 2013) bu çalışmada sağlamak için katılımcıların ifadeleri bulgular bölümünde doğrudan alıntı şeklinde verilmiş ve görüşmeler sırasında sondaj sorular sorularak katılımcılardan elde edilen veriler teyit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar görüşmeler sırasında benzer süreçler yürütmeye özen gösterdikleri için bu araştırmada ikinci bir yöntem olarak tutarlılık yönteminin kullanıldığı söylenebilir. Araştırmada nitel verilerin elde edilmesinde ve yorumlanmasında güvenirliliği sağlamak amacıyla araştırmacı

çeşitleme yöntemi (Cresswell & Miller, 2000; Denzin, 1989) üçüncü bir yöntem olarak kullanılmıştır. Bu amaçla bütün araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak nitel verilere ait kodlar oluşturmuşlardır. Ardından araştırmacıların bireysel olarak oluşturdukları kodlar ve temalar karşılaştırılmış ve kod ve temalara son hali verilmiştir. Dolayısıyla ayrıntılı bir inceleme sonrasında elde edilen bulguların toplanan verilerle tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen kodlayıcılar arası görüş birliği “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada kodlayıcılar arası görüş birliği; beş soruya sırasıyla %92, %82, %91, %90 ve %82 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen sonuçlar nitel araştırma analizinde güvenilirliğin sağlandığını ifade etmektedir. Araştırmada birden fazla araştırmacının yer alması, elde edilen verilerin birbirinden bağımsız analiz edilmesi ve tema ve kodlara fikir birliğiyle karar verilmesi, araştırmacı çeşitleme yönteminin yanında tutarlılık stratejisinin de kullanıldığı anlamına gelmektedir. Araştırmanın dış geçerliği ve genellenebilirliğini bir başka deyişle aktarılabilişliğini sağlamak için ise çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırma amacına ve sürecine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

BULGULAR

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen tema ve kodlar bu bölümde tablolaştırılarak frekans ve yüzdeler halinde sunulmuştur. Ardından katılımcı ifadelerine örnekler verilmiştir.

Katılımcıların doktora eğitimi alma nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri betimsel analiz ile incelenmiş ve analiz sonucunda elde edilen temaların frekansları ve yüzdeleri Tablo 1’de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre bu soruya verilen yanıtlar dört tema altında toplanmaktadır.

Tablo 1

Doktora Eğitimi Alma Nedenlerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema (f=77)	Kod	f	%
Mesleki ve kişisel gelişim	Mesleki gelişim ve doyum	20	26
	Alan bilgilerini artırmak	8	10
	Statü edinmek	3	4
Alana katkı verme isteği	Alana katkı ve yetkin P.D. olmak	11	14
	Lisans eğitiminin yetersiz kalması	6	8
	Daha etkili hizmet verme isteği	5	7
Akademik ilerleme isteği	Bilimsel çalışmaya ilgi duymak	11	14
	Kariyer beklentisi	4	5
Alana ilgi ve deneyimler	Alana ilgi duyma	6	8
	Geçmiş deneyimler ve hocaların teşviki	3	4

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların birinci soruya verdikleri yanıtların “mesleki ve kişisel gelişim”, “alana katkı verme isteği”, “akademik ilerleme isteği” ve “alana yönelik ilgi ve deneyimler” temaları altında toplandığı görülmektedir. Mesleki ve kişisel gelişim teması %40 ile ilk sırada yer almaktadır. Ardından %38 ile alana katkı verme isteği ve %26 ile akademik ilerleme isteği temaları sırasıyla ikinci ve üçüncü olarak bulunmuştur. Alana ilgi ve deneyimler teması ise %14 ile dördüncü sırada yer almaktadır. Bu temalara ilişkin örnek cümlelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Mesleki ve kişisel gelişim teması ile ilgili olarak Katılımcı 7 (K7) “*Mesleki doyumumun düşük olması. Mesleğimden dolayı kendimi yetersiz ve değersiz hissetmem*” ifadesinde bulunmuştur. Katılımcı 30 ise görüşlerini “*Lisans eğitimimin başlangıcından itibaren akademik kariyerime devam etme kararı vermiştim. Bir psikolojik danışman olarak alanımı çok seviyorum ve bu alanda daha çok gelişmek için ve aynı zamanda psikolojik danışman yetiştirmek için lisansüstü eğitimime devam etmeyi tercih ettim*” şeklinde belirtmiştir.

Alana katkı verme isteği ile ilgili temaya örnek olarak K3’ün ifadesi şu şekildedir: “*Alanımız için sahada uygulanabilecek bilgiler üretmek; alandaki problemlerin çözümü için araştırmalarda bulunmak ve alanımızın gelişimine katkıda bulunmak; kariyer beklentilerim ve kariyer beklentilerime ulaşabilmek; kendi mesleki gelişimimi sürdürebilmek ve kendimi güncelleyebilmek amacıyla tercih ettiğimi söyleyebilirim.*” K4: “*Alanımda derinleşmek kendimi geliştirmek alanımdaki bilgi birikimine katkıda bulunmak amacıyla yapıyorum. Ayrıca prestij önemli bir mesleki değer.*” ifadesinde bulunmuştur.

Akademik ilerleme isteği temasıyla ilgili katılımcı ifadesine örnek olarak K13 “*Akademik anlamda kendimi geliştirmek ve akademisyen olma yolunda ilerleyebilmek için*”; K14 “*Mesleki anlamda kendimi geliştirmek ve araştırmalar yapabilmek için seçtim.*” ifadelerinde bulunmuşlardır. Alana ilgi ve deneyimler teması ile ilgili örnek olarak K10 “*Alanımı çok seviyorum ve kendimi bu alanda yetiştirmek istiyorum*”; K12 ise “*İlgi alanlarım doğrultusunda seçtim*” ifadesinde bulunmuştur.

Doktora eğitiminin kişisel olarak hangi yönde ve ne kadar değişiklik yarattığına yönelik katılımcı görüşleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde yanıtların üç tema altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 2

Doktora Eğitiminin Kişisel Olarak Yarattığı Değişime Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema (f=94)	Kod	f	%
Öz farkındalık/gelişim	Kendini /duygularını tanıma	25	27
	Yaşama bakış/üretken olma	12	13
	Yaşam becerileri	11	12
Diğerlerine yönelik farkındalık	İletişimin iyileşmesi	13	14
	Diğerlerini anlama	11	12
Özgüven ve profesyonel güvende artış	Yetkinlik duygusu	14	15
	Öz güvende artış	8	7

Birinci sırada %51 ile öz farkındalık/gelişim, ikinci sırada %26 ile diğerlerine yönelik farkındalık ve son olarak %22 ile öz ve profesyonel güvende artış temaları bulunmuştur. Birinci sırada yer alan öz farkındalık/gelişim temasına örnek olarak K1 “*Kendimi tanıma yönünde bende değişiklik yarattığımı düşünüyorum. Özellikle farklı psikolojik danışma kuramlarını öğrendikçe her kurama göre kendimi değerlendirip kendimi tanımama yardımcı oldu.*” ifadesinde bulunmuştur. Katılımcı 20’nin görüşleri ise şu şekildedir: “*Kişiler arası ve mesleki yeterliklerim konusunda dengeyi kurabilmemi sağladı, kendime ilişkin farkındalık düzeyimi genişletti güçlü ve zayıf yönlerim konusunda daha gerçekçi bir bakış açısına sahip oldum, krizler ve değişimler konusunda başa çıkabilme ve uyum geliştirebilme becerilerimi geliştirdi, karışma çıkabilecek olası zorluklar konusunda daha esnek bir bakış açısına sahip olmamı destekledi, kişilerarası ilişkiler ve empati konusunda var olan becerilerimin gelişimine katkı sağladı.*”

Diğerlerine yönelik farkındalık temasıyla ilgili örnek olarak K3 düşüncesini “*Kendi davranışlarıma dönük bir öz farkındalık oluşturduğunu söyleyebilirim. Ayrıca diğer insanların*

davranışlarının altında yatan ya da muhtemelen nedenlere ilişkin farkındalığım ve bilgimi artırdığını söyleyebilirim. Kişilerarası iletişim süreçlerinde beni geliştirdiğini ve duygularımı daha iyi ifade edebilmemi sağladığını söyleyebilirim.” şeklinde belirtmiştir. Öz güven ve profesyonel güvende artış bağlamında K2 “PDR lisansüstü eğitimi ile beraber akademik anlamda ilerlediğimi ve uygulama alanında ise almış olduğum süpervizyon dersleri sayesinde de yetkinliğimin arttığını düşünüyorum.” ifadelerinde bulunmuştur.

Doktora eğitiminin etkili bir psikolojik danışman olma rolüne katkısına ilişkin katılımcılardan elde edilen verilerin betimsel analiz ile incelenmesinin ardından ortaya çıkan temaların frekansları ve yüzdeleri Tablo 3’te sunulmuştur. Katılımcıların bu soruya yanıtların üç tema altında toplandığı görülmektedir

Tablo 3

Alınan Lisansüstü Eğitimin Etkili Bir Psikolojik Danışman Olma Rolüne Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema (f=79)	Kod	f	%
Mesleki yetkinliğin artması	Uygulamalar sayesinde beceri artışı	25	32
	Profesyonel davranışlar kazanma	16	20
	Süpervizyonun geliştiriciliği	7	9
Kuramsal ve kişisel güçlenme	Bilgilerin derinleşmesi	18	23
	Öz farkındalığın artması	8	10
Lisans ve/veya lisansüstü eğitimin verimsizliği	Lisans ya da YL ya da doktora eğitimi verimsizdi	5	6

Tablo 3 incelendiğinde bu temalar, “Mesleki Yetkinliğin Artması (%61)”, “Kuramsal ve Kişisel Güçlenme (%33)” ve “Lisans ve/veya Lisansüstü Eğitimin Verimsizliği (%6)” olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların PDR lisansüstü eğitiminin etkili bir psikolojik danışman olma rolü konusuna ilişkin en sık belirttikleri görüş “Uygulamalar sayesinde beceri artışı” yönünde olmuştur. İlk sırada yer alan Mesleki yetkinliğin artması teması ile ifadeye “*Bilgi beceri ve yeterliklerimi geliştirmeme yardımcı oldu, süpervizörlü uygulamalar yaptığım bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarını daha etkili bir şekilde yürütebilme konusunda katkı sağladı, lisans üstü eğitimi süresince aldığım dersler ve yaptığım araştırmalar sayesinde PDR alanındaki güncel gelişmeleri ve yaklaşımlardan haberdar olma ve takip edebilme konusunda önemli beceriler kazandım. İyi uygulamalar konusunda güçlü ve zayıf yönlerimle geliştirilmesi gereken yönlerimin farkına vardım ve kendimi hangi konularda geliştirmem gerektiğini öğrendim, mesleki sorumluluklar ve etik ilkeler konusunda bakış açım genişledi uygulamaları planlama yürütme değerlendirme ve izleme süreçlerinde dikkat etmem gereken etik hususları daha ayrıntılı öğrendim.*” (K19) örnek gösterilebilir.

Kuramsal ve kişisel güçlenme temasıyla ilgili örnek olarak K22 “*Psikolojik danışmanlığın tekniklerden ibaret olmadığını, ilişkinin ne kadar önemli olduğunu ve nasıl kurulması gerektiğini fark ettim. Mesleki yeterliliklerimi ve geliştirmem gereken yerleri fark ederek üstüne gitmeyi ve kendime eleştirel yaklaşabilmeyi öğrendim.*” ifadesinde bulunmuştur. Lisans ve/veya Lisansüstü eğitimin verimsizliği temasıyla ilgili örnek olarak K23 görüşlerini “*Lisans eğitime kıyasla oldukça etkili oldu fakat yine de yeterli değil. Bunun nedeni de hem uygulamalı bir alan olduğumuz için çok daha fazla uygulamaya ve süpervizyona ihtiyaç duymam hem de hassas bir alan olması sebebiyle kuramsal ve etik altyapının çok daha etkili oluşturulması gerekmesi*” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların PDR doktora eğitiminin dışında, daha etkili psikolojik danışman olmaya katkı sağlayan kaynak, eğitim ve deneyimlerle ilgili görüşleri incelenmiş ve analiz sonucunda

elde edilen temaların frekansları ve yüzdeleri Tablo 4’te sunulmuştur. Dördüncü soruya ilişkin yanıtlar incelendiğinde araştırmacılar tarafından üç tema oluşturulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Doktora Eğitiminin Dışında Daha Etkili Psikolojik Danışman Olmaya Katkı Sağlayan Kaynak, Eğitim ve Deneyimlere İlişkin Görüşleri

Tema (f=73)	Kod	f	%
Özel sertifikalı/sertifikasız eğitimler	Eğitimler, kongreler	24	33
	Sertifikalı eğitimler	19	26
	Ders dışı alanyazın takibi	12	16
Deneyimler ve bağlantılar	Hocalarla bağ-arkadaşlar	16	22
Başka kaynak yok	Eğitim yeterliydi	2	3

Bu temalar yüzdelerik değer sırası ile değerlendirildiğinde ilk sırada “Özel Sertifikalı/Sertifikasız Eğitimler” (%75), ikinci sırada “Deneyimler ve Bağlantılar” (%22) ve üçüncü sırada “Başka Kaynak Yok” (%3) yer almaktadır. Görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu özel sertifikalı/sertifikasız eğitimleri onların daha etkili psikolojik danışman olmaya katkı sağlayan en önemli kaynak olduğunu dile getirmektedir.

PDR Lisansüstü eğitiminin dışında daha etkili psikolojik danışman olmaya katkı sağlayan kaynak, eğitim ve deneyime ilişkin en sık tekrar edilen Özel sertifikalı/sertifikasız eğitimler temasında yer alan K19’un görüşü örneği şöyledir: “*Psikodrama eğitimi, psikolojik danışmada supervisor eğitimi, katıldığım grup temelli uygulamalı çalışmalar (1. Atölyeler, 2. yaşantı grupları, 3. psikoeğitim grupları).*” K5 ise “*Terapi eğitimleri, öğretmenlik deneyimlerim, İngilizcemin gelişmesi ile farklı kaynaklara ulaşma ve okuma imkanının artması, öğretim üyeleri ile yaşadığım etkileşimler. Bunların hepsi bana farklı düşünmem ve farklı şeylerin de mümkün olduğu konusunda inanılmaz bir katkı sağladı*” şeklinde görüşler belirtmiştir. Deneyimler ve bağlantılar teması kapsamında K29 “*Güncel yayınları (makale/kitap) takip ediyor olmak, alanda deneyimli ve işini severek yapan bir meslektaşım ile çalışmak*” ifadesinde bulunmuştur. Başka kaynak yok temasıyla ilgi örnek olarak K2 “*Almış olduğum grupla ve bireysel psikolojik danışma uygulamaları dersleri önemliydi. Diğer uygulama dersleri de çok katkıda bulunmuştur.*” ifadesini kullanmıştır. K25’in ise bu kısma “yok” yanıtını yazması başka kaynağın olmadığını göstergesi olarak ele alınmış ve “eğitim yeterliydi” kodu kapsamında değerlendirilmiştir.

Katılımcıların PDR lisansüstü eğitiminin öğrencilerini psikolojik danışman olarak geliştirmede daha etkili olması için PDR programlarına yönelik verdiği önerileri betimsel analiz ile incelenmiş ve analiz sonucunda elde edilen temalar, temaların frekansları ve yüzdeleri Tablo 5’te verilmiştir. Katılımcılar tarafından verilen yanıtlar iki tema altında toplanmaktadır.

Tablo 5

Katılımcıların PDR Programlarının Gelişimine Yönelik Önerileri

Tema (f=81)	Kod	f	%
Uygulama, staj ve süpervizyon	Uygulamalı dersler ve süreleri artsın	25	31
	Süpervizyonlu uygulamalar artsın	13	16
	Daha iyi staj olanakları sağlansın	4	5
Yapısal değişiklikler ve farklı ders	Bölüm olma, akreditasyon	17	21
	Farklı ders işleme, ders sayısını artırma	17	21
	Deneyimli hocalar-lisanstan farklılaşsın	5	6

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların %52’si PDR programlarında uygulama, staj ve süpervizyon içeren derslerin ve/veya imkânların arttırılmasını önermektedir. Katılımcıların diğer yarısı ise derslerin işlenişinde değişikliğe gidilmesini önermekte ve yapısal değişikliklerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. K10 tarafından verilen; *“Tüm programlara hem teorik hem de uygulamalı olarak bireyle ve grupla psikolojik danışma dersleri koyulabilir (farklı kuramlara göre). Bu derslerde tüm öğrencilerin daha etkili bir şekilde süpervizyon alması sağlanabilir. Akran süpervizyonuna ağırlık verilebilir ve tüm bunlar programlı bir şekilde sunulabilir.”* ifadesi *“Uygulama, Staj ve Süpervizyon Artsın”* temasına örnek gösterilebilir. Bu tema içindeki bir diğer görüş K9’a aittir: *“Tüm programlara hem teorik hem de uygulamalı olarak bireyle ve grupla psikolojik danışma dersleri koyulabilir (farklı kuramlara göre). Bu derslerde tüm öğrencilerin daha etkili bir şekilde süpervizyon alması sağlanabilir. Akran süpervizyonuna ağırlık verilebilir ve tüm bunlar programlı bir şekilde sunulabilir.”* Ayrıca ikinci sırada yer alan *“Yapısal Değişikler ve Farklı Ders İşleniş”* temasına K8 ve K19’un düşünceleri örnek verilebilir. *“Daha çok süpervizyon altında psikolojik danışma deneyimine gereksinim var. Belki de farklı kuramsal yönelimleri seçebilceğimiz lisansüstü anabilim dallarının olmasını dilerdim. Bir insan olarak psikolojik danışman olmamı etkileyecek şeyler üzerinde daha çok düşünmemi ve kendi üzerinde çalışmaya yönlendirecek bir eğitim yaşantısı isterdim. Bir de istihdam edildiğimiz toplumsal kurumlarla daha iç içe staj deneyimlerinin de olduğu bir süreç isterdim.”* (K8). K19 ise *“Lisansüstü programların akreditasyonuna önem verilmeli ve sadece belli koşullara sahip olan üniversitelerde lisansüstü programların açılmasına izin verilmeli, programdan mezun olabilmek için minimum yapılması gereken (bireysel ve grup uygulamaları) süpervizyonlu uygulamalar için standartlar belirlenmeli ve bunları tamamlayan öğrenciler mezun olmalı, lisans üstü programlardan mezun olabilmek için belirlenen minimum kredi sayıları arttırılmalı, programlardaki kuramsal derslerin mutlaka uygulamalı bir dersi olmalı ve kuramsal dersteği öğrenmeler desteklemeli.”* ifadesinde bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

PDR alanında doktora yapmakta olan katılımcılar, doktora yapma nedenlerine ilişkin olarak *“mesleki gelişim ve doyum, alan bilgilerini arttırmak ve statü edinmek”* kapsamında gerekçeler dile getirmişlerdir. Bu kodlar *“mesleki ve kişisel gelişim”* teması olarak adlandırılmıştır. Diğer yandan katılımcılar *“alana katkı sağlamak ve yetkin bir psikolojik danışman olmak”*, *“lisans eğitiminin yetersiz kalması”* ve *“daha etkili hizmet verebilmek”* adına doktora yapmak istediklerini belirtmişler ve bu kodlar da *“alana katkı verme isteği”* teması olarak belirlenmiştir. Bir diğer tema ise *“akademik ilerleme isteği”* olarak belirlenmiştir. Akademik ilerleme isteği kapsamında katılımcılar, *“bilimsel çalışmaya ilgi duyduklarını”* ve *“kariyer beklentisi”* ile doktora yaptıklarını dile getirmişlerdir. Belirtilen diğer konular ise *“alana ilgi duyma”* ve *“geçmiş deneyimler ve hocaların desteği”* olmuştur. Bu kodlar *“alana ilgi ve deneyimler”* teması olarak ele alınmıştır.

Lisans düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının bu alanı seçmelerindeki en önemli nedeni, insanlarla olma ve onları anlama isteği (Korkut-Owen, 2018) olarak belirttiklerini ve bu alanda eğitim almalarını kişisel seçimleri (Korkut-Owen & Tuzgöl-Dost, 2020b) biçiminde gösterdiklerini belirten çalışmalar bulunmaktadır. Lisansüstü düzeyde eğitim alan psikolojik danışman adaylarının bu alanı seçme nedenleriyle ilgili yapılan araştırmalarda sıralama değişse de bu araştırmadakine benzeyen sonuçların elde edildiği görülmektedir. Spaulding ve Rockinson-Szapkiw (2012) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların bir kısmının derece edinmek ve kariyer beklentisi nedeniyle doktora eğitimine devam ettikleri saptanmıştır. Matisse (2021), doktora öğrencilerinin, kendi gelişimlerine ilişkin deneyimleriyle bağlantılı olarak, profesyonel psikolojik danışman olma yolunu seçtiklerini bulmuştur. Türkiye’de yapılan bir çalışmada katılımcılar, doktora yapma nedenlerinin başında akademisyen olma isteğini, ikinci sırada ise PDR alanında kendini geliştirme isteğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretim üyelerinin rol model

olması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamalarının ve lisans eğitiminin yetersiz bulunması gibi nedenlerle doktora yapmayı seçtiklerini açıklayanlar da bulunmaktadır (Avcı vd., 2020).

Bu açıklamalar, psikolojik danışma alanında doktora yapmayı seçenlerin etkili psikolojik danışman olmak için gerekli olan mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerine (MİKE) yönelik yorum yapılabileceğini düşündürmektedir. MİKE, kuramsal bilgilerinin ve becerilerinin ötesinde psikolojik danışman adaylarının sahip olmaları ve geliştirmeleri beklenen bazı akademik olmayan özelliklerle ilgilidir. CACREP (2015) tarafından MİKE, psikolojik danışman adayının profesyonel gelişimini, danışanları ve meslektaşları ile etkileşimini etkileyen özellikleri, adanmışlıkları, değerleri, kişilerarası işlevleri ve davranışları olarak tanımlanmaktadır. Listelenen MİKE'ler arasında gelişmeye açık olma da yer almaktadır (Christensen vd., 2018). Bu anlamda doktora adaylarının bu alanı seçmede kişisel ve mesleki gelişimi önemli gerekçelerden biri olarak ele almaları anlamlı görünmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan, PDR'de doktora yapmanın neden olduğu düşünülen kişisel değişime yönelik katılımcı görüşlerine göre en çok belirtilen değişim “öz farkındalık/gelişim” olmuştur. Bu başlıkta katılımcılar kendi duygularını tanıdıklarını, yaşama bakışlarında ve üretkenliklerinde artış olduğunu ve yeni yaşam becerileri kazandıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan iletişim becerilerinin geliştiğini ve diğerlerini de daha iyi anlamaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Bu kodlara ise “diğerlerine yönelik farkındalık” tema adı verilmiştir. Yetkinlik ve özgüven duygularının da arttığını belirten katılımcıların bu görüşleri “özgüven ve profesyonel güvende artış” teması olarak değerlendirilmiştir.

Bu bulgular alanyazındaki MİKE kavramıyla çok yakından ilişkili görünmektedir. Psikolojik danışma eğitim programlarındaki psikolojik danışman adaylarının, gerekli olan kuramsal bilgi ve becerilerin ötesinde kişisel ve profesyonel bazı yeterlilikleri de göstermeleri beklenmektedir (CACREP, 2015; Christensen vd., 2018; Kerl vd., 2002). CACREP tarafından onay alan toplam 224 programı inceleyen Christensen ve diğerleri, (2018) programlarda en fazla vurgulanan bu tip özelliklerin başında gelişmeye açıklık, öz farkındalık ve diğerlerinin farkında olmanın geldiğini saptamışlardır. Benzer özellikler farklı çalışmalarda da vurgulanmıştır (Korkut-Owen vd., 2014; McAdams vd., 2007; Spurgeon vd., 2012). Bazı yeni çalışmalarda ise bu özelliklerin yanı sıra profesyonellik, kişisel-profesyonel sınırları bilme (Miller vd., 2019), profesyonel tavır ve etik (Korkut-Owen & Tuzgöl Dost, 2020a) gibi özellikler de yer almaktadır.

Psikolojik danışma programları, öğrencilerin, eğitimleri boyunca kendi iyi oluşlarını, krizlerle başetme deneyimlerini ve yaşam mücadelelerini keşfetmelerini (Hayes, 2014) dolayısıyla öz farkındalıklarının artmasını beklemektedir. Psikolojik danışma alanında lisans eğitimi alan öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğrencilerin eğitimleri sayesinde kendilerini tanıma ve değiştirmeye ilgili farkındalıklarının attığı, başkalarını tanıma ve anlama konusunda daha iyi hale geldikleri ve daha iyi iletişim kurmaya başladıkları, böylece profesyonel yanlarının güçlendiğini hissettikleri saptanmıştır (Korkut-Owen & Tuzgöl Dost, 2020a). Bir başka çalışmada lisans son sınıf öğrencilerinin dört yıllık eğitim sonunda kişilerarası ilişkilere özen göstermede ve kendinin farkında olma özelliklerinde artış eğilimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Korkut-Owen & Tuzgöl Dost 2020b). Lisans mezunlarıyla yapılan bir çalışmada katılımcıların PDR eğitiminin bireysel gelişimlerine, kişilerarası ilişki ve iletişimlerine katkı getirdiği ve insancıl bakış açısı kazandırdığı sonucu elde edilmiştir (Korkut-Owen vd., 2013). Alanyazında PDR alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi alanın öz farkındalığı arttığına ilişkin (Fernando vd., 2013; Foss-Kelly & Protivnak, 2017; Gibbons vd., 2013; Naslund 2015) araştırma sonuçları bulunmaktadır. Söz konusu eğitimin öğrencilerde profesyonel güveni artırdığı (Foss-Kelly & Protivnak, 2017), kişisel büyümeyi hızlandırdığı ve alana bağlılığı güçlendirdiği (Gibbons vd., 2013), kişisel ve profesyonel gelişimin örtüştüğü (Naslund, 2015) saptanmıştır. Bu özetlenen önceki araştırmaların bulguları, bu çalışmada elde edilen bulguları desteklediği yöndedir. Bu bulgular ayrıca MİKE'lerin öğretilbilir ve değiştirilebilir olmaları (Knopp & Smith, 2005) nedeniyle, psikolojik danışman eğitiminin psikolojik danışman adaylarında bu konuda farklılık yaratması beklenmesini

destekleyicidir. Dolayısıyla doktora eğitiminin katılımcıların kişisel değişimlerine katkısı olduğu ve MİKE'lerin gelişmelerine katkı getirdiği yorumu da yapılabilir.

PDR alanında doktora eğitiminin etkili bir psikolojik danışman olma rolü konusundaki diğer araştırma sorusu kapsamında, katılımcılar en fazla “mesleki yetkinliğin artması” kapsamında görüş dile getirmişlerdir. Bu tema altındaki kodlarla, doktora eğitiminde uygulamalar sayesinde beceri artışı olduğu, profesyonel davranışların kazanıldığı ve alınan süpervizyonların geliştirici olduğu görülmektedir. Katılımcılar, alan bilgilerinin derinleştiğini ve öz farkındalıklarının arttığını belirtmişler ve bu kodlar “kuramsal ve kişisel güçlenme” teması olarak değerlendirilmiştir. Bazı katılımcılar ise lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimini yetersiz bulduklarını dile getirmişlerdir. Alanyazındaki araştırmalar psikolojik danışman eğitimlerinin beklendiği gibi öğrencilerin etkili psikolojik danışman olmalarında fark yaratıcı olduğuna işaret etmektedir. Bruss ve Kopala (1993) psikolojik danışmayla ilgili bir lisansüstü programı tamamlamanın öğrencilerde kişisel büyüme ve gelişmeyi içeren bir dönüşüme yol açtığını belirtmektedirler. Öğrencilerin kuramsal bilgileri öğrenmeleri kadar uygulama yapmalarının ve topluma hizmet benzeri deneyimler geçirmeleri (Arnold & McMurtrey, 2011; Belser vd., 2018; Conrad vd., 1998; Warren & Schwarze, 2017) mesleki kimliklerinin oluşmasında ve etkili psikolojik danışman olmalarında çok önemli yer tutmaktadır. Avcı ve diğerleri (2020) öğrencilerin psikolojik danışma eğitiminin katkısına ilişkin görüşlerinin başında akademik kimlik gelişimi gelmekte onu psikolojik danışma uygulamalarında yetkinlik, etkili iletişim becerileri ve öz disiplin izlemektedir. Bu çalışmada yüzde altı gibi küçük bir orandaki grup, psikolojik danışmayla ilgili alınan eğitimi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Avcı ve diğerlerinin (2020) araştırmasında katılımcıların yaklaşık yüzde yetmiş sekizlik oranının psikolojik danışmayla ilgili alınan yüksek lisans/ doktora eğitimini bilgi ve donanım açısından yetersiz buldukları saptanmıştır. Bu çalışmalardaki oranlar farklı olsa da eğitimi yetersiz bulanların olduğuna işaret etmektedir. Özetlenen bu çalışmalar psikolojik danışma eğitimiyle mesleki yetkinliğin artması, kuramsal ve kişisel güçlenmenin yaşanması ve bazı katılımcıların eğitimi yetersiz bulmalarıyla paralellik göstermektedir.

PDR alanında doktora yapmakta olan katılımcılar PDR doktora eğitiminin dışında, daha etkili psikolojik danışman olmaya katkı sağlayan kaynak, eğitim ve deneyimlerle ilgili olarak en fazla “özel sertifikalı/sertifikaless eğitimlerden” yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu tema altında “eğitimler-kongreler”, “sertifikalı eğitimler” ve “ders dışında yapılan alanyazın taki bi” kodları mevcuttur. Diğer yandan doktora eğitimi dışında hocalarla ve alandaki arkadaşlarla kurulan ilişkilerin etkili olduğu dile getirilmiştir. Sınırlı sayıda katılımcı ise başka bir kaynağı bulunmadığını belirtmiştir. Onlara göre alınan eğitim yeterli olduğu için başka kaynaklardan yararlanmaya gerek kalmamaktadır. Lisansüstü öğrenim dışındaki kaynakların etkisine ilişkin bulgu Huffman'ın (2013) lisansüstü öğrenimin dışındaki yaşantıların da öğrencilerin gelişimine önemli katkıları olduğu bulgusuyla tutarlıdır. Doktora öğrencilerinin, öğretim üyelerinin sınıf dışı etkileşimlerinden (Burkholder, 2012; Hoskins & Goldberg, 2005; Limberg vd., 2013; Protivnak & Foss, 2009), destek ve önerilerinden (Foss-Kelly & Protivnak, 2017; Schlosser vd., 2003) daha çok etkilendikleri ve faydalandıkları saptanmıştır. Doktora öğrencilerinin birbirilerinden de bir çok yeni bilgi öğrendiklerine ve psikolojik danışmayla ilgili becerileri kullanarak birbirleriyle ilişki kurmalarının geliştirici yanı olduğuna yönelik araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Cohen & Greenberg, 2011; Foss-Kelly & Protivnak, 2017; Haskins vd., 2013). Bu bulgular psikolojik danışma eğitiminin yanısıra alınan farklı eğitimlerin, psikolojik danışman eğitimcileri ve diğer öğrencilerle kurulan iletişimin niteliğinin de psikolojik danışman olmakta rolü olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların PDR lisansüstü eğitiminin öğrencilerini psikolojik danışman olarak geliştirmede daha etkili olması için PDR programlarına yönelik verdiği öneriler ise iki tema altında toplanmıştır. İlk tema “uygulama, staj ve süpervizyonların artması” isteği yönündedir. Bu tema altında, “uygulamalı derslerin sürelerinin artması”, “süpervizyonlu uygulamaların artması” ve “daha iyi sataj olanakları sağlansın” şeklinde öneriler sunulmuştur. Diğer tema ise “yapısal

değişiklikler ve farklı ders işlenişi” olarak adlandırılmıştır. Bu temada PDR'nin bölüm olması gerektiği, derslerin daha farklı yöntemlerle işlenebileceği, ders sayısının artırılması, deneyimli öğretmen üyelerinin ders vermesi ve programın lisanstan farklılaşması gerektiği yönünde görüş ve öneriler belirtilmiştir. Alanyazında PDR lisansüstü öğrencileri kişisel ve profesyonel gelişim için en fazla uygulamalı derslerden, stajlardan ve süpervizyondan faydalandıklarını (Aman & Ahmad, 2010; Foss-Kelly & Protivnak, 2017; Furr & Carroll, 2003; Paris vd., 2006; Pierce, 2016) belirtmektedirler. Bu anlamda bu çalışmada elde edilen bulgular, psikolojik danışman eğitiminde en çok yararlanılan boyutların zayıf kaldığına işaret etmektedir. Uygulama ve süpersizyon eksikliği daha önce PDR'nin hem lisans hem lisansüstü öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da dile getirilmiştir (Avcı vd., 2020; Büyükgöze Kavas, 2011; Güneri vd., 2007; Korkut- vd., 2013; Özyürek, 2009; Tuzgöl Dost & Keklik, 2012). ABD’de yapılan bir çalışmada PDR yüksek lisans öğrencilerinin uygulamalar aşamasında daha etkili süpervizyon alma gereksinimlerinin olduğunu saptanmıştır (Storlie vd., 2017). Bu çalışma da daha önceki bulguları desteklemektedir.

Lisans öğrencilerinin psikolojik danışman eğitiminin daha etkili olması için yaptıkları önerilerin başında uygulama derslerinin ve süpervizyonun artırılması (Demirtaş-Zorbaş & Ulaş, 2014; Korkut-Owen vd., 2013; Korkut- Owen & Tuzgöl Dost, 2020a) gelmektedir. Araştırmada dile getirilen diğer öneri psikolojik danışma eğitiminde bazı yapısal değişikliklerin yapılması ve derslerin farklı biçimde işlenişine yöneliktir. Yurtdışında yüksek lisans öğrencileriyle yapılan çalışmalarda öğrencilerin derslerin işlenişinin ve değerlendirilişlerinin gözden geçirilmesini istedikleri saptanmıştır (Burnett vd., 2005; Butnaru, 2015). Korkut-Owen ve arkadaşları (2013) tarafından lisans mezunlarıyla yapılan bir çalışmada psikolojik danışman eğitiminin daha etkili olmasına yönelik yapılan öneriler arasında kuramsal derslerin yeniden düzenlenmesi, öğretim üyelerinin akademik donanımlarının artırılması gibi önerilerin yer aldığı bulunmuştur. Lisans öğrencileriyle yapılan bir çalışmada sınıfların ve derslerin sayı, dönem ve işlenişlerinin düzenlenmesi ve öğretim üyeleri ile öğrenci ilişkilerinin artırılması biçiminde öneriler olduğu görülmektedir (Korkut-Owen & Tuzgöl Dost, 2020a). Bu önerilerin doktora öğrencilerinin önerileriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Avcı ve diğerleri (2020) tarafından doktora öğrencileriyle yapılan çalışmada öğretim üyelerinin niteliklerine yönelik elde edilen bulgulardan bazıları, örneğin öğretim üyelerinin yüzeysel ders işlemelerine, ders işlemede sunum odaklı olmalarına yönelik eleştiri bu çalışmada elde edilen derslerin farklı işlenmesi biçimindeki öneriyi destekleyicidir.

Sonuçlara göre PDR alanında doktora eğitimi alan katılımcıların, mesleki ve kişisel gelişim, alana katkı verme isteği, akademik ilerleme isteği ve alana duyulan ilgi ve geçmiş deneyimler nedeniyle doktora yapmak istedikleri görülmüştür. Doktora eğitiminin öğrencilerde, öz-farkındalık, diğerlerine yönelik farkındalık, özgüven ve profesyonel güvende artış sağladığı tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında lisans ve yüksek lisans eğitimlerinin yetersiz kalması nedeniyle doktora yapmaya yöneldiklerini ifade edenler olmuş; ayrıca doktora eğitiminin mesleki yetkinliğin artması, kuramsal ve kişisel güçlenme aracılığıyla etkili bir psikolojik danışman olmaya katkı sağladığı belirtilmiştir. Katılımcılar, doktora eğitiminin dışında daha etkili psikolojik danışman olmaya katkı sağlayan faktörlerin özel sertifikalı/sertifikasız eğitimler ile deneyimler ve bağlantılar olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan doktora eğitimi dışında başka kaynağı olmadığını dile getirenler de olmuştur. Katılımcılar PDR doktora eğitiminin geliştirilmesi için uygulama, staj ve süpervizyon olanaklarının artırılmasını; bölüm olma gibi yapısal değişiklikler yapılmasını ve farklı dersler eklenmesini önermişlerdir.

Elde edilen bu bulgular izleme ya da değerlendirme çalışması biçiminde de ele alınarak tartışılabilir türdendir. PDR programlarının etkililiğinin artırılması için sürekli ve sistematik olarak değerlendirilmelerini öneren CACREP (2016b) bu çalışmalar sırasında o programdaki öğrencilerden, mezun olanlardan ve o programda çalışanlardan bilgi toplanmasını beklemektedir. O nedenle hem öğrenci olan hem de gelecekte psikolojik danışman eğitimcisi olma olasılıkları yüksek olan doktora eğitimi alan bir gruptan elde edilen bilgiler psikolojik danışma eğitiminde

yapılabilecek değişikliklere yönelik öneriler barındırmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen programların güçlü ve zayıf yanlarına işaret eden, öneriler içeren ve mesleki kişisel eğilimin gelişimini sağlayıcı bulgular dikkate alınarak programlarda bazı değişikliklere gidilebilir. Katılımcı görüşleri doğrutusunda, uygulamalı derslerin ve süpervizyonun artırılması, öğrenci öğretim üyesi ilişkisinin daha iyi hale getirilmesi, öğrencilerin kişisel gelişimlerinin desteklenmesi gibi hususlar PDR doktora programlarının daha da güçlü hale getirmeye katkıda bulunabilir. Öğrenciler ile öğretim üyeleri arasındaki ilişkilerin daha iyi hale getirilmesi için öğretim üyelerinin ders aralarında, ders sonrasında, dersin olmadığı günlerde e-posta gibi iletişime açık ortamlar sağlamaları, öğrencileriyle diyalog içinde olmaları işe yarayabilir.

Kendal ve Pogue (2006), öğrenime devam eden öğrencilerle, mezun olanların programı değerlendirmelerinin karşılaştırılmasının programın değerlendirilmesinde önemli olabileceğini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla benzeri bir araştırma doktorasını bitirmiş olanlarla henüz bitirmemiş olanlarla yapılabilir. Benzer bir çalışma PDR alanında yüksek lisans yapmakta olan öğrencilerle de gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalarda yüksek lisans ve doktora mezunlarıyla öğrenimleri boyunca aldıkları dersler arasında mezuniyet sonrası iş hayatlarında en çok işe yarayan dersler ve uygulamaların hangileri olduğu sorulabilir. Lisansüstü eğitimleri sırasında programın öğretim üyeleri ve dönem arkadaşlarıyla profesyonel ilişkilerinin nasıl olduğu, bu ilişkilerin lisansüstü eğitime etkisi sorgulanabilir. Diğer yandan lisansüstü öğrencilerin kişisel gelişimleri için iyilik hallerini artırıcı çalışmalar planlanabilir.

Psikolojik danışma ve rehberlik doktora programı öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerini inceleyen bu çalışmanın sonuçlarının ilgili alan yazına katkı sağladığı düşünülüyor olsa da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmaya PDR programında öğrenim gören ve tez aşamasındaki 33 doktora öğrencisi katıldığı için bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçların Türkiye’de PDR programında doktora yapan tüm öğrencilere genellebilmesi mümkün değildir. Dolayısıyla daha sonra yapılacak çalışmalar, PDR programından mezun, bu programın yüksek lisans ve/veya doktora düzeyinde öğrenim gören psikolojik danışmanların katılımıyla gerçekleştirilerek farklı öğrenim düzeylerindeki (tez aşaması, ders dönemi vb.) psikolojik danışmanların yüksek lisans ve doktora programlarına ilişkin görüşleri incelenebilir. Böylelikle yüksek lisans ve doktora programlarının kapsamına, amacına ve içeriğine ilişkin karşılaştırmaya olanak sunacak veriler elde edilebilir. Bu şekilde yapılan bir çalışmanın sonuçları psikolojik danışman eğitiminde rol oynayan yüksek lisans ve doktora programlarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir. İkinci sınırlılık ise bu araştırmada elde edilen verilerin araştırmacıların çalıştıkları ve araştırmacıların farklı üniversitelerde lisansüstü programlarında ders veren meslektaşlarının çalıştıkları üniversitelerde PDR doktora programında öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiş olmasıdır. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen sonuçlar verilerin toplandığı üniversitelerdeki öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalar farklı örnekleme yöntemi kullanılarak daha geniş bir çalışma grubunun katılımıyla gerçekleştirilerek farklı üniversitelerin PDR doktora programlarına dair bilgiler elde edilebilir. Bu araştırmanın katılımcıları PDR doktora programlarında uygulama, staj ve süpervizyon olanaklarının artırılmasına yönelik görüş sunmuş olsalar da bu çalışmada öğrencilerin mevcut uygulama, staj ve süpervizyon olanaklarının içeriği ayrıntılı bir şekilde ele alınmamıştır. Bu husus çalışmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak ilerleyen zamanlarda yapılacak nitel çalışmalarda bu çalışmada olan sorulara uygulama, staj ve süpervizyon süreçlerine dair ayrıntılı bilgi edinilmesine olanak sunacak soruların eklenmesi bir öneri olarak getirilebilir. Son olarak bu çalışmada Türkiye’deki üniversitelerde yer alan PDR doktora programları doktora öğrencilerinin görüşleriyle incelenmiştir. Bu noktada programların içeriği ve kapsamı ile programlara ilişkin beklentilerin bu araştırmanın katılımcılarının görüşleriyle sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Bütüncül bir değerlendirme yapılabilmesi için ilerleyen zamanlarda yapılacak çalışmalarda, PDR doktora programlarının yapılandırılmasında rol oynayan diğer paydaşların (örn., akademisyen, süpervizör, politika geliştiriciler) görüşlerine yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akos, P., Wasik, S. Z., McDonald A., Soler, M. & Lys D. (2019). The challenge and opportunity of competency-based counselor education. *Counselor Education & Supervision* 58, 98-111. <https://doi.org/10.1002/ceas.12134>
- American Counseling Association (2023). *Is counseling the right career for you?* <https://www.counseling.org/aca-community/learn-about-counseling/what-is-counseling/career-guide>
- Aman, R. C. & Ahmad, N. S. (2010). Counseling practicum in producing excellent counselor *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1028–1032.
- Arnold, R. & McMurtery R. G. (2011). Integrating service learning into counselor education: Applications and implications. *The Researcher: An Interdisciplinary Journal*, 24(1), 59-74.
- Aydemir, S. & Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16. <https://doi.org/10.19128/turje.00354>
- Avcı, D., Poyrazlı, Ş. & Gençoğlu, C. (2020). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik lisansüstü eğitimine ilişkin bir değerlendirme, PDR lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(228), 175-213. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.756760>
- Belser, C. T., Wheeler, N. J., Bierbrauer, S. L., Solomon, C. S., Harris, S., Crunk, A. E. & Lambie, G. W. (2018). The experiences of counselors-in-training in a school-based counseling practicum. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(2).
- Bruss, K. V. & Kopala, M. (1993). Graduate school training in psychology: Its impact upon the development of professional identity. *Psychotherapy*, 30, 685-691. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.4.685>
- Burkholder, D. (2012). Returning counselor education doctoral students: issues of retention, attrition, and perceived experiences. *The Journal for Counselor Preparation and Supervision*, 4(2). <http://dx.doi.org/10.7729/42.0027>
- Burnett, J. A., Long, L. L., & Horne, H. L. (2005). Service learning for counselors: Integrating education, training, and the community. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 44(2), 158–167. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2005.tb00028.x>
- Butnaru, S. (2015). Initial training of school counselors through practicum stages–Problems and possible solutions. *Scientific Annals of the ‘Alexandru Ioan Cuza’ University of Iasi: Educational Sciences Series*, 19, 15-28.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-431.
- Christensen, J. K., Dickerman, C. A., & Dorn-Medeiros, C. (2018). Building a consensus of the professional dispositions of counseling students. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(1). Manuscript 1265.
- Cohen, M. A. O., & Greenberg, S. (2011). The struggle to succeed: Factors associated with the persistence of part-time adult students seeking a 'master's degree. *Continuing Higher Education Review*, 75, 101-112.

- Conrad, C. F., Duren, K. M. & Haworth, J. G. (1998). Students' perspectives on their 'master's degree experiences: Disturbing the conventional wisdom. *New Directions for Higher Education*, 101, 65-76. <https://doi.org/10.1002/he.10106>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016a). *CACREP Standards*. <https://www.cacrep.org/section-4-evaluation-in-the-program/>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016b). *Section 4: Evaluation in the program*. <https://www.cacrep.org/section-4-evaluation-in-the-program/>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2015). *Professional dispositions*. <http://www.cacrep.org/glossary/professional-dispositions/>
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publication.
- Çınarbas, D. C., Korkut-Owen, F. & Çiftçi, A. (2009). Counseling in Turkey: A blend of Western science and Eastern tradition. In L. H. Gerstein, P. P. Heppner, S. Ægisdóttir, S.-M. A. Leung, & K. L. Norsworthy (Eds.), *International handbook of cross-cultural counseling: Cultural assumptions and practices worldwide* (pp. 475–488). Sage.
- Demirtaş-Zorbaş, S. & Ulaş, Ö. (2014). Views of psychological counselor candidates about psychological counseling and guidance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 1298-1301.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive interactionism*. Sage Publications.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 57–67
- Foss-Kelly, L. L. & Protivnak, J. J. (2017). Voices from the desks: Exploring student experiences in counselor education. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(2). <https://doi.org/10.7729/92.1181>
- Furr, S. R. & Carroll, J. J. (2003). Critical incidents in student counselor development. *Journal of Counseling & Development*, 81(4), 483–489. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00275.x>
- Gibbons, M. M., Cochran, J. J., Spurgeon, S. & Diambra, J. A. (2013). The human factor: Student reactions to the integration of personal dispositions into a counseling program, *Journal of Humanistic Counseling*, 52, 5-22.
- Güneri, O. Y., Büyükgöze-Kavas, A. & Koydemir, S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının kariyer gelişimi: Acemilikten uzmanlığa giden zorlu yol. R. Özyürek, F. Korkut-Owen ve D. W. Owen. *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* (ss.139-160). Nobel Yayın Dağıtım.
- Haskins, N., Whitfield-Williams, M., Shillingford, M. A., Singh, A., Moxley, R. & Ofauni, C. (2013). The experiences of black 'master's counseling students: A phenomenological inquiry, *Counselor Education and Supervision*, 52, 162-178. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2013.00035.x>
- Hayes, J. A. (2014). The beneficial demands of conducting psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 70(8), 716-723 <https://doi.org/10.1002/jclp.22107>

- Hoskins, C. M. & Goldberg, A. D. (2005). Doctoral student persistence in counselor education programs: Student-program match. *Counselor Education and Supervision*, 44(3), 175–187. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2005.tb01745.x>
- Huffman, D. D. (2013). *Doctoral level counseling students' experiences and perceptions of learning in a cohort environment*, [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Texas.
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., & Gladding, S. T. (2014). A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92, 366-372. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x>
- Kendal, J. R. & Pogue, K. (2006). Survey of alumni from distance degree and campus-based baccalaureate programs. *The Quarterly Review of Distance Education*, 7(2), 155–164.
- Kerl, S. B., Garcia, J. L., McCullough, C. S. & Maxwell, M. E. (2002). Systematic evaluation of professional performance: Legally supported procedure and process. *Counselor Education and Supervision*, 41(4), 321– 332. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2002.tb01294.x>
- Kirkpatrick, D. (1996). Revisiting 'Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 1, 54-59.
- Knopp, T. Y., & Smith, R. L. (2005). A brief historical context for dispositions in teacher education. In R. L. Smith, D. Skarbek, & J. R. Hurst. (Eds.) *The passion of teaching: Dispositions in the schools*. (pp. 1-14). Scarecrow Education.
- Korkut-Owen, F., Acar, T., Haskan Avcı, Ö. & Kızıldağ, S. (2013). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının mezunlar tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 354-372.
- Korkut-Owen, F., Tuzgöl Dost, M. & Bugay, A. (2014). Psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), n1037-1055. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2883>
- Korkut-Owen, F., & Tuzgöl Dost, M. (2020a). Psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 83-110. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.620671>
- Korkut-Owen, F., & Tuzgöl Dost, M. (2020b). Psikolojik danışman adaylarına göre etkili psikolojik danışmanın özellikleri ve psikolojik danışman eğitiminin etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 259-274.
- Korkut-Owen, F. (2018). Psikolojik danışman adaylarının kariyer gelişim öyküleri, *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 22-47.
- Limberg, D., Bell, H., Super, J. T., Jacobson, L., Fox, J., DePue, M. K., Christmas, C., Young, M. E. & Lambie, G. W. (2013). Professional identity development of counselor education doctoral students: A qualitative investigation, *The Professional Counselor*, 3(1), 40–53. <https://doi.org/10.15241/dll.3.1.40>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast Press.
- Matisse, M. (2021). Healer or healing? An exploratory analysis of becoming a counselor. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 11(2), 1-16. <https://doi.org/10.18401/2021.11.2.1>
- McAdams, C. R., III, Foster, V. A., & Ward, T. J. (2007). Remediation and dismissal policies in counselor education: Lessons learned from a challenge in federal court. *Counselor*

Education and Supervision, 46, 212-229. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00026.x>

- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*. John Wiley & Sons, Inc.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. ve Ed.). Nobel Yayıncılık.
- McTighe, J. & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning, *Educational Leadership*, 63(3), 10-17.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. M., Larwin, K. H., Kautzman-East, M., Williams, J. L., Evans, W. J. Williams, D.D., Abramski, A. L. & Miller, K. L. (2019). A proposed definition and structure of counselor dispositions. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 53(2), 117-130.
- Miller, S. M., Larwin, K. H., Kautzman-East, M., Williams, J. L., Evans, W. J. Williams, D.D., Abramski, A. L. & Miller, K. L. (2019). A proposed definition and structure of counselor dispositions. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 53(2), 117-130.
- Naslund, M. N. (2015). *Counselor education: A personal growth and personal development experience*, [Unpublished doctoral dissertation]. North Dakota State University.
- Öcal, G. (2010). *Hacettepe Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı mezunlarının mezun oldukları programa ilişkin görüşleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, 4(32), 54-63.
- Pierce, L. M. (2016). Overwhelmed with the burden of being myself: A phenomenological exploration of the existential experiences of counselors-in-training, *Journal of Humanistic Counseling*, 55, 136-150
- Protivnak, J. J., & Foss, L. L. (2009). An exploration of themes that influence the counselor education doctoral student experience. *Counselor Education and Supervision*, 48(4), 239-256. <http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00078.x>
- Schlosser, L. Z., Knox, S., Moskovitz, A. R., & Hill, C. E. (2003). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisee perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 178-188. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.178>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Spaulding & Rockinson-Szapkiw (2012). Hearing their voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence, *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 199-219.
- Spurgeon, S., Gibbons, M. & Cochran, J. (2012). Creating personal dispositions for a professional counseling program. *Counseling and Values*, 57(4), 96-108. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2012.00011.x>
- Stewart, J., Joyce, J., Haines, M., Yanoski, D., Gagnon, D., Luke, K., Rhoads, C., & Germeroth, C. (2021). *Program evaluation toolkit: Quick start guide*. <https://iesed.gov/ncee/edlabs/regions/central/resources/pemtoolkit/index.asp>

- Storlie, C. A., Baltrinic, E. R., Mostade, J., & Darby, T. (2017), Professional functioning: Exploring developmental narratives of counselor trainees. *Counselor Education & Supervision*, 56, 225-240. <https://doi.org/10.1002/ceas.12074>
- Tuzgöl Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 389-407.
- University of North Texas (2010). *UNT counseling program systematic program evaluation executive summary fall 2010 update*. <http://www.coe.unt.edu/sites/default/files/22/786/Program%20Evaluation%20Executive%20Summary.pdf>
- Warren, J. M., & Schwarze, M. (2017). Exploring internship experiences of counselors-in-training through pinterest: A consensual analysis. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.7729/92.1139>
- Yeşilyaprak, B. (2009). The development of the field of psychological counseling and guidance in Turkey: Recent advances and future prospects. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 193-214. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001144
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırmaya giriş*. Seçkin Yayıncılık
- Yunker, B., & Stinson, M. (2001). The pedagogical basis for multifaceted assessment in Counselor education. In B. Yunker, & M. Stinson (Eds.), *Assessment: Issues and Challenges for the Millennium* (pp. 77-84). CAPS Publication.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Psychological Counseling and Guidance (PCG) is a discipline that has existed in Turkey since the 1950s (Çınarbaş et al., 2009; Doğan, 2000; Yeşilyaprak, 2009) with undergraduate, graduate and doctorate degrees. In counselor education, students are tried to be equipped with the academic knowledge and skills required to be a counselor. In addition, it aims to increase some of the non-academic characteristics that students are expected to have to be effective counselors. According to CACREP (2016), program evaluations are decisive in the decisions to be taken about the program, as they help to identify the aspects of the program that work well. Therefore, CACREP (2016) recommends continuous and systematic PCG program evaluation to increase effectiveness. The Kirkpatrick model (Kirkpatrick, 1996), one of the approaches used for program evaluation, uses a four-tiered hierarchical structure focused on students' learning outcomes. This quartet structure includes (1) students' satisfaction with or reactions to the program, (2) measurements of the knowledge and skills they are expected to gain from the program, (3) measurements of practices that show behavioral changes related to the field of study, and (4) the outcomes of the program in a larger context. Yunker and Stinson (2001) argue that actively involving students in the program evaluation process in counselling education increases their confidence in becoming effective counselors. Similarly, McTighe and O'Connor (2005) state that this process can also teach counseling students to evaluate themselves and learn independently. As can be seen, one of the ways to evaluate training programs is to get opinions from students. In Turkey, some studies are on program evaluations of PCG graduate students. In one of these studies, Aydemir and Çam (2015) determined the views of graduate students on the function of graduate education within the framework of the themes of directing to scientific studies, training qualified people, providing different perspectives, developing research skills, developing thinking and interpretation skills, and providing specialization in a field. In a study conducted on doctoral

students, Avcı et al. (2020) found that the reasons for the participants to start doctoral education in PCG were to become academic, to improve themselves in the field of counseling and guidance, to take some academicians as role models, to find undergraduate education insufficient, and to find the working system of the Ministry of National Education (MEB) insufficient. Thus, this study aimed to examine the views of PCG doctoral program students at the thesis stage regarding doctoral education. In this context, the problems of the research were determined as follows:

1. What are the reasons/sources of motivation for PCG doctoral students to decide to pursue a doctorate in PCG?
2. What do PCG doctoral students think about the contribution of studying in the field of PCG to their personal development?
3. What do PCG doctoral students think about the contribution of doctoral education in the field of PCG to their becoming more effective psychological counselors (professional development)?
4. Which other sources do PCG doctoral students use to become more effective psychological counselors besides their formal education?
5. What are the suggestions of PCG doctoral students for better counselor education?

Method

This research, which aims to describe the views of PCG doctoral students on the PCG graduate program, was designed in qualitative research. The purposive sampling method was used to select the participants constituting the study group in the research. The research study group consists of 33 people in the Ph.D. thesis phase of the PCG program. 39% of the participants were male (n=13), and 61% were female (n=20). A personal information form and a semi-structured interview form were used to collect the data in the study. Hacettepe University Ethics Commission provided the ethical approval of the research with the letter dated 02.11.2020 and numbered 35853172-600. In this study on the doctoral education process, qualitative data were collected through both face-to-face and online applications. The data obtained within the scope of the research were analyzed by descriptive analysis method, one of the ways of qualitative data analysis.

Findings

The participants doing a doctorate in the field of PCG expressed reasons for doing a doctorate within the scope of “professional development and satisfaction, increasing field knowledge and gaining status” regarding their experience for doing a doctorate. Therefore, these codes were named as the “professional and personal development” theme. On the other hand, the participants stated that they wanted to do a doctorate to “contribute to the field and become a competent psychological counselor”, “undergraduate education was insufficient” and “to provide more effective service”, and these codes were determined as the theme of “desire to contribute to the field”. Furthermore, another theme was determined as the “desire for academic progress”. Within the scope of the desire for academic advancement, the participants stated that they were “interested in scientific research” and did their doctorate with “career expectations”. Other issues mentioned were “interest in the field” and “past experiences and support of professors”. Therefore, these codes were handled as the theme of “interest in the field and experiences”.

Discussion and Conclusion

Previously, there are studies indicating that undergraduate counselor candidates stated that the most important reason for choosing this field was the desire to be with people and to understand them (Korkut-Owen, 2018), and that they showed their education in this field as their personal choice (Korkut-Owen & Tuzgöl-Dost, 2020b). Therefore, although the order changes in the studies on the reasons for choosing this field of psychological counselor candidates studying at the graduate level, results have been obtained similarly to those in this study.

According to the participants' views on the second question of the study, the personal change that is thought to be caused by doing a doctorate in PCG, the most frequently mentioned change was "self-awareness/development". These findings seem closely related to the concept of Professional Dispositions in the literature. Counselor candidates in counselor education programs are expected to demonstrate some personal and professional competencies beyond the theoretical knowledge and skills required (CACREP, 2015; Christensen et al., 2018; Kerl et al., 2002). Christensen et al. (2018), who examined 224 programs approved by CACREP, found that openness to development, self-awareness, and awareness of others were the most emphasized characteristics in the programs.

For the other research question about the role of doctoral education in the field of PCG in becoming an effective psychological counselor, the participants mostly expressed their opinions within the scope of "increasing professional competence". Bruss and Kopala (1993) stated that completing a graduate program in counseling leads to a transformation in students that includes personal growth and development. In addition to learning theoretical knowledge, students' practice and community service-like experiences (Arnold & McMurtery, 2011; Belser et al., 2018; Conrad et al., 1998; Warren & Schwarze, 2017) have a significant place in the formation of their professional identities and becoming effective counselors.

The participants studying for a doctorate in counseling psychology stated that they primarily benefited from "special certified/non-certified training" in terms of resources, trainings and experiences that contribute to becoming more effective counselors outside of their doctoral education in counseling psychology. In previous studies, it was found that doctoral students were more affected and benefited from the out-of-class interactions (Burkholder, 2012; Hoskins & Goldberg, 2005; Limberg et al., 2013; Protivnak & Foss, 2009), support and suggestions (Foss-Kelly & Protivnak, 2017; Schlosser et al., 2003) of faculty members.

Participants suggested "more practice, internship and supervision" and "structural changes and different course teaching" to make PCG doctoral education more effective in developing students as counselors. In the literature, PCG graduate students state that they benefit most from applied courses, internships, and supervision for personal and professional development (Aman & Ahmad, 2010; Foss-Kelly & Protivnak, 2017; Furr & Carroll, 2003; Paris et al., 2006; Pierce, 2016).

According to the results obtained from this study, it can be suggested to make some changes in the PCG programs by considering the findings that point out the programs' strengths and weaknesses, including suggestions and ensuring the development of professional personal disposition. Issues such as increasing applied courses and supervision, improving the student-faculty relationship, and supporting students' personal development can contribute to making PCG doctoral programs stronger. Furthermore, to make a holistic evaluation, it may be recommended to include the views of other stakeholders (e.g., academicians, supervisors, policymakers) who play a role in structuring the future PCG doctoral programs.