



T. C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

**DOKTORA ÖĞRENCİLERİNE SUNULAN ARAŞTIRMA
DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Dilara ÇAYCI KARAKÖSE

TOKAT

Kasım, 2020



T. C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

**DOKTORA ÖĞRENCİLERİNE SUNULAN ARAŞTIRMA
DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Dilara ÇAYCI KARAKÖSE

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA

TOKAT

Kasım, 2020

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Dilara ÇAYCI KARAKÖSE'nin "Doktora Öğrencilerine Sunulan Araştırma Derslerine Yönelik Eğitim Programlarının İncelenmesi" adlı çalışması 17.11.2020 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Dilara ÇAYCI KARAKÖSE

Başkan:.....
Üye (Tez Danışmanı):
Üye :
Üye :
Üye :

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2020

.....

Enstitü Müdürü



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK SÖZLEŞMESİ

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 17/11/2020

Dilara ÇAYCI KARAKÖSE

TEŞEKKÜR

Bu çalışma birçok kişinin sabrı ve emeği sayesinde ortaya çıkmıştır. Çalışmaya geçmeden önce kendilerine teşekkürü borç bilirim.

Doktoraya başladığım ilk günden itibaren gerek dersleriyle gerekse ilgili yaklaşımlarıyla beni bu noktaya taşıyan, tez döneminin zorlu yokuşlarında ben bıraksam da beni bırakmayan sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya'ya verdiği emek ve gösterdiği anlayış için çok teşekkür ederim. Doktora ders döneminde ve tez döneminde görüş ve önerileriyle bu tezin daha iyi bir çalışma haline gelmesini sağlayan Doç. Dr. Fevzi Dursun ve Dr. Öğr. Üyesi Şefik Kartal'a, tez izleme komitelerinde çalışmaya farklı bir bakış açısı kazandıran Dr. Öğr. Üyesi Cezmi Ünal'a ve Doç. Dr. Yasemin Özdem Yılmaz'a teşekkür ederim. Ayrıca tez savunmasında jüri üyesi olarak tez savunmamda bulunan Doç. Dr. İsmail Şan ve Dr. Öğr. Üyesi Sevinç Gelmez Burakgazi'ye de katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Süreçte birlikte ilerlediğimiz, beni her zaman sabırla dinleyen, hatalarımı görmemde yardımcı olan sevgili arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Özge Maviş Sevim, Dr. Öğr. Üyesi Fatih Alkan, Dr. Öğr. Üyesi Emine Saklan ve Öğr. Gör. Derya Çölkesen Alkış iyi ki varsınız, iyi ki sizleri tanımışım.

Eğitim hayatımda hep desteklerini hissettiğim, aldığım kararlarda bir dağ gibi arkamda duran annem Saime Nevin Çaycı ve babam Ünal Çaycı'ya sonsuz teşekkür ederim. Doktora gibi zorlu bir süreçte “yaparsın ablam” diyerek bana hep destek olan biricik kardeşim Derya Çaycı'ya sonsuz minnetlerimi sunarım.

Doktora eğitimimin en çetrefilli zamanında hayatıma giren ve hemen uyum sağlayan, her türlü nazımı çeken ve anlayışı ile beni etrafımdaki sorunlardan uzaklaştıran eşim Murat Karaköse'ye yürekten teşekkür ederim.

ÖZET

DOKTORA ÖĞRENCİLERİNE SUNULAN ARAŞTIRMA DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Çaycı Karaköse, Dilara

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Esmâ Emmioğlu Sarıkaya

Kasım 2020, xiii+187 sayfa

Bu araştırmada Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitede doktora düzeyinde sunulan araştırma derslerine yönelik öğretim programları değerlendirilmektedir. Karma araştırma yönteminden eş zamanlı iç içe geçmiş desenin benimsendiği bu çalışmada farklı rollere sahip katılımcılar yer almaktadır. Bu katılımcılar, araştırma derslerine katılan doktora öğrencileri, araştırma derslerini veren öğretim üyeleri, doktora tez danışmanlığı yapan öğretim üyeleri ve tez döneminde bulunan doktora öğrencileridir. Araştırmanın nicel verileri Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Yapalak ve Ilgaz, 2012), İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği (Schau, 2003; Emmioğlu ve ark. 2018) ve Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği (Eminoğlu ve Nartgün, 2009) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci 2017-2018 öğretim yılının güz yarısında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri MAXQDA programından yararlanılarak betimsel nitel veri analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış ve bağımlı gruplar *t*-testi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada araştırma dersleri eğitim programlarının incelenmesi beş ana başlıkta gerçekleştirilmiştir: Durum analizi, kapsam değerlendirme, süreç değerlendirme, toplam değerlendirme ve meta değerlendirme. Çalışma kapsamında incelenen araştırma derslerinin temel amacının araştırma yapmak için gereken bilgi ve becerileri kazandırmak olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Araştırma derslerine ait ders izlenceleri, öğretim üyelerinin görüşleri ve gözlem raporları ışığında, ders esnasında tartışmaya ve uygulamalara yer verildiği tespit edilmiştir. Derslerin öğretim üyelerinin ofislerinde ya da küçük sınıf ya da salonlarda yapıldığı gözlenmiştir. Sınav evraklarının

incelenmesi, ğretim yeleri ve doktora öğrencileriyle görüşmelerin gerçekleştirilmesi sonucunda araştırma yöntemleri derslerinin değerlendirilmesinde yazılı sınavlara ve final projelerine yer verildiği grlmştş. Öğretim yeleri hazırladıkları ders izlencelerinde belirttikleri hedeflere büyük ölçüde ulaştıklarını belirtirken, doktora öğrencileri de benzer şekilde derse yönelik beklentilerinin karşıldığını ifade etmişlerdir. Çalışma kapsamında belirlenen araştırma yeterliklerine ilişkin olarak ise ğretim yeleri ve doktora öğrencileri, araştırma yöntemleri derslerinde bu yeterliliklere yaklaşık olarak %85 oranında yer verildiğini belirtmişlerdir.

Öğretim yeleri ile gerçekleştirilen görüşmeler ve yapılan gözlemler sonucunda araştırma dersleri eğitim programlarının zayıf yanlarını “ğrenci kaynaklı, ğretim yesi kaynaklı, altyapı kaynaklı, tez danışmanı kaynaklı, ders içeriği kaynaklı ve toplum kaynaklı” başlıkları altında, güçlü yanlarını ise “gerçek veri seti/durumları kullanmak, uygulamaya yer vermek ve ortaya çıkan ürünler” başlıkları altında toplamak mmkndş. Doktora ğrencilerinin araştırma eğitiminin zayıf yanlarına yönelik görüşleri ise araştırma derslerine ayrılan süre ve ğretim yeleri ile iletişim başlıkları altında sınıflandırılmış ve güçlü yanlarına yönelik görüşleri ise yetkin ğretim yeleri ile çalışma ve uygulama yapma fırsatı bulma şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırma derslerini veren ğretim üyelerinin akademik olarak deneyim sahibi, nitelikli yayınlara sahip ve araştırma yapmayı ve öğretmeyi seven akademisyenler olması gerektiği ğretim yeleri ve doktora öğrencileri tarafından ortak görüş olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma derslerinin başında ve sonunda yapılan ölçümlerde ise araştırmaya yönelik tutumda, istatistiğe yönelik tutumda ve akademik sahtekarlık eğilimlerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamaktadır. Araştırma dersleri eğitim programlarını inceleyen bu çalışmanın program değerlendirme standartlarına (yararlılık, yürütülebilirlik, uygunluk, doğruluk, denetime açıklık) uygun olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma Eğitimi, Doktora Eğitimi, Program Değerlendirme, Araştırmaya Yönelik Tutum, İstatistiğe Yönelik Tutum, Akademik Sahtekarlık Eğilimi.

ABSTRACT

PROGRAM EVALUATION OF THE RESEARCH CURRICULA OFFERED TO DOCTORATE STUDENTS

Çaycı Karaköse, Dilara

PhD, Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Dr. Esma Emmioğlu Sarıkaya

November 2020, xiii+187 pages

The purpose of this study is to evaluate the research curriculum offered at doctorate level in a university in the Central Black Sea region. In this research which adopts one of the mixed research methods named the simultaneous nested pattern, participants with different roles are involved. These participants are doctoral students who attend research courses, faculty members who teach research courses, faculty members who supervise doctoral students and the doctoral students who are at the thesis writing stage of their PhD. The quantitative data of the study were collected through the Attitudes towards Research Scale (Papanastasiou, 2005; Yapalak and Ilgaz, 2012), the Survey of Attitudes towards Statistics (Schau, 2003; Emmioğlu et al. 2018) and the Academic Dishonesty Tendency Scale (Eminoğlu and Nartgün, 2009). The qualitative data of the research were collected through semi-structured interview forms and observation forms. The data collection process of the research was carried out in the Fall semester of the 2017-2018 academic year. Qualitative data of the research was analyzed by using descriptive qualitative data analysis method by using MaxQda program. SPSS 22 package program was used in the analysis of quantitative data and dependent sample t-test was used.

In the study, the investigation of the research curriculum was carried out in five steps: context evaluation, input evaluation, process evaluation, product evaluation and meta evaluation. The results revealed that the main purpose of the research courses was considered as to gain the knowledge and skills required to conduct a research. Examining the course syllabuses, the views of the lecturers and the observation reports showed that discussions and hands on practices were used during the courses as instructional methods. It was observed that the courses were held in the lecturers' offices or in small classrooms. Examination of the exam documents and interviews with faculty

members and doctoral students showed that the written exams and final projects are included in the evaluation of the research methods courses. Faculty members stated that they achieved the goals they stated in the course syllabus they prepared, and similarly doctoral students stated that their expectations for the course were met. Regarding the research qualifications, faculty members and doctoral students stated that these qualifications were included in research methods courses up to a level of approximately 85%.

As a result of the interview and observation results conducted with the faculty members, the weaknesses of the research courses were derived from different sources "student, lecturer, infrastructure, advisor, course content, and community", and the strengths were "usage of real data sets/contexts, the inclusion of application and emerging products". The views of doctoral students about the weaknesses of research education are classified under the headings of lack of time allocated to research courses and lack of communication with faculty members, and their views on the strengths were classified as having the opportunity to work and collaborate with qualified faculty members. It appears that faculty members and doctoral students have a common view that academicians who provide research courses should be academically experienced, have qualified publications, and like to do research and teaching. In the measurements conducted at the beginning and end of the research courses, there is no statistically significant difference in the attitudes towards research, attitudes towards statistics and academic fraud tendencies. This study, which examines the research curriculum, complies with curriculum evaluation standards (usefulness, execution, suitability, accuracy, openness to audit).

Keywords: Research Education, Doctoral Education, Curriculum Evaluation, Attitudes Towards Research, Attitudes Towards Statistics, Academic Fraud Tendency.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMASI ETİK SÖZLEŞMESİ.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Amaç	4
Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme Modeli	4
Önem	8
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar	12
BÖLÜM II	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
Türkiye’de Doktora Eğitimi Süreci.....	13
Araştırma Eğitimi.....	14
Araştırma Eğitiminin Tanımı	14
Araştırma Eğitiminin Amacı	15
Araştırma Derslerinin İçeriği.....	17
Araştırma Derslerine Yönelik Eğitim Durumları	23
Araştırma Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme	25
BÖLÜM III.....	28
YÖNTEM	28
Araştırmanın Modeli	28
Katılımcılar	29
Veri Toplama Araçları	31
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	31
Gözlem Formu	33
Araştırma Dersi Değerlendirme Anketi	34
Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	35
İstatistiğe Yönelik Tutum Anketi (SATS 36).....	36

Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği	36
Ders İzlençeleri ve Görüşmeler Arası Uyumu Belirleme Uzman Görüşü Formu	37
Veri Toplama Süreci	37
Durum Analizi	38
Kapsam Değerlendirme.....	38
Süreç Değerlendirme.....	39
Toplam Değerlendirme	40
Meta Değerlendirme	41
Verilerin Analizi	43
BÖLÜM IV.....	46
BULGULAR.....	46
Durum Analizine Yönelik Bulgular	46
Araştırma Eğitiminin Amacına İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri.....	48
Araştırma Eğitiminin Doktora Eğitimindeki Önemine İlişkin Bulgular.....	51
Araştırma Eğitime Yönelik Beklentilere İlişkin Bulgular	54
Doktora Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutum, İstatistiğe Yönelik Tutum ve Akademik Sahtekârlık Düzeyleri.....	56
Kapsam Değerlendirmeye Yönelik Bulgular	58
Araştırma Derslerini Veren Öğretim Üyelerinin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Bulgular	59
Araştırma Eğitiminin Doktora Eğitimindeki Süresine/Oranına İlişkin Bulgular	64
Araştırma Eğitiminin Verildiği Ortamlar	65
Araştırma Dersleri İçin Tanımlanan Hedefler	66
Araştırma Eğitime Dahil Edilen Derslere/İçeriğe İlişkin Bulgular	67
Araştırma Dersinde Kullanılması Planlanan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşler	70
Araştırma Derslerinde Kullanılması Planlanan Öğretim Materyallerine İlişkin Görüşler	72
Araştırma Derslerinde Kullanılması Planlanan Değerlendirme Yöntemleri ve Değerlendirme İçin Kullanılan Ölçütlere İlişkin Görüşler.....	73
Süreç Değerlendirmeye Yönelik Bulgular	75
Araştırma Derslerinde Uygulanan İçeriğe İlişkin Bulgular	77
Araştırma Derslerinde Benimsenen Öğretim Yöntemine İlişkin Bulgular	78
Araştırma Derslerinde Kullanılan Öğretim Materyallerine İlişkin Bulgular	81
Araştırma Derslerinde Benimsenen Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular	82
Araştırma Dersleri Esnasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	84
Araştırma Dersleri Esnasında Karşılaşılan Fırsatlara İlişkin Bulgular	86
Toplam Değerlendirmeye Yönelik Bulgular	90

Araştırma Derslerinde Benimsenen İçerik, Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Uyuma İlişkin Bulgular	92
Araştırma Derslerinin Hedeflere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular	96
Araştırma Derslerinde Öngörülme Sonuçlara İlişkin Bulgular	102
Araştırma Eğitimi Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular	103
Araştırma Eğitiminin Zayıf Yanlarına İlişkin Bulgular	107
Araştırma Eğitiminin Güçlü Yanlarına İlişkin Bulgular.	114
Araştırma Dersi Alan Doktora Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutum, İstatistiğe Yönelik Tutum ve Akademik Sahtekârlık Düzeylerindeki Değişim	119
Meta Değerlendirmeye Yönelik Bulgular	124
Yararlılık Standartları	124
Yürütülebilirlik Standartları	125
Uygunluk Standartları	126
Doğruluk Standartları.....	126
Denetime Açıklık Standartları.....	127
BÖLÜM V	129
TARTIŞMA	129
BÖLÜM VI.....	136
SONUÇ ve ÖNERİLER	136
Sonuçlar.....	136
Öneriler.....	141
Araştırma Eğitimine Yönelik Öneriler.....	141
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	142
KAYNAKÇA.....	144
EKLER	158
Ek 1. Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi.....	158
Ek 2. Araştırma Eğitimi Yeterlikleri.....	159
Ek 3. Araştırma Dersi Veren Öğretim Üyeleri ile Yapılacak Görüşme Soruları	161
Ek 4. Araştırma Dersi Alan Doktora Öğrencileri ile Yapılacak Görüşme Soruları ..	162
Ek 5. Tez Döneminde Bulunan Doktora Öğrencileri ile Yapılan Görüşme Soruları	163
Ek 6. Doktora Tez Danışmanları ile Yapılan Görüşme Soruları	164
Ek 7. Ders Gözlem Formu.....	165
Ek 8. Araştırma Dersi Değerlendirme Formu (Araştırma Dersi Veren Öğretim Üyeleri İçin)	167
Ek 9. Araştırma Dersi Değerlendirme Formu (Araştırma Dersi Alan Doktora Öğrencileri İçin).....	170
Ek 10. Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	173
Ek 11. İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği.....	174

Ek 12. Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği	176
Ek 13. Araştırma Dersi Planları ve Görüşmeler Arasındaki Uyumunu Belirlemeye Yönelik Uzman Görüşü Formu.....	178
Ek 14. Tez Veri Toplama Akış Şeması	184
Ek 15. Araştırma İzin Yazısı	185
Ek 16. Etik İzin Yazısı	186
Ek 17. Özgeçmiş	187



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 2017-2018 Güz Yarıyılında Doktora Programlarında Açılan Araştırma Dersleri.	30
Tablo 2. Tez Kapsamına Dâhil Edilen Araştırma Dersleri İle İlgili Genel Bilgiler	30
Tablo 3. Durum Analizi Sürecinde Yanıtlanan Sorular ve Veri Toplama Araçları.	38
Tablo 4. Kapsam Değerlendirme için Yanıt Aranan Sorular ve Veri Toplama Araçları	39
Tablo 5. Süreç Değerlendirme için Yanıt Aranan Sorular ve Veri Toplama Araçları. ...	40
Tablo 6. Toplam Değerlendirme için Yanıt Aranan Sorular ve Veri Toplama Araçları.	41
Tablo 7. Meta Değerlendirme için Yanıt Aranan Sorular.	43
Tablo 8. Doktora Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutum Düzeyleri. (n=16).....	56
Tablo 9. Doktora Öğrencilerinin İstatistiğe Yönelik Tutum Düzeyleri. (n=16)	57
Tablo 10. Doktora Öğrencilerinin Akademik Sahtekârlık Eğilimi Düzeyleri. (n=16)....	57
Tablo 11. İktisat Bölümü Araştırma Dersi Programı Uyum Sonuçları	93
Tablo 12. Tarih Bölümü Araştırma Dersi Programı Uyum Sonuçları.	94
Tablo 13. Biyomühendislik Bölümü Araştırma Dersi Programı Uyum Sonuçları.	95
Tablo 14. Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin <i>Bağımlı Örneklem t-Testi</i> Bulguları (n=16).	119
Tablo 15. İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin <i>Bağımlı Örneklem t-Testi</i> Bulguları.	121
Tablo 16. Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin <i>Bağımlı Örneklem t-Testi</i> Bulguları.	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme Modeli'nin şeması.	6
Şekil 2. Durum Analizi Alt Başlıkları	47
Şekil 3. Kapsam Değerlendirmenin Alt Başlıkları.....	58
Şekil 4. Süreç Değerlendirme Alt Başlıkları	76
Şekil 5. Toplam Değerlendirme Alt Başlıkları	91
Şekil 6. Meta Değerlendirme Alt Başlıkları	124



BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Bilimsel ve teknolojik gelişmeleri gerçekleştirmek için nitelikli elemanlar yetiştirmek toplumlar için önemli bir ihtiyaçtır (Yıldız, Ilgaz ve Seferoğlu, 2010). Ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip eden ve bunları kendi toplumu için dönüştüren ve geliştiren bireyleri yetiştirmek özellikle yüksek öğretimin görevidir. Üniversiteler öğretim faaliyetlerinin yanı sıra bilimsel çalışmaların yürütüldüğü kurumlardır. Bireyler üniversite çatısı altında gelecekleri için gerekli bilgi ve kültürü kazanırken aynı zamanda bilimsel araştırmalar yapabilecek beceriler ile de donatılmaktadırlar. Lisans eğitiminde alanı ile ilgili temel bilgileri edinen bireyler yüksek lisans sürecinde bir bilimsel çalışmanın nasıl yürütüleceğini öğrenmekte, doktora sürecinde ise özgün bir çalışma ortaya koymak durumundadır. Buna göre, araştırma eğitimi hem lisans hem de lisansüstü eğitim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Lisans eğitimi sürecinde araştırma eğitimi dersleri olarak değerlendireceğimiz bilimsel araştırma yöntemleri ile istatistik derslerinin içeriğinde temel kavramlar yer almaktayken, lisansüstü eğitimde araştırma eğitimine yönelik olarak daha fazla sayıda ve daha detaylı içeriğe sahip dersler bulunmaktadır. Çaycı Karaköse ve Maviş Sevim (2020) tarafından yapılan çalışmada özellikle doktora eğitiminde araştırma eğitimi derslerinin birden fazla sayıda olduğu ve bazı üniversitelerde bilimsel araştırma sürecinin her bir aşamasının ayrı bir ders olarak verildiği görülmüştür. Ayrıca, bu derslerin bilimsel araştırma yöntemleri, veri toplama, veri analizi, araştırma raporunu yazma, bilim felsefesi, araştırma etiği ve kaynak tarama konularını içerecek şekilde yapılandırıldığı ortaya konulmuştur.

Moser Mercer ve Class'a (2013) göre, araştırma süreci araştırma sorularının oluşturulması, araştırma etiğine uyulması, araştırma yöntemlerinin uygulanması ve araştırma sonuçlarının iletimi aşamalarından oluşmaktadır. Benzer şekilde Meerah ve arkadaşları (2011) araştırma yeterliklerini istatistiksel analiz, bilgi arama, problem çözme, iletişim ve araştırma metodolojisi şeklinde sıralamaktadırlar. Bu yeterlikler ışığında araştırma eğitiminin içeriğinde iletişim becerileri ve problem çözme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek içerik ve uygulamaların bulunması gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırma eğitimi derslerinin uygulamaya dönük şekilde

verilmesi doktora eğitiminde sürecinde öğrencilerin deneyim kazanmaları için önemlidir. Benzer şekilde Karasar (1974) da araştırma eğitiminin uygulamalı bir şekilde verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Saracaloğlu, Varol ve Ercan (2005) ise araştırma eğitiminde öğrencilerin araştırmaya yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesinin de önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Bir araştırmacının araştırma yaparken yapılması gerekenleri bilmesi yapacağı çalışmanın daha sağlam şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Bunun için araştırma eğitimi bir araştırmacı için vazgeçilmez bir yere sahiptir. Ancak yakın zamana kadar araştırma eğitimi özellikle doktora eğitimi sürecinde yeterince yer almamaktadır. Günümüzde ise lisansüstü eğitime katılımı ve tamamlama oranlarını artırmak isteyen üniversiteler araştırma eğitimine daha çok önem vermeye başlamışlardır. Bu noktadan hareketle Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), lisansüstü programlara “bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği” dersinin eklenmesini 2016 yılında zorunlu kılmıştır (md. 34). Bazı üniversiteler ilgili dersi zorunlu olarak vermenin yanı sıra yönetmeliklerinde yaptıkları değişikliklerle belli sayıda araştırma eğitimi dersinin öğrencileri tarafından alınmasını sağlayarak araştırma eğitimi ders oranını arttırmışlardır. Türkiye’deki URAP sıralamasındaki ilk on üniversitenin eğitim bilimlerindeki doktora programlarında açılan derslerin %10’dan daha fazlası araştırma eğitimi derslerine ayrıldığı görülmektedir (Çaycı Karaköse ve Maviş Sevim, 2020). Dolayısıyla lisansüstü eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri ve etik konusunda gerekli becerilerin kazanılmasının önemli ve gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Lisansüstü eğitimin resmi olarak son basamağı olan doktora eğitiminin amacı, “öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırmak” olarak tanımlanmaktadır (YÖK, md. 34). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi’nde (EK-1) de doktora eğitimi tamamlayan bireylerin sahip olması gereken özellikler belirtilmiştir. Bu özellikler “alanına yenilik getirme, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştirme ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayan özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirerek alanındaki ilerlemeye katkıda bulunabilme, alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslar arası hakemli dergilerde yayımlayarak ve/veya özgün bir yapıt üreterek ya da yorumlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilme” (tyyc.yok.gov.tr) olarak sıralanmaktadır. Buna göre özgün

çalışmaları yürütebilmek ve sonuçlandırabilmek için kişinin iyi bir araştırmacı olması önem arz etmektedir. Ayrıca, doktora eğitimi ile bireyler alanlarında uzmanlaşmanın yanında bağımsız olarak bilimsel araştırma yürütebilecek niteliklerle de donanmaktadır ve doktora eğitiminde yürütülen tez çalışmasının en önemli özelliklerinden biri de özgün olmasıdır. Doktora tezinin bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden en az birini yerine getirmesi gerekmektedir (md. 34) Doktora tezinin özgünlüğü çalışmada ortaya konulan problemin özgün olması ya da çalışmada kullanılan araştırma yönteminin özgün olması ile bağlantılıdır. Araştırmacının özgün bir çalışma yürütebilmesi için daha önce yapılmış olan çalışmalardan hareketle alanındaki eksikleri iyi tespit etmiş olması gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için kişinin problemi belirleme aşamasından itibaren bilimsel araştırma süreçlerine hâkim olması gerekmektedir. Araştırma eğitiminin önemi burada da ortaya çıkmaktadır.

Doktora sürecinde kazanılan araştırmaya yönelik bilgi ve beceriler bireyin doktora sonrası kariyerinde büyük öneme sahiptir. Hyatt ve Williams (2011) yaptıkları çalışmada bir akademisyenin sahip olması gereken yeterlikleri öğretme rolü, araştırma rolü, danışmanlık rolü, hizmet rolü ve iş arkadaşları rolü başlıkları altında toplamıştır. Araştırma yeterliklerini, birden fazla perspektiften sorunları görebilme, bilimsel becerilerini sürekli geliştirebilme, yenilikçi ve uyarlanabilir çözümler üretme, yayın ve sunumlarla sahaya katkıda bulunma ve araştırma için teknolojiyi etkili kullanma şeklinde sıralamaktadır (Hyatt ve Williams, 2011). Bu yeterliklerde de görüleceği gibi araştırma bilgi ve becerisi akademisyenin araştırma üretkenliği ve yayınlayacağı çalışmaların niteliği açısından da önemlidir. Ayrıca Hyatt ve Williams (2011) bir akademisyenin danışman olarak sahip olması gereken yeterlikleri araştırma yöntem, araçlar ve teknolojileri hakkında bilgi sahibi olma, bir bilimsel çalışmayı yönlendirme, öğrencileri ile ortak çalışma yapabilme ve araştırma etiğini öğretme şeklinde sıralamaktadır. Dolayısıyla bir akademisyenin hem danışman hem de araştırmacı olarak araştırma yeterliklerine sahip olması gerekmektedir.

Özetle, araştırma eğitimi doktora sürecinde ve sonrasında kişinin akademik hayatı için önemli bir yere ve etkiye sahiptir. Bu noktada YÖK'ün 2016 tarihli kararı da göz önüne alındığında farklı disiplinler için ortak bir öneme sahip olan araştırma eğitimi programlarının her bir ögesini incelemek ve elde edilen veriler ışığında araştırma

eğitiminin iyileştirilmesi için önerilerde bulunmak bu çalışmanın esas problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Orta Karadeniz bölgesinde bir üniversitede doktora düzeyinde sunulan araştırma derslerine (bilimsel araştırma ve yayın etiği, istatistik, vb.) ait öğretim programlarını değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda bir program değerlendirme modeli geliştirilmiştir. Aşağıda çalışma kapsamında geliştirilen program değerlendirme modeli hakkında bilgi verildikten sonra program değerlendirme sürecinde yanıt aranan sorulara yer verilmiştir.

Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme Modeli

Bu çalışma kapsamında Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme Modeli geliştirilmiş ve çalışma bu modele bağlı kalarak yürütülmüştür. Bu model Stufflebeam tarafından geliştirilen Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modelini (CIPP Modeli) temel alarak geliştirilmiştir. Geliştirilen modelde; CIPP Modelinde olduğu gibi program uygulanırken değerlendirme çalışmaları yürütülmektedir. Fakat CIPP Modelinden farklı olarak her aşamada karar verici ve paydaşlara bilgi verme gibi bir hedefi bulunmamaktadır. Bunun yerine belirlenen meta değerlendirme aşaması ile sürecin daha denetlenebilir şekilde ilerlemesi sağlanmaktadır. Model bağlam ve girdi değerlendirme boyutlarını kaldırmış bunun yerine programın mevcut halini belirlemek için durum değerlendirme, programın beklenen ve gözlenen çıktıları arasındaki farkı ortaya koymak için süreç değerlendirme ve programın tüm kapsamını belirlemek için toplam değerlendirme şeklinde belirleyecek basamaklar geliştirilmiştir.

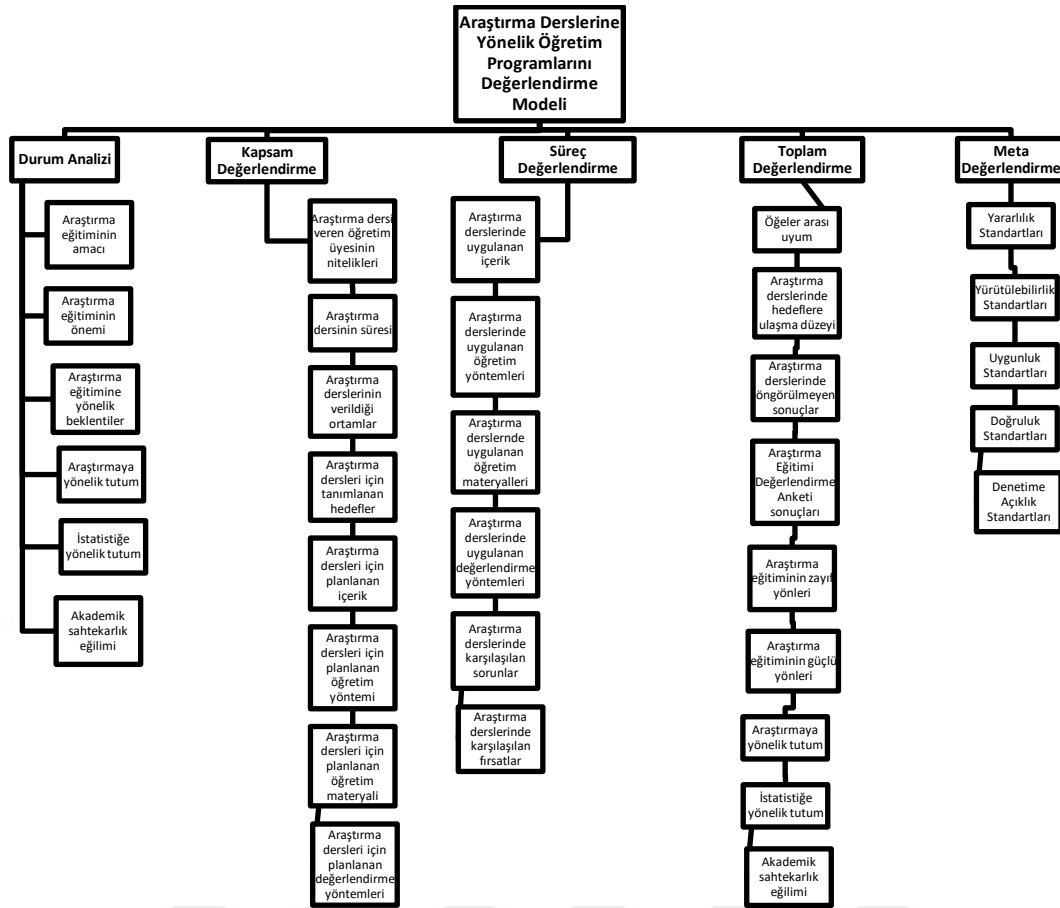
Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme Modeli, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeline de benzemektedir. Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli program değerlendirmeyi bir niteliksel değerlendirme olarak ele almaktadır ve sınıf içi etkinliklerin, olayların ve katılımcıların deneyimlerinin de tanımlanması ve değerlendirme sürecine katması bu modelin önemli özelliklerindendir. Ayrıca model, değerlendiricinin her bir ortamın değerlendirmesini yaparken gördüklerini betimlemesi, yorumlaması ve değerlendirmesi gerektiğini savunmaktadır (Eisner, 1976; akt: Yüksel ve Sağlam, 2014). Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme

Modelinde de yapılan gözlemler aracılığıyla her bir derste yapılan etkinlikler ve derse katılanların davranışları incelenmiştir.

Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme Modeli Metfessel-Michael Modelinden de etkilenmektedir. Mathison (2005), Metfessel-Michael Modeli'ni amaca dayalı diğer modellerden ayıran noktaların başında program değerlendirme sürecini yürütürken hedeflerin yanı sıra programa dair standartların belirlenmesi ve program çıktılarının bu standartlarla karşılaştırılması ve değerlendirme sürecinin birden fazla ölçme aracı kullanılarak yürütülmesi olduğunu belirtmiştir (akt: Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu çalışmada da YÖK yeterlikler çerçevesine dayanılarak belirlenen araştırma yeterlikleri araştırma dersi çıktıları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme Modeli 5 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar

1. Durum Analizi
2. Kapsam Değerlendirme
3. Süreç Değerlendirme
4. Toplam Değerlendirme
5. Meta Değerlendirme



Şekil 1. Araştırma Derslerine Yönelik Öğretim Programlarını Değerlendirme Modeli'nin şeması.

Durum analizi aşamasında doktora eğitiminde sunulan araştırma derslerinin mevcut durumu betimlenmektedir. Kapsam değerlendirme aşamasında programın öğelerinin nasıl olması gerektiğine dair bilgi toplanmaktadır. Süreç değerlendirmede, uygulanan araştırma dersleri ile ders planlarında yer alan ders tasarımlarının ne kadar gerçekleştirilebildiğine ilişkin sorulara cevap aranmaktadır. Toplam değerlendirme aşamasında araştırma derslerinin hedeflere ulaşma düzeyleri (bilişse, duyuşsal) ve başarısına dair bilgi toplanmaktadır. Meta değerlendirme aşamasında ise Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011) tarafından geliştirilen Program Değerlendirme Standartlarına uygun olup olmadığı incelenmektedir. Her basamakta yer alan sorular aşağıda sunulmaktadır:

Durum Analizi Sürecinde Yanıt Aranan Sorular

1. Araştırma eğitiminin amacı ve önemine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri nasıldır?
2. Araştırma eğitime yönelik doktora öğrencilerinin beklentileri nasıldır?

3. Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. Doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumları ne düzeydedir?
5. Doktora öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimleri ne düzeydedir?

Kapsam Değerlendirme Sürecinde Yanıt Aranılan Sorular

1. Araştırma eğitimi kapsamına hangi dersler dâhil edilmektedir?
2. Araştırma derslerini veren öğretim üyelerinin özelliklerine yönelik olarak öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Araştırma derslerinin süresi ne kadardır?
4. Araştırma derslerinin ortamı nasıl düzenlenmiştir?
5. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tanımlanan hedefler nelerdir?
6. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tasarlanan öğretme-öğrenme süreçleri nasıldır?
7. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tasarlanan içerik/konu başlıkları nelerdir?
8. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tasarlanan değerlendirme süreçleri nasıldır?

Süreç Değerlendirme Sürecinde Yanıt Aranılan Sorular

1. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tasarlanan içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri ne düzeyde uygulanmaktadır?
2. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlara uygulama esnasında bulunan çözümler nelerdir?
4. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının uygulanması esnasında karşılaşılan fırsatlar nelerdir?
5. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının uygulanması esnasında karşılaşılan fırsatlardan uygulama esnasında nasıl yararlanılmaktadır?

Toplam Değerlendirme Sürecinde Yanıt Aranılan Sorular

1. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri birbirleri ile uyumlu mudur?

2. Araştırma derslerini alan doktora öğrencilerinin hedeflere ulaşma düzeyleri nasıldır?
3. Araştırma dersi alan doktora öğrencilerinin hedeflere ulaşma düzeylerine yönelik öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?
4. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının öngörülme yen çıktılar nelerdir?
5. Öğretim üyeleri verdikleri araştırma derslerinde YÖK yeterlikler çerçevesinde belirlenen yeterlikleri ne düzeyde kazandırdıklarını düşünmektedirler?
6. Doktora öğrencileri aldıkları araştırma derslerinde YÖK yeterlikler çerçevesinde belirlenen yeterlikleri ne düzeyde kazandıklarını düşünmektedirler?
7. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
8. Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları araştırma derslerini almadan önce ve aldıktan sonra istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmekte midir?
9. Doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumları araştırma derslerini almadan önce ve aldıktan sonra istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmekte midir?
10. Doktora öğrencilerinin akademik sahtekârlığa eğilimi araştırma derslerini almadan önce ve aldıktan sonra istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmekte midir?

Meta Değerlendirme İçin Yanıt Aranılan Sorular

1. Bu çalışma Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011) tarafından geliştirilen program değerlendirme standartlarından
 - a) yararlılık standartlarına uygun mudur?
 - b) yürütülebilirlik standartlarına uygun mudur?
 - c) uygunluk standartlarına uygun mudur?
 - d) doğruluk standartlarına uygun mudur?
 - e) denetime açıklık standartlarına uygun mudur?

Önem

Bilgi üreten araştırmacı bireylerin yetiştirilmesi günümüz toplumlarında bir güç unsuru olarak değerlendirilmektedir. Buna bağlı olarak, ülkeler kalkınma planlarında bilgi üreten araştırmacı yetiştirmeye yer vermektedir (Yıldız, Ilgaz ve Seferoğlu, 2010). Geleceğin bilim insanlarına araştırma ve bilgi üretme becerileri büyük oranda doktora düzeyinde sunulan araştırma eğitimi ile kazandırılmaktadır ve bu eğitim doktora

sürecinin temel esaslarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle araştırma eğitiminin kalitesi oldukça önemlidir. Araştırma eğitimindeki eksiklikler büyük sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin, Şen (2013) bilim doktorunun da aynı tıp doktoru gibi yaptığı herhangi bir yanlışın sosyo-ekonomik hayata büyük zararlar verebileceğini belirtmektedir.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin doktora eğitiminde yaşadıkları zorlukların başında araştırma bilgi ve beceri eksikliği, verileri analiz etme becerisine yönelik eksiklikler, veri araçlarını kullanmaya yönelik yetersizlikler ile araştırma ve iletişim kurmadaki yetersizlikler gibi durumların olduğu belirtilmiştir (Calma, 2009; Meerah ve arkadaşları, 2012). Bahsi geçen bilişsel yetersizliklerin yanı sıra doktora öğrencilerinin araştırma yapmaya ve istatistiğe yönelik olumsuz tutum ve kaygıya sahip oldukları da belirtilmiştir (Aguado, 2009; Ball ve Pelco, 2006; Barraket, 2005; Braguglia ve Jackson, 2012; Hardcastle ve Bisman, 2003; Murtonen ve Lehtinen, 2003; Papanastasiou ve Zembylas, 2008; Pascal ve Brown, 2009; Rempel, Hussong-Christian, ve Mellinger, 2011; Vandiver ve Walsh, 2010; Vittengl ve diğerleri, 2004). Bu nedenle, öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarının olumsuz olmasının ardında yatan nedenlerin ne olduğuna ve olumsuz tutumların öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğine dair çalışmaların yapılması gerektiği önerilmektedir (Early, 2014).

Doktora öğrencilerinin gerçekleştirdikleri nicel araştırmalar ve nicel veri analizlerinde istatistiği kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin istatistiği yapabileceklerine olan inancı, istatistiğin akademik ve kişisel hayatları için değerli olduğunu düşünmeleri, istatistiği sevmeleri ve ilgi duymaları, istatistiği zor bir konu alanı olarak görmemeleri, istatistiki bulguları yorumlamak için çaba göstermeleri istatistiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesi açısından önemlidir (Combs ve Onwuegbuzie, 2012; Jala ve Reston, 2012; Kerby ve Wroughton, 2017; Pecajas ve Besoyo, 2013; Ramirez, Schau ve Emmioglou, 2012; Schau, Millar ve Petocz, 2012). Lisansüstü öğrencilerinin istatistiğe yönelik olumsuz tutumlarının altında önceki öğrenmelerinin de etkisi vardır. İstatistiğe yönelik tutumu geliştirmek kişinin istatistik bilgilerini daha iyi kullanmalarına, elde edilen bulguların daha iyi yorumlamasına ve olası belirsizlik ya da çıkmaz durumlarda daha doğru karar almasına yol açmaktadır (Pecajas ve Besoyo, 2013). Bu noktada araştırma eğitiminin bir parçası olarak düşünülen istatistik konusuna ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesi geleceğin akademisyenleri açısından önemlidir. İstatistik konusunda başarılı sonuçlar almak için

öğrencilerin istatistiğin anlaşılır ve gerekli olduğuna ilişkin inançlarını yükselterek olumlu tutumlar geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Araştırma sürecinde bir diğer dikkat edilmesi gereken nokta ise etik ihlaller konusunda hassas olmaktır. Bir araştırma yöntemleri dersinin içeriğinin ne kadar araştırma sürecinde gerekli bilgi ve becerileri kapsamı gerekiyorsa aynı zamanda etik konularına da değinmesi gerekmektedir. Araştırma ile etik konusu ayrılmaz bir ikilidir. Burada öğrencilere temelde etik konusunu araştırma eğitimi entegre etmek araştırma sürecinin temelini öğrenen öğrencilere neleri yapmaları ve neleri yapmamaları gerektiği konularında yol gösterici olacaktır (McAuliffe, 2009).

Araştırma eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırma eğitimi programlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Garner, Wagner ve Kawulich (2009) araştırma eğitimi çalışmalarının ‘sınıfta ne yaptım ve siz nasıl yapabilirsiniz’ çalışmalarından ziyade ilke ve kavramların pedagojik olarak tartışılması gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırma eğitimi derslerinin öğretim süreci veya değerlendirme sürecini ele alan çalışmalardan ziyade tüm boyutları ve tüm katılımcıları ile incelenmesi önemlidir. Araştırma eğitimi sürecinde çoğunlukla farklı öğretim yöntemlerinin ve bu yöntemlerin etkilerinin araştırıldığı görülmektedir. Bunlara örnek olarak aktif öğrenme (Benson ve Blackman, 2003; Vandiver ve Walsh, 2010; Walsh ve Vandiver 2010), probleme dayalı öğrenme (Braguglia ve Jackson, 2012, Greenwald, 2006), işbirlikli öğrenme (Campisi ve Finn, 2011; DaRos-Voseles, Collins, Onwuegbuzie, ve Jiao, 2008; Jiao, DaRos-Voseles, Collins, ve Onwuegbuzie, 2011), yaparak öğrenme (Aguado, 2009; Strangman ve Knowles (2012) ve online eğitim (Campbell, Gibson, Hall, Richards ve Callery, 2008) gösterilebilir.

Bir eğitim süreci düşünüldüğünde olmazsa olmaz öğelerden biri olarak öğretmen faktörü göz önüne alınmalıdır. Bir eğitim uygulamasının ya da programının başarılı şekilde yürütülmesi için öğretmenlerin rolü ve etkisi büyüktür. Bu bakış açısıyla bu çalışmada araştırma derslerini veren/verecek olan öğretim üyelerinin sahip olması gereken nitelikler konusu farklı katılımcı gruplarının görüşleri alınarak, bu konuya ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde, Wagner, Garner ve Kawulich (2011) yaptıkları sistematik literatür taramasında özellikle araştırma derslerini sunan öğretim elemanlarının özellikleri konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç

duyulduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, araştırma yöntemlerinin öğretimindeki zorluklar ile disiplinler arası benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi üzerine de daha fazla sayıda çalışma yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Early (2014) ise yapılan çalışmalarda araştırma eğitiminin amacına ilişkin kısmi bir bilgi olduğunu belirtmekte ve araştırma eğitiminin amacının belli olmamasının ders içeriğinin ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin seçimi konusunda zorluklara neden olacağını eklemektedir. Doktora eğitimi ve doktora sonrası akademik kariyer için önemli bir öge olan araştırma eğitimi ile ilgili ulusal boyutta gerçekleştirilen çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalar çoğunlukla ders incelemesi (Tomakin, 2007) veya öğretim üyesi ve doktora öğrencileri görüşleri (Kurt, Yıldırım, Becit, Uysal, Bağcı ve Özdamar, 2007; Saban, 2007) üzerine odaklanmıştır.

Bu çalışmada, doktora seviyesinde sunulan araştırma eğitimi programı farklı veri kaynaklarından farklı veri toplama araçları kullanılarak kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmada, araştırma eğitimi kapsamına giren dersler planlama aşamasından dönem sonu değerlendirmesi sürecine kadar incelenmiş ve tüm paydaşların (araştırma dersi veren öğretim üyeleri, doktora tez danışmanları, araştırma dersi alan doktora öğrencileri ve doktora tez dönemindeki öğrenciler) görüşlerine detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Çalışmaya katılan ve araştırma derslerini alan doktora öğrencilerinin ders başarılarının yanı sıra araştırmaya yönelik tutumları, istatistiğe yönelik tutumları ve akademik sahtekârlık eğilimlerindeki değişimi de incelenmiştir. Ayrıca araştırma derslerini veren öğretim üyelerinin özellikleri, eğitim esnasında karşılaşılan zorluklar, programın güçlü ve zayıf yönleri, farklı disiplinlerdeki uygulamaların karşılaştırılmasına yönelik bulgular da tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın program değerlendirme standartlarına uygunluğu ortaya konulmuştur. Bu nedenlerle, mevcut çalışmanın doktora düzeyinde sunulan araştırma eğitime yönelik uygulamalara ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2017-2018 güz döneminde, Orta Karadeniz bölgesinde bir devlet üniversitesinin sosyal bilimler ve fen bilimleri enstitüleri tarafından açılmış olan doktora düzeyindeki araştırma dersleri eğitim programlarının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma eğitimi: Bireyin güvenilir ve geçerli bir bilimsel çalışma yürütmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmasının amaçlandığı süreç.

Araştırma dersi: Araştırma sürecine ilişkin içeriğe (istatistik, araştırma raporlama, makale okumaları, vs.) sahip derslerin tamamı.

Araştırmaya yönelik tutum: Araştırma yapmaya ilişkin olarak bireylerin sahip oldukları olumlu ya da olumsuz eğilimler.

İstatistiğe yönelik tutum: Bireylerin istatistiğe yönelik olumlu ve olumsuz yöndeki yatkınlıkları (Emmioğlu ve Çapa-Aydın, 2012).

Akademik sahtekârlık eğilimi: Kopya ve intihal davranışları gösterme durumu (Eminoğlu, 2008).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Türkiye’de doktora eğitimi süreci ve araştırma eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Türkiye’de Doktora Eğitimi Süreci

Ülkemizde doktora eğitimine lisans sonrası ve yüksek lisans sonrası olmak üzere iki şekilde başlanır. Her iki başvuru şeklinin şartları farklı olarak belirlenmiştir. Lisans sonrası doktora eğitimi almak isteyen bireylerin lisans not ortalamaları 4 üzerinden 3 ve üzeri olmalı ve Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavından (ALES) 80 ve üzeri bir puan almaları gerekmektedir. Tezli yüksek lisans sonrası doktora eğitimine devam etmek isteyen bireyler ise tezli yüksek lisans diplomasına sahip olmalı ve ALES’ten en az 55 puan almalıdır. Doktora programlarına başvurmak için Yabancı Dil Sınavı (YDS) ve muadili bir sınavdan da en az 55 puan alınması gerekmektedir. Ayrıca YÖK üniversitelere doktoraya başvuru konusunda ek şartlar koyma (lisans not ortalaması, bilim sınavı, referans mektupları, vs.) konusunda inisiyatif vermiştir (m. 6).

Doktora yapmaya hak kazanan öğrenciler tezli yüksek lisans mezunu iseler en az 7 dersi (21 kredi), lisans mezunu iseler en az 14 dersi (42 kredi) başarıyla tamamlamalıdır. Doktorayı tamamlama süresi, öğrenci tezli yüksek lisans mezunu ise asgari sekiz yarıyıl olup azami tamamlama süresi on iki yarıyıl; lisans mezunu ise asgari on yarıyıl olup azami tamamlama süresi on dört yarıyıldır. Ayrıca doktora eğitiminde ders dönemini başarıyla tamamlamanın azami süresi tezli yüksek lisans mezunları için dört yarıyıl, lisans mezunları için altı yarıyıldır (YÖK, 2016).

Ders dönemini başarı ile tamamlayan bir doktora öğrencisinin enstitü tarafından ilan edilen tarihlerde doktora yeterlik sınavına girmesi gerekmektedir. Yeterlik sınavı, derslerini ve seminerini tamamlayan öğrencinin alanındaki temel konular ve kavramlar ile doktora çalışmasıyla ilgili bilimsel araştırma derinliğine sahip olup olmadığının ölçülmesidir (YÖK, 2016). Yazılı ve sözlü sınav yapılan doktora yeterlik sınavının

sonucunda öğrenci başarılı olursa doktora tez çalışmasını yapmaya hak kazanır. Aksi takdirde yeterlik jürisi doktora öğrencisinin başarısız olduğuna veya tekrar ders alması gerektiğine karar verebilir. Yeterlik sınavını başarı ile geçen doktora öğrencisi doktora tez danışmanı ile doktora tez önerisine çalışmaya başlar. Öğrenci, doktora tez önerisini yeterlik sınavından sonra en geç altı ay içinde tez öneri komitesine sunmalıdır. Tez önerisi kabul edilen öğrenci çalışmalara başlayıp Ocak-Haziran ve Temmuz-Aralık ayları arasında yılda iki kere tez izleme komitesine o ana kadar yaptığı ve daha sonra yapacağı çalışmalar hakkında bir rapor sunar (YÖK, 2016). Doktora öğrencisi üst üste iki kere veya aralıklarla üç kere tez izleme komitesinden başarısız not alırsa doktora programı ile ilişkisi kesilir. Tez izleme komitesinden en az 3 kez başarılı olarak geçen doktora öğrencisi kayıtlı olduğu enstitünün tez yazım kurallarına uygun olarak çalışmasını yazarak tez savunma jürisine sunma hakkı kazanır. Tez savunma jürisi, tez izleme komitesi üyeleri ve en az ikisi üniversite dışından olmak üzere 5 kişiden oluşmaktadır. Doktora tez savunmasını başarıyla tamamlayan kişi “Bilim Doktoru” unvanını alarak akademik camiaya dâhil olur (YÖK, 2016).

Araştırma Eğitimi

Araştırma Eğitiminin Tanımı

Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinin (YÖK, 2016) 34. maddesinde lisansüstü eğitim süresince öğrencilerin “bilimsel araştırma yöntemleri ile araştırma ve yayın etiği” içeriğine sahip en az bir dersi almaları zorunlu hale getirilmiştir. Diğer bir deyişle, bu madde ile lisansüstü eğitimde araştırma eğitiminin varlığı zorunlu hale gelmiştir. Araştırma eğitimi, bireylere kazandırılmak istenen bilimsel tutum ve davranışlarla, araştırma alanına ilişkin teknik yeterliklerin kazanılması ve bunların uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran araştırmacı düşünce ve davranışları kapsar (Büyüköztürk, 1996). Aslında araştırma eğitimi pek çok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmaktadır. Türkiye’de araştırma eğitimi ile ilgili yapılan ilk çalışmalar Karasar (1974, 1982, 1984) ile başlamaktadır. Karasar (1994, s. 264; 1984, s.6) araştırma eğitimi “her kesimden insanın farklı ölçülerde ihtiyaç duyduğu araştırma üreticiliği, araştırma tüketiciliği, teknik bilgi ve beceriler ile bilimsel tutum ve davranışları kazandırmak” şeklinde tanımlamıştır. Benzer şekilde Hoshman (1991),

araştırma eğitimini “araştırma etkinlikleri için gereken nitelikli düşüncenin, tutum ve becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi” şeklinde tanımlamıştır (akt: Köklü ve Büyüköztürk, 1999, s. 18). Saracaloğlu, Varol, Ercan (2005) ve Karasar (2009) ise bu tanımlara araştırma eğitiminin bireyde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmaya amaçlayan bir eğitim olduğunu da ekleyerek araştırma eğitiminin yalnızca araştırma yapmak için gerekli bilgi ve beceriler veya davranışlarla sınırlı olmadığı, araştırma yapma kültürünü topluma kazandırmayı da amaç edinmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırma Eğitiminin Amacı

Araştırma eğitimi tanımındaki çeşitlilik araştırma eğitiminin işlevi ve amacına yönelik görüşlerdeki farklılığa da yansımaktadır. Örneğin araştırma eğitiminin işlevlerine yönelik olarak Bökeoğlu ve Yılmaz (2005) bireylere bilimsel bakış açısının, tutum ve davranışların kazandırılmasının araştırma eğitimin en önemli işlevleri olduğunu belirtmektedir. McWilliam, Taylor, Thomson, Green, Maxwell, Wildy ve Simons (2002) ise araştırma eğitiminin temel işlevlerini hem genel hem de daha özel mesleki yetkinlikleri içeren becerileri geliştirme olarak belirtmişlerdir. Calma (2009a) yapılan “genel beceri” vurgusunun literatür tarama ve değerlendirme, akademik terminoloji olarak sıralarken, “özel mesleki yetkinlikleri” ise araştırma alışkanlıklarının geliştirilmesi ve eleştirel, etik ve yenilikçi duyarlılık olarak belirtmiştir. Phelps, Fisher ve Ellis (2006) araştırma yeterliklerini örgütsel ve teknik beceriler olarak adlandırmış ve bu beceriler zaman yönetimi, proje yönetimi, fikir yönetimi, bilgi okuryazarlığı, veri toplama ve veri analizi, yazma stratejileri, iletişim ve ağ kurma bilgi teknolojileri becerileri olarak sınıflandırmıştır. Benzer şekilde Poloyac ve arkadaşları (2011) ise sekiz temel yeterlik alanı (alanyazın inceleme ve değerlendirme, hipotez yazma, araştırma deseni ve yöntemi, istatistik yöntemi ve veri analizi, finansal kaynak bulma, sözlü ve yazılı bilimsel bilginin hazırlanması ve teslimi, bilimsel liderlik, yönetim ve disiplinler arası takım çalışması ve araştırma etiği) ve bu yeterliklerin alt yeterlikleri geliştirilmişlerdir. Araştırma derslerinde bu yeterlikleri kazandırmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Barraket (2005, s. 67), araştırma eğitiminin amacını “ampirik araştırmayı tasarlama, uygulama veya yönetme konusundaki eleştirel ve yansıtıcı düşünme ve pratik becerilerini geliştirme” olarak sıralamakta, Aguado (2009) ise araştırma eğitiminin amacını veri toplama ve analiz programlarıyla verileri yorumlama

ve araştırma dilini kazandırma olarak sıralamaktadır. Picciotto (1997) ise öğrencilere araştırma yapmanın sadece veri toplama ve veri analiz etme süreci olmadığını, aynı zamanda verileri etkili bir şekilde sunmanın da önemli olduğunu fark ettirmek gerektiğini vurgulamıştır. Buradan hareketle, araştırma eğitiminde öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra iletişim becerilerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin de önemsendiği görülmektedir. Örneğin, araştırmanın bir düşünme ve karar verme süreci olduğuna dikkat çeken Earley (2009), araştırma eğitimi sürecinde öğrencilerin birer yansıtıcı düşünen araştırmacılar olacak şekilde yetiştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Earley (2014) ayrıca araştırma eğitimine odaklanan çalışmalarda araştırma eğitiminin amacının genellikle kısmi olarak ya da kapalı ifadelerle belirtildiğini ifade etmiştir. Ancak araştırma eğitiminin amacına bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığı da görülmektedir. Örneğin Gelso (2006) etkili araştırma eğitiminin amacının lisansüstü eğitim esnasında ve sonrasında kişilerin araştırmalara katılma olasılıklarını artırmak olduğunu ileri sürmektedir. Lei (2010) de araştırma eğitiminin amacının hem bilişsel hem de duyuşsal alanı kapsaması gerektiğini ve nasıl araştırma yapılacağı bilgisinin kazandırılması ve bu bilginin nasıl uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen araştırma yeterliklerinin yanı sıra ülkeler tarafından geliştirilen araştırma yeterlikleri de bulunmaktadır. Bu yeterliklerle sosyal ve fen bilimlerinin konu alan ve disiplinlerinin ihtiyaçlarına cevap veren temel ve ileri düzey nicel ve nitel araştırma becerilerini edinmelerini ve uygulayabilmelerini sağlayarak sosyal bilimciler arasında genel beceri ve bilgi düzeyini yükseltmek amaçlanmıştır (ESRC, 2001). Örneğin Birleşik Krallıkta geliştirilen VITAE Araştırmacı Geliştirme Çerçevesi (2011) 4 ana başlıktan ve 12 alt başlıktan oluşmaktadır. Mükemmel bir araştırmacıda olması gereken özelliklerin belirlendiği çerçevede araştırma yapmak için bilgi, entelektüel yetenekler, teknikler ve mesleki standartların yanı sıra başkalarıyla çalışmak ve araştırmanın daha geniş etkisini sağlamak için kişisel nitelikler, bilgi ve becerileri kapsayan standartlar bulunmaktadır. Ayrıca alt başlıkların her biri için farklı performans düzeylerini temsil eden aşamalara ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Yine Birleşik Krallıkta Ekonomi ve Sosyal Araştırma Konseyi (Economic and Social Research Council, ESRC) tarafından geliştirilen Lisansüstü Eğitim Rehberi (2005) Birleşik Krallıkta sosyal bilimlerdeki araştırma eğitiminin

niteliğini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için araştırma modelinin ilkeleri, veri toplama ve veri analizi konuları üzerine sosyal bilimlerde farklı disiplin alanlarına özgü yeterliklerden oluşmaktadır. Lisansüstü Eğitim Rehberi (2005) sayesinde hem genel hem de alana özgü araştırma bilgi ve becerileri üzerine bir standart geliştirilmiş ve alanlara esneklik kazandırılmıştır. Türkiye’de ise doktora yeterlikleri, YÖK Yeterlikler Çerçevesinde yer almaktadır ve bu çerçeve bir araştırma yeterlikleri/standartları geliştirilmesine ilişkin bir başlangıç olarak düşünülebilmektedir. Ulusal ya da uluslararası geliştirilmiş yeterlikler ülke çapında öğrencilerin benzer yetkinliklere sahip olması ve bu yetkinliklerin değerlendirilebilmesi için bir rehber olması açısından önemlidir. Ulusal/uluslararası yeterlikler araştırma derslerinde içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri için yol gösterici olmaları açısından da gereklidir. Bu yüzden araştırma eğitimi için belirlenen yeterlikler bir nevi araştırma derslerinin amacı haline gelmektedir.

Özetle, araştırma eğitiminin amacı öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak, araştırma yapmaya yönelik olumlu bir tutum ve bilimsel bakış açısı geliştirmek olarak sıralanabilmektedir.

Araştırma Derslerinin İçeriği

Büyüköztürk (1996) ve Karasar (1994) araştırma derslerinin kapsamını “bilimsel tutum ve davranışlar ile araştırma alanına ilişkin teknik yeterliklerin kazanılması ve uygulanmasını kolaylaştıran duygu ve düşünceler” olarak belirtmiştir. “Araştırma eğitimi kapsamında kazanılan teknik bilgi ve beceriler ile bilimsel davranışlara sahip bireylerin kendi başına araştırma yapması, başkalarınca yapılmış olan araştırmaları değerlendirmesi ve onlardan yararlanması beklenmektedir” (Hopkins, 1976; Salltiz, Vrightsman ve Cook, 1976, akt: Karasar, 1984, s. 9).

Araştırma derslerinde kazandırılması gereken teknik bilgi ve yeterlikler araştırma süreci ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır (Büyüköztürk, 1996, s. 28; Erdem, 2012). Örneğin, Erdem’e göre (2012a) lisansüstü eğitim alan bir öğrenciye verilmesi gereken araştırma eğitiminin problemi belirleme aşamasından başlayarak araştırma sonuçlarının raporlanmasına kadar geçen sürede her aşamada neyin nasıl yapılacağını

gösterir nitelikte olması gerekmektedir. Araştırma dersinin içeriği ile ilgili olarak Kurt (2007) temel kavramlar, bilim, fen bilimi, sosyal bilim, nitel ve nicel araştırma yaklaşımları; nicel araştırmaların aşamaları: konu, amaç, kaynak taraması, evren ve örneklem, veri toplama ve analizi, raporlaştırma; betimsel yöntem: anket, görüşme, gözlem; ölçme ve ölçme araçları: ölçek türleri, geçerlik, güvenirlik, nedensel karşılaştırma yöntemi, deneysel yöntem; bilimsel araştırma etiği, bilimsel araştırmaların değerlendirilmesi konu başlıklarını sıralamıştır. Barraket (2005) kendi yürütücülüğünü yaptığı Politika Araştırma Yöntemleri lisansüstü dersinde içeriği sosyal araştırma felsefesi, etik, etkili araştırma tasarımının ilkeleri, örneklem yöntemleri, veri toplama araçlarını tasarlama, veri analizi, değerlendirme, araştırmada politika olarak belirtmiştir. Aguado (2009) ise araştırma dersi içeriğini araştırma sorusu belirleme, alanyazın taraması, veri toplama, veri analizi ve raporlama başlıklarına ayırmıştır. Tartaglia, Fitchet, Dodd-McCue, Murphy ve Derrickson (2013) tarafından 21 farklı araştırma merkezinin sunduğu araştırma dersleri incelenmiştir. Yapılan incelemelerde araştırma eğitimi içeriğinin araştırma okuryazarlığı, araştırma işbirliği, kanıt temelli uygulama ve araştırmaların mesleğe uygulaması şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Araştırma derslerinin temel içeriklerinden biri araştırma deseni konusudur. Genelde araştırma derslerinde araştırma desenleri konusunda nicel ağırlıklı, nitel ağırlıklı veya nicel ve nitel araştırma desenlerinin dengeli bir şekilde dağıldığı bir içerik seçimi yapılmaktadır (Wagner ve Okeke, 2009). Araştırma metodolojisi yapılandırırken genelde yapılan alanda sık kullanılan ya da baskın olan yöntemlerin öğretilmesidir. Bu durum aslında araştırmacıyı o yöntemde en iyi hale getirmektedir. Buna bağlı olarak, lisansüstü öğrencilerin araştırma yöntemleri ve veri analizi seçimleri çoğunlukla araştırma derslerinde işlenen yöntemlerle sınırlı kalmaktadır (Okeke, 2003, akt: Wagner ve Okeke, 2009, s. 65). Bu durumun öğrencilerin ilerleyen süreçlerde yapacakları araştırmalar için sınırlı bir bakış açısıyla problemi ele almalarına yol açması muhtemeldir. Fakat araştırma yöntemleri ve veri analizine ilişkin bir içerik oluşturmak için çok kullanılan bir yöntem ve yaklaşımı öğretmekten ziyade araştırma yapma sürecini düşünerek sorgulayıcı bir bakış açısını geliştirmek daha önemli hale gelmektedir. Araştırma yöntemleri konusunda bir içerik oluştururken esas önemli olan bu yaklaşımların arkasında yatan bakış açısını iyi anlamlandırıp öğrencinin ilerleyen süreçlerde araştırma yöntemleri seçimi konusunda bağımsız olmasını sağlamaktır

(Pascal ve Brown, 2009; Wagner ve Okeke, 2009). Baskın araştırma yöntemlerinin seçiminden ziyade nicel, nitel veya karma araştırma yöntemlerinin paradigmalarının anlaşılır şekilde işlenmesinin geleceğin akademisyenlerine yöntem konusunda bağımsızlık kazandıracağı düşünülmektedir.

Araştırma derslerinin içeriğinin bir kısmını da istatistik oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalarda elde edilen verileri anlamlı, geçerli ve güvenilir bulgular haline getirebilmesi için araştırmacının istatistik bilgisinin yeterli olması şarttır. O'Connell (2002) istatistik eğitiminin hedeflerini şu şekilde sıralamaktadır: Çeşitli çok değişkenli istatistiksel teknikler ile yetkin bir şekilde çalışma yeteneğini geliştirmek; bu teknikleri içeren araştırma literatürünü ve raporlarını anlamak; çok değişkenli analiz sonuçlarını çalıştırmak ve yorumlamak için bilgisayar yazılımlarını kullanmak ve bu analizlerden tutarlı sonuçlar yazmak. Bir araştırmacı araştırma problemini açıklayacak veriyi topladıktan sonra uygun bir istatistik yöntemi kullanmalı ve elde ettiği sonucu doğru şekilde yorumlamalıdır. Araştırma eğitimi içeriğinde özellikle nicel araştırmalar için istatistik kavram bilgisi ve istatistik programlarının kullanımı önemli bir yere sahiptir.

Araştırma dersleri için içerik belirlerken işin felsefi arka planını da öğrencilere kazandırmak önemli hale gelmektedir. Benson ve Blackman (2003) ve Deem ve Lucas (2006) bilim felsefesi konusunda soyut bir dilin hâkim olduğunu, terminoloji kalabalığının olduğunu belirterek, bu durumun öğrencilerin konuyu anlamamasına ve problem yaşamalarına neden olduğunu eklemişlerdir. Bu noktada Preissle ve Roulston (2009) araştırma felsefelerine hâkim olmanın kişinin yapacağı araştırma için seçeceği yöntem ve analizi için yol gösterici olacağını ve atacağı her bir adımda neyi neden yaptığını bilerek hareket edeceğini belirtmektedirler. Araştırma yöntemlerinin doğrusal bir reçete şeklinde verilmesinden ziyade araştırmacılara uygun tercihleri yaptıracak teorilerin farkındalığı kazandırılmalıdır. Bilim felsefesini bilen öğrenciler bir nevi araştırma kültürü edinerek araştırmalarını yürüteceklerdir. Dolayısıyla araştırma sürecini sağlam bir şekilde yürütmek isteyen bir araştırmacının bilim felsefesini ve paradigmalarını bilmesi önemli hale gelmektedir.

Yapılacak olan araştırmaya yön veren bir diğer konu ise araştırmanın kuramsal altyapısına hâkim olmaktır. Kuramsal altyapı araştırma sorusunun hangi bakış açısıyla

yapılandırılacağını belirleyecek ve dolayısıyla kendinden sonraki tüm basamakları da etkileyecektir (Kawulich, 2009). Benzer şekilde kuramsal alt yapıyı bilmek yani alan yazını taramak teorinin nereden başladığını, nelerden etkilendiğini, diğer çalışmaların teoriyi nasıl tanımladığını ve geliştirdiğini belirlemeye yardımcı olmakta ve araştırmacıya başlaması gereken noktanın neresi olması gerektiği konusunda bilgi vermektedir (McTavish ve Loether, 2002; akt: Kawulich, 2009). Kuramsal çerçevenin belirlenmesinin bilimsel araştırma için önemli olduğunu gösteren bir diğer nokta ise elde edilen bulguların yorumlanmasıdır. Bilimsel çalışmalarda elde edilen bulguların belirlenmiş olan kuram ışığında yorumlanması alanyazına katkı açısından önemlidir. Bu noktada bulguları farklı bakış açılarıyla yorumlamak yani çalışmanın temel aldığı bir kuramın olmaması baştan çözmeyi düşündüğümüz problemin istenilen etkiye sahip olmaması anlamına da gelmektedir.

Alanyazın taraması yapmak ve bunu raporlamak aslında araştırma dersleri için bir diğer önemli beceriyi ortaya çıkarmaktadır: bilimsel kurallara bağlı kalarak yazma ve sunma becerisi (Çaycı ve Emmioğlu Sarıkaya, 2018; Lonka, Ketonen, Vekkaila, Cerrato Lara ve Pyhältö, 2018). Akademik hayat düşünüldüğünde yapılan çalışmaların diğer akademisyenlerle paylaşılmasının yolları bilimsel bir dergide yayınlama ya da bilimsel toplantılarda sunma şeklinde gerçekleşmektedir. Bu durumda bir akademisyenin hem yazma hem de sunma becerisini geliştirmesi kaçınılmazdır. Araştırma derslerinde bilimsel araştırma basamaklarına ilişkin bilgi ve beceriler geliştirilmesinin amaçlandığı düşünüldüğünde yazma ve sunma becerisinin araştırma eğitimi derslerinin konusu olduğu söylenebilir. Özellikle doktora öğrencilerinin özgün bir doktora tezi yazmaları gerektiği düşünüldüğünde araştırma derslerinde yazma becerisinin geliştirilmesi kaçınılmazdır. Doktora eğitimini tamamlama konusunda doktora öğrencilerinin karşılaştığı ve hatta doktora eğitimini yarım bırakmalarına neden olan zorluklardan birisi de akademik bir metin yazarken yaşanan güçlüklerdir. Inouye ve McAlpine (2019) araştırma yazmanın araştırmacıların akademik kimlikleri ile ilişkili olan bir beceri olduğunu ifade etmektedirler. Yaptıkları literatür incelemesiyle araştırma yazmanın yazar stilini oluşturmalarına, yapılan geri bildirimlere cevap vererek kendilerini ve metinlerini değerlendirebilmelerine ve alana özgü metin bağlamında bir kimlik oluşturabilmelerine etkileri olduğunu belirtmektedirler. Bu yolla kişinin bir bilimsel çalışmayı yürütmesi için gerekli olan eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri

gibi temel becerilerinin de gelişmesine katkı sağladığını eklemişlerdir. Lonka, Ketonen, Vekkaila, Cerrato Lara ve Pyh  lt   (2018) araştırma yazmayı bilginin karmaşık halden düzenli bir hale getirilerek iletimi şeklinde tanımlamışlar ve çaba gerektiren yansıtıcı bir çalışma olduğunu eklemişlerdir. İyi bir araştırma yazmak konu/problem hakkında farklı bakış açılarını derleyerek varılmak istenen noktaya okuyucuyu ulaştırmayı gerektirmektedir. Bunun için kişinin konuyu belli bir bilişsel süzgeçten geçirerek yazması gerekmektedir. Yazma becerisi doktora öğrencileri tarafından kendiliğinden olan bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Bu durum kişinin daha iyi yazmak için daha fazla çabalaması yerine yazmaktan vazge  cmelerine neden olmaktadır. Bu durum doktorantların kariyerleri için bir risk oluşturmaktadır. Bu noktada araştırma derslerinde bu becerileri geliştirmek için yazma grupları gibi farklı   ğretim yöntemleri kullanılmaktadır.

Araştırma derslerinde bir diğer önemli olan beceri ise bilgisayar kullanımıdır. Günümüz araştırmalarında bilgisayar temelde iki amaç için kullanılmaktadır: Bilimsel bilgi edinme ve veri analizi (  pek, Tekbıyık ve Ursavaş, 2010; Nunes, 2009). Bilgisayar ve internet vasıtasıyla araştırmacı güncel çalışmalara basılı kaynaklardan daha kolay ve daha hızlı bir şekilde ulaşmaktadır. İnternette edindiğimiz veri kaynaklarının güncel ve güvenilir olması araştırmacının çalışmasını daha sağlam hale getirmektedir. Dolayısıyla güncel ve güvenilir bilgiyi edinmek için kullanılabilecek stratejilere araştırma dersi içeriğinde yer verilmesi önemlidir. Ayrıca, birçok veri analizi yazılımları (SPSS, Lisrel, Maxqda, Nvivo, vs.) geliştirilmiştir. Çoğu araştırmacı artık topladığı verileri k  ğıt üzerinde analiz etmektense bu programları kullanarak kısa zamanda sonuçlara ulaşmaktadır. Bu durumda araştırma derslerinde öğrencilere veri analizine yönelik bilgisayar yazılımlarını kullanma becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir.

Bilimsel davranışlar gerçek bir bilim insanının göstermesi gereken hareketler olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 1994). Bu davranışlar araştırma yürütme sürecini kolaylaştıran araştırmacı düşünce ve davranışlardır. Bu davranışlar “  nyargılı olmamak, açık fikirli olmak, karşı görüşte mantık arayabilmek, kuşku cu olmak, düşünce ve gözlemlerde bağımsız kalabilmek, kanıt i  in kararı erteleyebilmek, ölçütlere göre karar verebilmek, çalışmalarında özenli ve sabırlı olmak, ba  ımtılı düşüne bilmek ve karar verirken esnek olabilmek” şeklinde sıralanmaktadır (Erdem, 2012a, s. 169; Karasar,

1974, s. 266-267; Poloyac ve ark., 2011). Bilimsel davranışların içine etik konusunu da ekleyebilmek mümkündür. Etik konusu bir araştırma sürecinin başlangıcından sunulmasına ve yayınlanmasına kadar olan tüm süreçlerde tartışılan bir konudur. Etik konusu aslında etik onayı, bilgilendirilmiş onam, gizlilik, anonimlik, fiziksel ve zihinsel etkiler, araştırma sponsorluğu, suistimal ve sahtekarlık ve araştırma sonuçlarının mülkiyeti gibi konuları kapsamaktadır (McAuffin, 2009; Pascal ve Brown, 2009). Öğrencilerin etik konularında yapacakları bir yanlışlık ilerleyen zamanlarda kariyerlerinde olumsuz bir iz olarak kalacaktır. Dolayısıyla bir araştırma yaparken dikkat edilmesi gereken konular araştırma derslerinin kapsamına girmektedir. Etik konularına bakıldığında bazı konular araştırma önerisi hazırlanırken (etik onay, bilgilendirme onamı, vs.) yapılacakları kapsarken, bazı konuların ise veri toplama (gizlilik, anonimlik, vs.) ve yayınlama süreçleri (araştırma sonuçlarının mülkiyeti, vs.) ile ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla etik konularını araştırma eğitiminin programlarına yerleştirmek ve araştırmanın temellerinden biri olarak tanımlamak öğrencilerin etik konularında daha dikkatli ve farkında olmalarını sağlayacaktır. Araştırma eğitime etik konularının dahil edilmesi için 4 farklı yaklaşım bulunmaktadır: Araştırma etiğinin öneminden kısaca bahsetmek, örnek olaylarla sadece araştırma etiği konusunu detaylı şekilde işlemek, araştırma etiğine içerikte yer verip yeri geldikçe tekrar anlatmak ve araştırma sürecinin her aşamasına araştırma etiği konusunu dahil edip araştırma probleminde raporlamaya kadar her aşamada olası etik konularını tartışmak (McAuffin, 2009). Genel olarak, araştırma etiği konusu araştırma eğitimi ders içeriğinde yer almaktadır (Çaycı Karaköse ve Maviş Sevim, 2020; Ersan ve Uslu, 2020; Günbayı, Kasalak, Özçetin, 2013; Toplu, 2012). Araştırma etiği konusu bir araştırmanın planlanması aşamasından itibaren olası etik durumları göz önüne alma konusunda farkındalık kazandıracak şekilde işlenmelidir. Böylece araştırmacının her aşamada etik ihlallerinden sakınarak araştırma sorularını incelemesi, veri toplama sürecini yürütmesi ve araştırma bulgularını sunması sağlanabilir.

Araştırma derslerinin içeriğinde yukarıda bahsedilen hususlara ilave olarak, Earley (2014) araştırma tüketicisinin özel ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre lisansüstü eğitim alan bireylere araştırma bilgisinin temel seviyesi verildikten sonra bireyin ihtiyaçları ve sonrasında yapacağı çalışmalar göz önüne alınarak daha derin araştırma bilgisinin verilmesi gerektiğini

belirtmiştir. Benzer şekilde, Poloyac ve arkadaşları (2011) da araştırma eğitiminde araştırma için finansal kaynak bulma, bilimsel liderlik ve disiplinler arası takım çalışması gibi becerilerin kazandırılması gerektiğini eklemişlerdir.

Araştırma Derslerine Yönelik Eğitim Durumları

Karasar (1974, s. 271-272) yaptığı ilk çalışmalarda araştırma derslerinde kullanılacak öğretim yönteminin “hemen her zaman uygulamaya dönük, arama, bulma, uygulama ve böylece öğrenme yükünün öğrenciye ait olduğu bir yöntemle gerçekleşmesinin zorunlu” olduğunu ifade etmiştir. 1970’lerden günümüze kadar yapılan çalışmalar da araştırma derslerinde öğrencilerin daha aktif olması gerektiğini doğrular niteliktedir. Garner, Wagner ve Kawulich (2009) araştırma dersi veren bir öğretim üyesinin dersin işlenişi ve değerlendirmesi üzerine düşünmesi ve iyi planlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, Picciotto (1997) verdiği araştırma yöntem ve teknikleri ve araştırma yazma derslerinde öğrencilerden, önce bireysel olarak bir üniversite sorununu ele almalarını ve bunun için veri toplamalarını istediğini daha sonra ise öğrencilerin işbirlikli olarak bir kampüs sorununu ele almalarını istediğini belirtmiş ve bunun öğrencilerin hem önemli araştırma becerilerini kazanmalarında hem de yaşadıkları topluma ve kendi konumlarına ilişkin bir farkındalık edinmelerinde önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Barraket (2005) ise Politikada Araştırma Yöntemleri dersinde aktif öğrenme yaklaşımı ile dersi yürüttüğünde öğrencilerin başarısının ve araştırmaya olan ilgisinin geçmiş yıllara göre arttığını bulmuştur. Farklı araştırma eğitimi çalışmalarını incelediğinde araştırma eğitiminde aktif öğrenme, problem temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme, toplum hizmeti çalışması, yaparak öğrenme ve çevrimiçi öğrenme modülleri yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını belirtmiştir (Earley, 2014). Aguado (2009), araştırma eğitiminde yaparak öğrenme yaklaşımını benimseyerek yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin kendi araştırmalarını kendilerinin yapmalarını teşvik ettiğini ve bu yöntemle her aşamada öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasının mümkün olduğunu belirtmiştir. Bu noktada Karasar’ın (1974) araştırma derslerinde öğrencilerin öğrenmenin sorumluluğunu alması ve aktif olarak derse katılması gerektiği görüşünün farklı zamanlarda yapılan çalışmalarla da benimsenmiş ve uygulanmış olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca teknik bilgi ve becerilerin uygulamalı yöntemlerle öğretilmesi gerektiğini fakat bilimsel

davranışların öğrencilerin doğuştan getirdikleri özelliklerine bağlı olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini eklemiştir. Öğreticinin bilimsel davranışları kendisi benimsemediği sürece öğrencide bu davranışların kalıcı şekilde iz bırakmayacağını bu yüzden seçilen eğiticinin özelliklerinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmen merkezli dersler yerine öğrenci merkezli bir problem çözme yaklaşımını hedefleyen eğitmenler, öğrencilere araştırma yapmak veya araştırmanın eleştirel kullanıcıları olmak için ihtiyaç duydukları beceri ve yetkinlikleri sağlamak için çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaktadırlar. Birbili (2006) öğretim yöntemlerinden bazılarını sıralamaktadır: seminer, sınıf için araştırma etkinlikleri ve misafir uzman görüşü. Seminar kavramı farklı farklı tanımlansa da genelde amaç öğrencilerin konu/problem veya süreç hakkında tartışmaları ve etkileşim sağlamaları üzerine kurulmaktadır. Seminerler proje ödevi öncesinde kavramları tanıtmak için, proje ödevi esnasında ise problemi veya projeyi tartışmak için kullanılmaktadır (Birbili, 2006). Sınıf içinde yapılan etkinlikler yuvarlak masa toplantılarından metin analizine kadar çeşitlilik göstermektedir. Bu durumda liderlik bazen öğretim üyesine bazı durumlarda ise öğrencilere düşmektedir. Derse konuk olarak akademisyen veya eski öğrencileri çağırarak öğrencilere hem kendileri için örnek olmaları açısından hem de kendilerine devam etmeleri için güven vermesi açısından etkili bir yöntemdir (Birbili, 2006). Strayhorn (2009) yaptığı bir çalışmada araştırma derslerinin çoğunlukla ders kitabı okumaları üzerinden yapıldığını, üçte birden azının detaylı notlarla ve ders içinde bilgisayar merkezli uygulamalarla yapıldığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin makale okumayı, yapılandırılmış bilgisayar ödevlerini ve açık uçlu görevleri araştırma eğitimi derslerinde kullanılmasını diğer yöntemlerden daha fazla tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin hem sınıf içinde ve dışında daha aktif olmayı hem de gerçek durumlar ve olaylar üzerinden çalışmak istedikleri görülmüştür.

Earley (2009) yansıtıcı araştırmacılar yetiştirmek için de öğrencilerin daha aktif olduğu yöntemler kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yöntemlere örnek olarak öğrencilerden yapacakları araştırma için hedeflerini yazmalarını istemek ve onların amaçlarını farklı bakış açıları ile tekrar düşünmelerini sağlamak verilmiştir. Böylece öğrencinin yapacağı çalışmanın farklı kurum ve kişilere etkisini fark edeceği

belirtilmiştir. Önerilen bir diğer aktivite ise öğrencilerin içinde bulunduğu veya aynı konuyu çalıştığı daha büyük çalışma topluluğunun farkına varması için bir ilişki kümesi kurmasını sağlamaktır. Bu yolla öğrenci hem çalıştığı konuyu sadece kendisinin çalışmadığını fark edecek hem de kimleri etkileyebileceğini ya da kimlerden faydalanabileceğini keşfedecektir.

Aguado (2009) araştırma dersini belli başlıklara ayırarak her bir başlık için farklı görevler belirlemiştir. Bu görevleri öğrencilerin işbirlikli şekilde gerçekleştirmeleri için yol haritaları hazırlamaktadır. Barraket (2005) ise önceki yıllardan farklı olarak düz anlatım yönteminin yanı sıra tartışma, grup çalışması, rol yapma, deneyimsel öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve vaka yöntemi öğretimi gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığını raporlamıştır. Tartaglia, Fitchet, Dodd-McCue, Murphy ve Derrickson (2013) tarafından 21 araştırma merkezinin sunduğu araştırma derslerini incelemelerinde kullanılan öğretim yöntemlerini ise makale inceleme ve yorumlama, araştırma projesi, ekip olarak çalışma, araştırma literatürü yazma ve araştırma sonuçlarının sunumunu yapma olarak raporlamışlardır.

Nguyen ve Lam (2009) araştırma derslerinde öğrencilerin ilgisini kaybetmenin en kolay yolunun günlük yaşamla ilişkilendirmeden araştırma ders içeriğini anlatmak ve araştırmanın önemli olduğundan dem vurmak olarak sıralamaktadır. Bunun aksine araştırma süreçlerinin öğretimi için etkili yolların ise öğrenciler ile aynı akademik disiplinde fakat kişisel bir iletişim köprüsü kurmak olduğunu belirtmişlerdir. Bu yolla öğrencilerin eksik öğrenmelerini düzeltmek ve olumsuz tutumlarını olumluya çevirmek için ılımlı bir iletişim kurulur. Bir diğer etkili öğretim yöntemi ise gerçek yaşam örneklerine derslerde yer vermektir.

Araştırma Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme

Araştırma derslerinin değerlendirilmesinde öğrencilerin eğitim sürecinde gösterdikleri performans önem kazanırken aynı zamanda uzun vadedeki araştırma üretkenlikleri de araştırma derslerinin bir çıktısı olarak değerlendirilebilir. Kısacası öğrencinin almış olduğu araştırma eğitimi değerlendirilirken performansı ve yapmış olduğu ödev ve projelerdeki düzeyi göz önüne alınmaktadır. Kurt, Yıldırım, Becit,

Uysal, Özdamar ve Bağcı (2007) araştırma eğitiminin değerlendirilmesinin uygulamaya dönük olarak gerçekleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. James, Ward, Dickson-Swift, Kippen ve Snow (2009) ise araştırma derslerini değerlendirmek için altı aşamalı bir taksonomi kurmuşlardır. Öncelikle araştırma derslerini değerlendirmek için ilgili alanın yeterliklerinden faydalanarak program ve değerlendirme görevleri tanımlanmalıdır. Ardından araştırma bilgi ve becerisinin hayati olduğu düşünüldüğünde kuramsal ve uygulamalı değerlendirme yöntemlerine dengeli bir şekilde yer verilmelidir. Bunun için bir sonraki aşamada çoklu değerlendirme görevleri düzenlenmeli ve öğrencilere ek ödevler hazırlanmalıdır. Hazırlanan ödevler önceki öğrenmeleri de kullanacak şekilde planlanmalı ve bireysel ve grup çalışmaları dengeli şekilde dağılmalıdır. Dönemin başında daha bireysel çalışmalara yer verilirken eğitim-öğretim dönemi sonuna doğru daha karmaşık ve büyük projeler ödev olarak istenmelidir. Her ödevin ya da görevin ardından öğrencilere kesinlikle dönüt ve düzeltme verilerek ödevlerindeki gelişmesi takip edilmelidir. Aguado (2009) ve Poloyac ve arkadaşları (2011) ise araştırma derslerinin içeriğini belli aşamalara bölerek her aşama için öğretim üyesinin ve öğrencilerin işbirlikli çalışmalarını ve öğrencilerin her aşamada sahip olması ya da geliştirmesi gereken beceriler ve yetkinlikler üzerinden araştırma dersinin değerlendirilmesinin yapılabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Earley (2014) yaptığı sistematik literatür incelemesi çalışmasında araştırma eğitiminde yapılacak olan değerlendirmelerde eğitmen ve öğrencilerin geri bildirim alması gerektiğini ve yapılan çalışmaların derinlemesine tartışılması gerektiğinin uzmanlar tarafından kabul edildiğini belirtmiştir. Ayrıca, bazı çalışmalarda herhangi bir değerlendirme ögesinin bulunmadığını da eklemiştir.

Değerlendirme konusunda bir diğer önemli nokta ise ödevlere verilen dönütlerdir. Inouye ve McAlpine (2018) doktora ödevlere verilen dönütlerin öğrencilerin akademik kimlik geliştirmelerinde, disiplinlerine ait yazım kurallarını öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan akran ve grup değerlendirmeleri ile öğrencilerin değerlendirme esnasında verdikleri dönütlerle yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ve bu durumun öğrencilerin başkalarına verilen dönütler ile kendi çalışmalarını da gözden geçirmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Tyndall, Forbes III, Avery ve Powell (2019) yazma gruplarında geliştirdikleri sistemle öğrencilerin kendi ve grubundaki arkadaşlarının

yazma sorumluluğunu aldığı ve bu sayede kendi süreçlerini planladıklarını belirterek dönemin sonunda 30'a yakın ürün çıkarttıklarını eklemişlerdir. Bu noktada öğrencilerin kendi gelişimlerinin yanı sıra başkalarınınkini sağlamak için kullandıkları dönütler önemli bir hale gelmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi alt başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem bir araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014). Karma yöntem ile nitel ve nicel veri toplayarak araştırma sorularını daha derinlemesine incelemek, toplanan verileri daha sağlam hale getirmek ve yapılacak program değerlendirme çalışmasına alternatif bakış açıları kazandırmak amaçlanmıştır (Gökçek, 2014). Eşzamanlı iç içe geçmiş desende nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir. Ancak, genelde nicel ya da nitel veriye ağırlık verilir. Bu tasarımlarda bir tür veri diğerinin içinde olduğundan içte kalan veri türüne daha az önem verilir. Bunun bir sebebi, az önem verilen veri türünün tümüyle farklı bir soru veya soru takımlarına cevap vermede yardımcı olmak için kullanılıyor olmasıdır. Verilerin birleştirilmesi genelde veri analizi aşamasında yapılır. Bu tasarım çalışılan konu hakkında geniş bir bakış açısı kazanmak ve bir çalışma içerisinde farklı gruplar veya seviyelerle araştırma yapılmak istendiğinde yararlıdır. Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Bu kapsamda görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri ile veri toplanmıştır. Görüşmeler araştırma eğitimi derslerini veren öğretim üyeleri, bu dersleri alan doktora öğrencileri, tez dönemindeki doktora öğrencileri ve bu doktora öğrencilerinin tez danışmanları ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, araştırma derslerinde biri araştırmacı olmak üzere iki gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi ise verilen derslere ait yazılı dokümanlar (ders planları, ölçme değerlendirme materyalleri ve öğretim üyelerinin kullandıkları diğer öğretim materyalleri vb.) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda, Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Papanastasiu, 2005; Yapalak ve Ilgaz, 2013), İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği (Schau, 2003; Emmioğlu, 2011) ve Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Eminoğlu ve Nartgün, 2009) kullanılarak veri toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma 2017-2018 Güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve Orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde doktora programlarında

- a) araştırma derslerini veren öğretim üyeleri,
- b) araştırma derslerini alan doktora öğrencileri,
- c) tez döneminde bulunan doktora öğrencileri ve
- d) doktora tez danışmanlarından oluşmaktadır.

Çalışmada nicel verileri elde etmek için herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamış olup araştırma dersini alan tüm öğrenciler ve araştırma dersini veren tüm öğretim üyeleri araştırmaya katılmaya davet edilmiştir.

Fen Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nden 2017-2018 Güz yarıyılında doktora düzeyinde açılmak üzere ilan edilen araştırma derslerinin listesi Tablo 1'de sunulmaktadır. Eğitim Bilimleri Enstitüsünde aktif ders döneminde doktora öğrencisi olmadığı için çalışmaya dahl edilememiştir.

Tablo 1. 2017-2018 Güz Yarıyılında Doktora Programlarında Açılan Araştırma Dersleri.

Araştırma Dersinin Verildiği Enstitü	Araştırma Dersinin Verildiği Bölüm	Açılan Araştırma Dersi
Fen Bilimleri Enstitüsü	Biyomühendislik	Bilimsel Araştırma ve Yöntemleri 3
	Biyosistem Mühendisliği	Biyosistem Mühendisliğinde Paket Programların Kullanımı
	Fizik	Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği 2
	Tarla Bitkileri	Tarımsal Araştırmalarda İleri İstatistik Analizi
Sosyal Bilimler Enstitüsü	İktisat	Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği 3
	Üretim Yönetimi ve Pazarlama	Bilimsel Araştırma Yöntemleri
	Yönetim ve Organizasyon	Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri
	Tarih	Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	Tıbbi Biyoloji	Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
	Tıbbi Biyokimya	Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Açılan araştırma derslerini veren öğretim üyeleri ile e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir ve öğretim üyelerinden ön görüşme için randevu istenmiştir. Ön görüşmeler esnasında öğretim üyelerine tezin akış şeması aracılığıyla çalışmanın kapsamı, amacı, yapılacak işlemler, çalışmada kendilerinden istenen dokümanlar hakkında bilgi verilmiştir. Ön görüşmelerin ardından bazı araştırma derslerinin araştırma kapsamından çıkarılmasına karar verilmiştir. “Biyosistem Mühendisliğinde Paket Programların Kullanımı”, “Tarımsal Araştırmalarda İleri İstatistik Analizi” ve “Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği 2” adlı derslerde bir doktora öğrencisi kayıtlı olduğu için araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sağlık Bilimleri Enstitüsünde açılan araştırma eğitimi derslerinde ise dersi alacak doktora öğrencisi bulunmadığı için çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Tez çalışmasına dâhil edilen araştırma derslerinin yer aldığı akademik bölümler, derse kayıtlı öğrenci sayıları ve dersi veren öğretim üyelerinin akademik kıdemi Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Tez Kapsamına Dâhil Edilen Araştırma Dersleri İle İlgili Genel Bilgiler

Bölüm	Derse Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Dersi Veren Öğretim Üyesinin Akademik Kıdemi
Biyomühendislik	3	3 yıl
İktisat	2	3 yıl
Tarih	4	4 yıl
Üretim Yönetimi ve Pazarlama	4	5 yıl
Yönetim ve Organizasyon	3	6 yıl

Araştırmada dönem başında ve sonunda uygulanan nicel veri toplama araçları Biyomühendislik, İktisat, Tarih, Üretim Yönetimi ve Pazarlama ve Yönetim ve Organizasyon programlarında derse kayıtlı tüm öğrencilere (n=16) uygulanmıştır.

Dönem başında yapılan görüşmelere Üretim Yönetimi ve Pazarlama anabilim dalından dört, Yönetim ve Organizasyon anabilim dalından bir, Tarih anabilim dalında iki, İktisat anabilim dalından bir ve Biyomühendislik anabilim dalından iki olmak üzere toplam 10 doktora öğrencisi katılmıştır. Dönem sonu görüşmelerine dönem başında yapılan görüşmelere katılan doktora öğrencilerinden altı doktora öğrencisi katılmış olup, iki doktora öğrencisi doktorayı bıraktıklarını ve iki doktora öğrencisi ise müsait olmadıklarını belirterek görüşmelere katılmamışlardır.

Araştırmanın bir diğer katılımcı grubu olan doktora tez danışmanları ile iletişime geçildiğinde Biyomühendislik bölümünden iki öğretim üyesi, İktisat bölümünden üç öğretim üyesi, Tarih bölümünden dört öğretim üyesi, Üretim Yönetimi ve Pazarlama bölümünden üç öğretim üyesi ve Yönetim ve Organizasyon bölümünden iki öğretim üyesi olmak üzere toplam 14 tez danışmanı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tez dönemindeki doktora öğrencilerinin belirlenmesi için ise doktora tez danışmanları vasıtasıyla tez öğrencileri ile iletişime geçilmiştir. Her bölümden birer doktora tez öğrencisi olmak üzere toplamda tez dönemindeki beş doktora öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan gözlemler, biri araştırmacı ve diğeri bağımsız gözlemci olmak üzere iki kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bağımsız gözlemciler eğitim bilimleri anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışan iki doktora tez dönemindeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacı tarafından taslak halinde hazırlandıktan sonra iki Eğitim Programları ve Öğretim alanı uzmanı ve bir Ölçme ve Değerlendirme alanı uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme soruları düzeltilerek son hali verilmiştir. Ayrıca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu bir doktora tez dönemindeki öğrenci ile uygulaması yapılmıştır ve sorulardan ne anladığını yorumlayarak cevaplaması istenmiştir. Verilen dönütler doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları her katılımcı grubu düşünülerek ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formlarında

benzer sorular olduğu gibi katılımcı grubun özelliğine göre farklılaşan sorular da bulunmaktadır.

Öğretim Üyeleri için Hazırlanan Görüşme Formu

2017-2018 Güz yarıyılında araştırma derslerini veren öğretim üyeleri ile dönem başında ve sonunda olmak üzere iki ayrı görüşme gerçekleştirilmiştir (Ek 3). Dönem başında gerçekleştirilen görüşmelerde yer alan sorular; öğretim üyesinin ders planları ile ders için planladıkları hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri, değerlendirme süreçleri, öğretim sürecinde kullanacakları materyaller ve kaynaklar hakkındadır. Ayrıca araştırma eğitiminin mevcut durumu, doktora eğitimindeki yeri, araştırma eğitimi verecek kişilerin sahip olması gereken özellikler ve araştırma eğitimine ayrılan ders süreleri hakkında sorular da yer almaktadır. Dönem başında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu altı temel ve 12 sonda sorudan oluşmaktadır.

Ders dönemi sonunda ise öğretim üyelerinin beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı, öğretim sürecinde ortaya çıkan sorun ve fırsatlar, uygulamalar ve araştırma eğitime dair önerilerine ilişkin sorular hazırlanmıştır. Dönem sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu dört temel ve sekiz sonda sorudan oluşmaktadır.

Doktora Öğrencileri için Hazırlanan Görüşme Formu

Ders dönemi başında araştırma dersini alan doktora öğrencilerine araştırma dersine yönelik beklentileri, araştırma dersinin önemine dair görüşleri ve araştırma dersinin öğrenme öğretme süreçlerine yönelik beklentileri hakkında sorular yöneltilmiştir (Ek 4). Dönem başında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu dört temel ve yedi sonda sorudan oluşmaktadır.

Ders dönemi sonunda ise dersi alan öğrencilere araştırma dersinin beklentilerine cevap verip vermediğı, araştırma dersi esnasında karşılaştıkları fırsatlar ve sorunlar, araştırma dersinin öğrenme öğretme süreçleri, kullanılan materyaller, verilen ödevler ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Dönem sonunda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sekiz temel ve 11 sonda sorudan oluşmaktadır.

Tez Döneminde Bulunan Doktora Öğrencileri için Hazırlanan Görüşme Formu

Ders dönemini tamamlamış, doktora tezini yazmakta olan doktora öğrencilerine araştırma eğitime yönelik görüşleri, araştırma eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri, araştırma eğitiminin tez ve diğer yayınları hazırlama sürecine dair katkıları, araştırma eğitime yönelik önerilerine dair sorular yöneltilmiştir (Ek 5). Dönem başında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yedi temel ve 10 sonda sorudan oluşmaktadır.

Doktora Tez Danışmanları için Hazırlanan Görüşme Formu

Doktora tez danışmanlarına araştırma eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri, araştırma eğitiminin amaçları, araştırma eğitime dâhil edilmesi gereken konu ve dersler, araştırma eğitiminin sorunları ve çözüm önerileri, araştırma eğitiminin doktora eğitimindeki önemi, tez öğrencilerinin araştırma becerilerine dair görüşleri ve araştırma eğitime yönelik genel önerileri hakkında sorular yöneltilmiştir (Ek 6). Dönem başında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu beş temel ve 11 sonda sorudan oluşmaktadır.

Gözlem Formu

Araştırma derslerinin uygulanmasında sürece yönelik değerlendirme yapmak amacıyla gözlemler gerçekleştirilmiştir. Rastgele seçilen bazı dersler biri araştırmacı olmak üzere iki gözlemci tarafından gözlem formu yardımı ile izlenmiştir (Ek 7). Gözlem formu öğrenme-öğretme süreçleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu iki Eğitim Programı ve Öğretim uzmanı ve bir Ölçme ve Değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gözlem formlarına son halleri verilmiştir. Gözlem formlarında sınıfın fiziksel yapısı, sınıfın genel atmosferi, sınıf içi etkileşim, kullanılan öğretim yöntemi, kullanılan öğretim teknolojileri ve materyalleri, öğretme-öğrenme süreçleri ve kullanılan değerlendirme yöntemleri başlıklarına yer verilmektedir. Ayrıca gözlemci yorumları kısmında da içerik, öğretim yöntemi ve değerlendirme boyutlarının uyumu, planlanan öğretim etkinlikleri ile dersin işlenişinin uyumu ve dersin işleniş esnasında ortaya çıkan olumlu/olumsuz durumlar başlıklarına yer verilmiştir.

Gözlemler öncesinde araştırmacı tarafından bağımsız gözlemcilerle gözlemin amacı ile gözlem formu hakkında bilgi verilmiştir. Genel olarak, gözlemler, biri vize haftası öncesi (3-4. haftalar) diğeri vize haftası sonrası (9-11. haftalar) olmak üzere iki kere gerçekleştirilmiştir. İktisat ve Üretim Yönetimi ve Pazarlama anabilim dalında ise birer kez gözlem gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Dersi Değerlendirme Anketi

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu anket ile doktora öğrencilerinin (EK-8) ve araştırma dersleri veren öğretim üyelerinin (Ek 9) araştırma dersine yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Program değerlendirme anketi YÖK Yeterlilikler Çerçevesinde (2010) belirlenen Araştırma Eğitimi Yeterlikleri (Ek 2) doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Katılımcılara uygulanan Değerlendirme Anketi, yalnızca Araştırma Eğitimi Yeterlikleri'ne ilişkin 45 maddelik kısımdan ve bu 45 maddenin verdikleri derslerde kazandırılıp kazandırılmadığına ilişkin açıklama yapmalarına imkân veren Açıklamalar bölümünden oluşmaktadır.

Program değerlendirme sürecini yürütmek için benimsenen modelde araştırma dersinin sürecini ve çıktılarını karşılaştırmak için bir performans göstergesi çizelgesi olarak YÖK Yeterlilikler Çerçevesi kullanılmıştır. Buna göre oluşturulan çizelge Araştırma Ön Hazırlığı, Araştırmayı Değerlendirme, Araştırma Yöntemleri, Veri Analizi, Araştırma Etiği ve Araştırma Sonuçlarının İletimi boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırma ön hazırlığı boyutunda bir araştırma sürecine başlarken yapılması gereken adımlara yönelik maddeler bulunmaktadır. Burada araştırmacının yapacağı araştırma için koşulların belirlenmesi, araştırma sorularını yapılandırması, araştırmanın taslağını kurgulamasına yönelik ifadeler yer verilmiştir. Araştırmayı değerlendirme boyutunda ise okuduğu bilimsel yayınları objektif olarak yorumlamasına, kendi yaptığı çalışmaları objektif şekilde eleştirmesine ilişkin maddelere yer verilmiştir. Araştırma yöntemleri boyutunda ise araştırmacının hazırladığı araştırma sorularına cevap bulabilmek için kullanacağı uygun araştırma yöntemini belirlemesine ve kullanacağı araştırma yönteminin güçlendirilmesi için yapılacak uygulamaları belirlemesine yönelik maddelere yer verilmiştir. Veri analizi boyutunda ise araştırmacının topladığı verileri araştırma sorularına uygun olarak analiz yöntemini ve istatistik programını seçmesi ile analiz sonuçlarına bakarak doğru çıktıyı raporlamasına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Araştırma etiği boyutunda ise araştırmacının araştırmayı yürütürken gerek veri toplama

aşamasında gerekse verilerin gizliliği aşamasında uyması gereken kurallara ilişkin maddeler bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarının iletimi boyutunda ise araştırmacının bilimsel yayın yapma sürecine ilişkin elde ettiği bulguları uygun şekilde yazabilme ve sunabilmesine yönelik ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Ek 10) Papanastasiou (2005) tarafından geliştirilmiştir. Papanastasiou (2005), ölçeği bilimsel araştırma derslerini alan ilkökul ve anaokulu eğitimi bölümlerinden 226 üniversite öğrencisine uygulamıştır ve toplanan veriler ile analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin katılım derecelendirilmesi 7’li likert tipinde 1 “kesinlikle katılmıyorum” - 7 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde dereceli olarak hazırlanmıştır. 56 maddeden oluşan ölçeğin ilk taslağından yapılan analiz sonucunda katsayısı .50’den düşük olan ve toplam puan ile anlamlı bir ilişkisi olmayan maddeleri atılarak ön sonuçlar sonucunda 32 madde kalmıştır. Ölçeğin son haline yapılan faktör analizi ile 5 faktörlü ve toplam varyansın %66.25’ini açıklayan ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin toplam puanına yönelik Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Profesyonellik İçin Araştırmanın Faydaları (PIAF) faktörü için .91, Araştırma Kaygısı (AK) faktörü için .91, Araştırmaya Yönelik Pozitif Tutum (AYPT) faktörü için .92, Yaşamla İlişkilendirme (Yİ) faktörü için .76 ve Araştırma Güçlüğü (AG) faktörü için .71 olarak bulunmuştur (Papanastasiou, 2005).

Yapalak ve Ilgaz (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği, yazarlar ve iki yüksek lisans öğrencisi tarafından birbirinden bağımsız şekilde çevrilmiş ve ardından bir dilbilim uzmanı ve yüksek lisans yapan İngilizce öğretmeni tarafından onaylanan çeviriler iki araştırma görevlisi ve eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapmış bir İngilizce öğretmeni tarafından İngilizceye tekrar çevrilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin orijinali ile çeviri versiyonunun tutarlı olduğu kanısına varılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonuna yapılan doğrulayıcı faktör analizi uyum endeksleri sonuçları TLI=.94, CFI=.94 ve RMSEA=.079 şeklindedir. Ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .92 iken, Profesyonellik İçin Araştırmanın Faydaları (PIAF) faktörü için .85, Araştırma Kaygısı (AK) faktörü için .85, Araştırmaya Yönelik Pozitif Tutum (AYPT) faktörü için .92, Yaşamla İlişkilendirme (Yİ) faktörü için .64 ve Araştırma Güçlüğü (AG) faktörü için .68 olarak bulunmuştur. Ölçek 32 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinin

faktörlere dağılımı Profesyonellik İçin Araştırmanın Faydaları (PIAF) faktöründe 9 madde, Araştırma Kaygısı (AK) faktöründe 8 madde, Araştırmaya Yönelik Pozitif Tutum (AYPT) faktöründe 8 madde, Yaşamla İlişkilendirme (Yİ) faktöründe 4 madde ve Araştırma Güçlüğü (AG) faktöründe 3 madde şeklindedir (Yapalak ve Ilgaz, 2013).

İstatistiğe Yönelik Tutum Anketi (SATS 36)

İstatistiğe Yönelik Tutum Anketi-36, Schau (2003) tarafından İngilizce olarak geliştirilmiştir. SATS-36 olarak adlandırılan anket altı faktörlü ve 7'li Likert tipinde hazırlanan (1=Kesinlikle Katılmıyorum 4=Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum ve 7=Kesinlikle Katılıyorum) 36 maddelik ölçeğe ve ek sorulara sahiptir.

Emmioğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği (Ek 11) farklı bölümlerden istatistik dersi alan 347 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerin doğrulayıcı faktör analizi uyum endeksi sonuçları $\chi^2(120)= 286.95$, $p<.05$, CFI = .95, SRMR = .07 ve RMSEA = .06 (%90 güven aralığında .05 ile .07 arasında) olarak bulunmuştur. İstatistiğe Yönelik Tutum Anketi'nin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha katsayıları ise duygu alt boyutu için .85, bilişsel yeterlik alt boyutu için .82, değer alt boyutu için .85, zorluk alt boyutu için .69, ilgi alt boyutu için .90, çaba alt boyutu için .81 olarak bulunmuştur. Ayrıca, Türkçe'ye uyarlanan ölçeğe ait faktör yapısının cinsiyet gruplarına göre ölçme değişmezliğine sahip olduğu görülmüştür (Emmioğlu-Sarıkaya, Ok, Çapa-Aydın ve Schau, 2018)

Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği

Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Ek 12), Eminoğlu ve Nartgün (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddelerini belirlemek için öncelikle literatür taraması gerçekleştirilerek 5'li likert tipine (1=kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) sahip 40 madde oluşturulmuştur. İkinci olarak, farklı fakülte ve sınıf düzeyindeki üniversite öğrencileri üzerinde ölçek uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Daha sonra, pilot uygulama sonuçlarına göre maddeler düzenlenerek, ölçeğe 22 maddeden oluşan son hali verilmiştir. Buna göre, kopya çekme eğilimi faktöründe 5 madde; ödev ve proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi faktöründe 7 madde; araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi faktöründe 4 madde ve atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi faktöründe 6 madde bulunmaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 53.157'tür. Kopya çekme eğilimi faktörünün Cronbach

Alfa katsayısı .71, ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi-genel faktörünün Cronbach Alfa katsayısı .82, araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi faktörünün Cronbach Alfa katsayısı .78 ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi faktörünün Cronbach Alfa katsayısı .77'tir. Ölçeğin toplam puanına yönelik Cronbach Alfa katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır (Eminoğlu ve Nartgün, 2009).

Ders İzlençeleri ve Görüşmeler Arası Uyumu Belirleme Uzman Görüşü Formu

Ders İzlençeleri ve Görüşmeler Arası Uyumu Belirleme Uzman Görüşü Formu (Ek 13) ile araştırma dersleri ders izlençeleri ve öğretim üyelerinin görüşmelerinden elde edilen verilerin program öğelerine göre ayrılarak uyumuna bakılmıştır. Tez kapsamında incelenen beş araştırma dersinden yalnızca İktisat, Tarih ve Biyomühendislik anabilim dallarındaki ders izlençeleri öğretim üyeleri tarafından araştırmacı ile paylaşılmıştır. Bu nedenle, Eğitim Programları ve Öğretim uzmanları yalnızca bu üç dersin öğeler arası uyumunu incelemişlerdir. Form her bir ders için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Ders izlençelerinde verilen bilgiler ilgili program öğesine yerleştirilmiştir. Ayrıca öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da ayrı bir sütunda verilmiştir.

Görüşme bulguları ile ders planları arasındaki uyumu belirlemek için oluşturulan formdan toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek için iki eğitim programları ve öğretim uzmanından görüş alınmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Elde edilen form ardından farklı üç eğitim programları ve öğretim uzmanına gönderilerek öğeler arasındaki uyuma ilişkin görüşleri alınmıştır.

Uzmanlar öncelikle ders izlençeleri ile görüşmelerden elde edilen bulguların arasındaki uyumu incelemişlerdir. Ayrıca ders izlençelerinin program öğeleri arasındaki uyumunu ve görüşmelerden elde edilen bulguların program öğeleri arasındaki uyumunu da incelemişlerdir. Uzmanlar öğeler arasındaki uyuma karar vermek için 5'li skala (1=Tamamen Uyumsuz, 2= Uyumsuz, 3= Orta Derecede Uyumlu, 4=Uyumlu, 5=Tamamen Uyumlu) kullanmışlardır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada nitel ve nicel veriler birbirine yakın ya da eş zamanlarda toplanmıştır. Veri toplama araçları ve uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra 2017-2018 Güz

döneminin başından sonuna kadar veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Ek 14'te veri toplama süreci akış şeması sunulmuştur. Aşağıda ise bu çalışmada gerçekleştirilen program değerlendirme sürecinin her bir basamağı ve her basamakta veri toplama sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

Durum Analizi

Durum analizi aşamasında doktora eğitiminde sunulan araştırma derslerinin mevcut durumu betimlenmektedir. Gönüllü doktora öğrencileri ile araştırma eğitiminin amacı, araştırma eğitime dair beklentileri ve görüşleri hakkında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırma dersleri veren öğretim üyeleri ve doktora tez danışmanları ile görüşülerek doktora sürecinde araştırma eğitiminin amacı ve önemi, araştırma eğitime yönelik beklentiler hakkında sorular yöneltilmiştir. 2017-2018 Güz döneminin ilk haftasında araştırma dersleri alan doktora öğrencilerine Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Papanastasiu, 2005; Yapalak ve Ilgaz, 2013), İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği (Schau, 2003; Emmioğlu, 2011) ve Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Eminoğlu ve Nartgün, 2009) uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Durum Analizi Sürecinde Yanıtlanan Sorular ve Veri Toplama Araçları.

Yanıtlanan Sorular	Veri Toplama Araçları
1. Araştırma eğitiminin amacı ve önemine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri nasıldır?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 3, 4, 5, 6)
2. Araştırma eğitime yönelik doktora öğrencilerinin beklentileri nasıldır?	
3. Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?	Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Papanastasiu, 2005; Yapalak ve Ilgaz, 2013) (Ek 10)
4. Doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumları ne düzeydedir?	İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği (Schau, 2003; Emmioğlu, 2011; Emmioğlu ve ark., 2018) (Ek 11)
5. Doktora öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimleri ne düzeydedir?	Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Eminoğlu ve Nartgün, 2009) (Ek 12)

Kapsam Değerlendirme

Kapsam değerlendirme aşamasında programın öğelerinin nasıl olması gerektiğine dair bilgi toplanmaktadır. Kapsam değerlendirme aşamasında araştırma eğitimi dersleri için öğretim üyelerinin tasarladıkları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme boyutları ile kullanılan öğretim materyalleri ve mevcut

kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca araştırma eğitimini verecek olan öğretim üyesinin sahip olduğu nitelikler de bu başlık altında incelenmiştir. Kapsam değerlendirmede araştırma derslerine ayrılan süre ve araştırma derslerinin verildiği ortamları belirlemek için gözlemlerden faydalanılmıştır. Tablo 4'te Kapsam değerlendirme için yanıt aranan sorular ve bu aşamada kullanılan veri toplama yöntemleri sunulmaktadır.

Tablo 4. Kapsam Değerlendirme için Yanıt Aranan Sorular ve Veri Toplama Araçları

Yanıtlanan Sorular	Veri Toplama Araçları
1. Araştırma derslerini veren öğretim üyelerinin özelliklerine yönelik olarak öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 3, 4, 6)
2. Araştırma eğitimi kapsamına hangi dersler dâhil edilmektedir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 3, 4, 5, 6)
3. Araştırma derslerinin süresi ne kadardır?	ve
4. Araştırma derslerinin ortamı nasıl düzenlenmiştir?	Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu (Ek 7)
5. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tanımlanan hedefler nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 3, 4)
6. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tasarlanan öğretme-öğrenme süreçleri nasıldır?	
7. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tasarlanan içerik/konu başlıkları nelerdir?	
8. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tasarlanan değerlendirme süreçleri nasıldır?	

Süreç Değerlendirme

Süreç değerlendirmede, uygulanan araştırma dersleri ile ders planlarında yer alan ders tasarımlarının ne kadar gerçekleştirilebildiğine ilişkin sorulara cevap aranmaktadır. Bu aşamada araştırma dersleri için tasarlanan içerik, öğretme- öğrenme süreçleri ve değerlendirme süreçlerinin uygulama ile ne düzeyde gerçekleştirilebildiği hakkındaki bulgulara yer verilmiştir. Bunun için ders planları, değerlendirme evrakları, gözlem formları ve dönem sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelenmiştir. Ayrıca ortaya çıkan sorunlara ve fırsatlara dair yapılan uygulamalar gözlem formları doğrultusunda da incelenmiştir.

Tablo 5. Süreç Değerlendirme için Yanıt Aranılan Sorular ve Veri Toplama Araçları.

Yanıtlanan Sorular	Veri Toplama Araçları
1. Araştırma derslerine ait eğitim programlarında tasarlanan içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri ne düzeyde uygulanmaktadır?	
2. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu (Ek 7) ve
3. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlara uygulama esnasında bulunan çözümler nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 3- 4) ve
4. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının uygulanması esnasında karşılaşılan fırsatlar nelerdir?	Araştırma Eğitimi Değerlendirme Anketi (Ek 8- 9)
5. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının uygulanması esnasında karşılaşılan fırsatlardan uygulama esnasında nasıl yararlanılmaktadır?	

Toplam Değerlendirme

Bu aşamada, araştırma derslerinin güçlü ve zayıf yönleri ile dersi alan doktora öğrencilerinin hedeflere ulaşma düzeylerine yönelik görüşleri alınmıştır. Ayrıca araştırmaya yönelik tutumları, istatistiğe yönelik tutumları ve akademik sahtekârlık eğilimlerinin ders süreci boyunca istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişip değişmediği incelenmiştir. Bu aşamada ayrıca Araştırma Dersi Değerlendirme Formu'ndan elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Ayrıca ders izlencelerinin program öğeleri arasındaki uyumunu belirlemek için uzman ekibinin görüşleri de bu başlık altında incelenmiştir.

Tablo 6. Toplam Değerlendirme için Yanıt Aranılan Sorular ve Veri Toplama Araçları.

Yanıtlanan Sorular	Veri Toplama Araçları
1. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri birbirleri ile uyumlu mudur?	Ders İzlemleri ve Görüşmeler Arası Uyum Belirleme Uzman Görüşü Formu
2. Araştırma derslerini alan doktora öğrencilerinin hedeflere ulaşma düzeyleri nasıldır?	
3. Araştırma dersi alan doktora öğrencilerinin hedeflere ulaşma düzeylerine yönelik öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?	
4. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının öngörülme çıktıkları nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu(Ek 3, 4) ve
5. Öğretim üyeleri verdikleri araştırma derslerinde YÖK yeterlikler çerçevesinde belirlenen yeterlikleri ne düzeyde kazandırdıklarını düşünmektedirler?	Araştırma Eğitimi Değerlendirme Anketi (Ek 13)
6. Doktora öğrencileri aldıkları araştırma derslerinde YÖK yeterlikler çerçevesinde belirlenen yeterlikleri ne düzeyde kazandırdıklarını düşünmektedirler?	
7. Araştırma derslerine ait eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?	Tüm veri toplama kaynaklarından elde edilen veriler değerlendirilmiştir.
8. Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları araştırma derslerini almadan önce ve aldıktan sonra istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmekte midir?	Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Papanastasiu, 2005; Yapalak ve Ilgaz, 2013) (Ek 10)
9. Doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumları araştırma derslerini almadan önce ve aldıktan sonra istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmekte midir?	İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği (Emmioğlu, 2011) (Ek 11)
10. Doktora öğrencilerinin akademik sahtekârlığa eğilimleri araştırma derslerini almadan önce ve aldıktan sonra istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmekte midir?	Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği (Eminoğlu ve Nartgün, 2009) (Ek 12)

Meta Değerlendirme

Çalışma, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011) tarafından geliştirilen Program Değerlendirme Standartlarına uygun olarak incelenmiştir. Program Değerlendirme Standartları 5 kısımdan oluşmaktadır: Yararlılık, yürütülebilirlik, uygunluk, doğruluk ve denetime açıklık.

Yararlılık standartları, program paydaşlarının ihtiyaçlarının karşılanmasında değerlendirme süreçlerinin ve ürünlerin ne kadar değerli olduğunu bulma oranını arttırmayı amaçlamaktadır (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation,

2011). Bu standartta değerlendirmeyi yapan kişinin niteliklerine, ilgili paydaşların kimler olacağına, bu paydaşların ihtiyaçlarına, değerlendirmenin hedefleri, süreci ve bulgularının net olarak ifade edilmesine dikkat edilir. Ayrıca değerlendirme raporunun anlaşılır olmasına ve paydaşların kullanımına uygun olmasına da yer verir. Değerlendirme sürecine ve raporlaştırılmasına ilişkin çalışma takvimi de yararlılık standartları altında incelenmektedir. Yararlılık standartlarını sağlamak için detaylı bir çalışma planı oluşturulmuştur ve bu plan ilk tez izleme komitesinin onayına sunulmuştur. Ayrıca araştırma eğitimi hakkında detaylı bir literatür taraması yapılmış ve hazırlanan veri toplama araçları uzman görüşüne sunulmuştur.

Yürütülebilirlik Standartları program değerlendirme çalışmasının etkililiğini ve verimliliğini arttırmayı hedeflemektedir (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Bu amaçla yapılan program değerlendirme çalışmasının kurumsal kurallara ve süreçlere olan uyumunu, ilgili kişi ve kurumların çıkarını ve ihtiyaçlarını ön planda tutmasını ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasını inceler. Bu çalışmada yürütülebilirlik standartlarının sağlanması için ise araştırma veri toplama izni ve üniversite etik kurulu onayı alınmıştır.

Uygunluk Standartları doğru, adil ve yasal değerlendirmelerin nasıl olması gerektiğine dair kriterler içerir (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Bunun için paydaşların ihtiyaç, beklentilerine karşı duyarlı olunması, bunun için paydaşlarla müzakere edilmesi, katılımcıların ve paydaşların haklarına özen gösterilmesi, paydaşlara bulguların açık ve eksiksiz şekilde verilmesi, değerlendirmenin tarafsızlığını tehlikeye atabilecek konuların belirlenip gerekli önlemlerin alınması ve harcamalar konusunda açık ve şeffaf bir sürecin izlenmesine dair görevler yer almaktadır. Bu çalışmada uygunluk standartlarını sağlamak için katılımcıların kimliklerine ait gizlilik sağlanmıştır ve elde edilen bulgular açık ve tarafsız bir şekilde ortaya konulmuştur.

Doğruluk Standartları, değerlendirme gösterimlerinin, önerilerin ve bulguların, özellikle de kalite hakkındaki yorum ve yargıları destekleyenlerin güvenilirliğini ve doğruluğunu arttırmaya yöneliktir (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Bu standartlar sonuçların açıkça gerekçelendirilmesine, değerlendirmenin amaca hizmet etmesine, güvenilir ve tutarlı bilgiler vermesine, gerekli bilgi ve belgelerin sağlanmasına, verilerin uygun şekilde analiz edilmesine ve

sonuçların açık ve anlaşılır şekilde sunulmasına dair görevler içermektedir. Bu çalışmada doğruluk standartlarını sağlamak için veri çeşitlemesine gidilmiştir. Ayrıca farklı katılımcı gruplarından veri toplanmıştır.

Denetime açıklık standartları, değerlendirme işlemlerinin ve ürünlerin iyileştirilmesi ve hesap verilebilirliğine odaklanan bir değerlendirme ve yeterli değerlendirme belgelendirmesini teşvik eder (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Bunun için iç ve dış meta değerlendirme süreçlerinin kullanılmasına ve amaçları belgelendirip her aşamanın uygulanmasına ilişkin görevler içerir. Bu çalışmada denetime açıklık standartlarını sağlamak için çalışmanın her aşamasında tez danışmanın görüşü, altı aylık sürelerle ise tez izleme komitesinin görüşü alınmıştır.

Tablo 7. Meta Değerlendirme için Yanıt Aranan Sorular.

Yanıtlanan Sorular
1. Bu program değerlendirme çalışmasında Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011) tarafından geliştirilen Program Değerlendirme Standartlarından; a) yararlılık standartlarına uygun mudur? b) yürütülebilirlik standartlarına uygun mudur? c) uygunluk standartlarına uygun mudur? d) doğruluk standartlarına uygun mudur? e) denetime açıklık standartlarına uygun mudur?

Verilerin Analizi

Görüşme formlarından, gözlem formlarından ve doküman analizinden elde edilen nitel veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) betimsel analizi daha önceden belirlenen temalara göre verilerin özetlenmesi ve yorumlanması şeklinde tanımlamaktadırlar. Betimsel analizin amacı, elde edilen verilerin düzenlenmiş şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Bu çalışmada ses kaydı ile kaydedilen görüşmeler Microsoft Office Word programı üzerinde deşifre edildikten sonra MAXQDA nitel veri analizi programına aktararak, görüşme sorularına verilen cevaplara göre gruplara ayrılarak incelenmiştir. Gözlem formları ise farklı iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve analiz sonuçlarındaki tutarlılık incelenmiştir. Bu doğrultuda gözlemciler arası uyum yüzdesi %90 olarak belirlenmiştir.

Çalışmada toplanan nitel verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için farklı yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Bu yaklaşımlar “inandırıcılık, aktarılabilirlik,

tutarlık ve teyit edilebilirlik” şeklinde sıralanmaktadır. Bu yaklaşımlardan inandırıcılığı sağlamak için araştırmacının “elde ettiği bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir yaklaşımla toplandığına ve yine nesnel bir yaklaşımla sonuçlar ortaya koyduğuna” ilişkin kanıtlar sunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 277). Nitel araştırmalarda çeşitleme veri kaynakları, yöntem ve araştırmacı üzerinden farklı başlıklarda incelenebilmektedir. Bu çalışmada veri kaynakları çeşitlemesinde farklı özelliklere sahip katılımcılardan veriler elde edilmiştir. Yöntem çeşitlemesi için gözlem, görüşme gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma süresince elde edilen veriler birden fazla araştırmacı tarafından toplanmıştır ve verilerin analizleri tez danışmanının gözetiminde yürütülmüştür. Çalışma sürecinin her adımı hem tez danışmanı tarafından hem de belli aralıklarla toplanan tez izleme komitesi tarafından incelenmiş ve geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, “araştırma sonuçlarının benzer ortamlara uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilecek denenceler oluşturulması” şeklinde açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 281). Bu çalışmada yer alan gözlem raporlarında sınıf ortamı hakkında detaylara yer verilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan katılımcıları belirlerken çalışmanın amacına hizmet edecek kriterlere yer verilmiştir. Bu kriterler çalışmada detaylı olarak betimlenmiştir.

Nitel araştırmalarda tutarlığı sağlamak için tutarlık incelemesi yapılmaktadır. Bu yöntem ile araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılmasının sağlanması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığının ortaya koyulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada Joint Committee tarafından geliştirilen program değerlendirme standartları (2011) benimsenerek araştırmacının süreç içerisinde veri toplarken standartlara uygun şekilde davranması sağlanmıştır. Ayrıca tez izleme komitesi de belli aralıklarla toplanarak araştırma soruları, araştırma yöntemi ve araştırma bulguları arasındaki tutarlılığı incelemiştir.

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik için araştırmacıdan beklenen “ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283). Teyit edilebilirliği sağlamak için teyit incelemesi yöntemi kullanılmaktadır. Yapılan

çalışmada nitel veriler analiz edilirken tez danışmanı ile ham veriler ile bulgular sürekli kontrol edilerek ilerleme sağlanmıştır. Ayrıca öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öğretim üyeleriyle paylaşarak yapılan yorumları teyit etmeleri istenmiştir.

Nitel veriler için ise SPSS 22.0 programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları, istatistiğe yönelik tutumları ve akademik sahtekârlık eğilimlerinde dönem başı ve dönem sonundaki ölçümlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için öncelikle toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılım için alt boyutlar bazında sontest-öntest değişkenine ait çarpıklık basıklık katsayıları ile Q-Q grafikleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfır olduğu zaman dağılımın mükemmel bir şekilde normal olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çarpıklık katsayısının 3'ten, basıklık katsayısının ise 10'dan büyük olması dağılımın normal olmadığını gösterir (Kline, 2005). Bu çalışmada elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayılarının her alt boyut için ± 3 aralığında olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Q-Q grafiklerinde ise yaklaşık 45 derecelik bir açıyla değişkenlerin dağıldığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında verilerin normale yakın bir dağılıma sahip olduğu, belirlenmiştir. Ayrıca fark analizi için öntest ve sontest arasındaki fark alınmıştır. Bu farkın alt boyutlar bazında normalliği incelenmiştir. Bu noktada çarpıklık ve basıklık katsayılarının kabul edilebilir değerler arasında olduğu ve etkili uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle veri analizlerinde parametrik testlerden bağımlı gruplar *t-testi* kullanılmıştır.

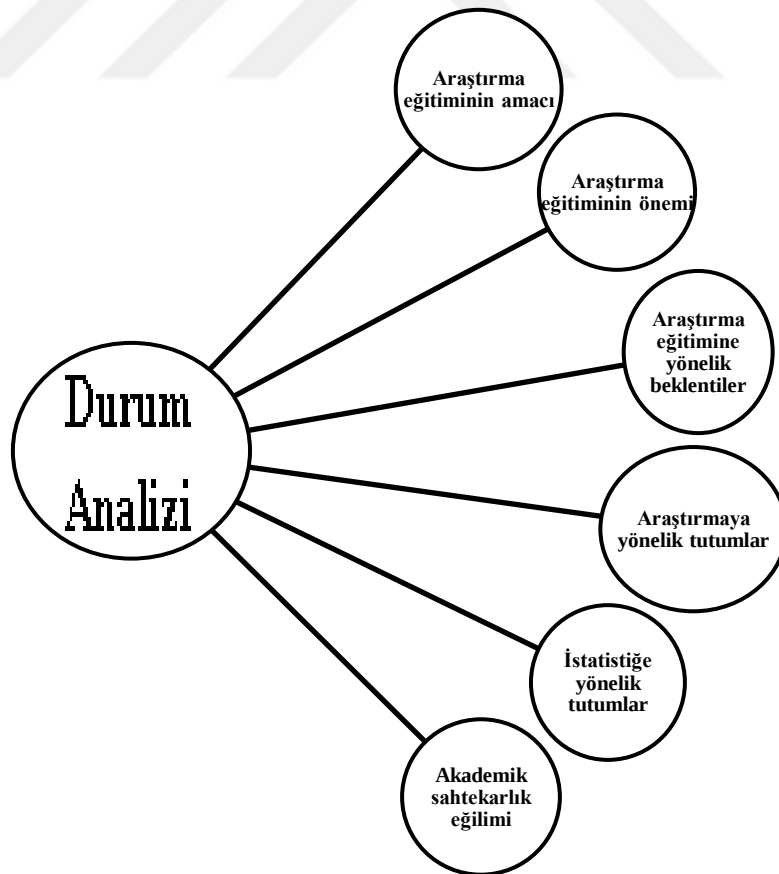
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu kısımda durum analizi, kapsam değerlendirme, süreç değerlendirme, toplam değerlendirme ve meta değerlendirme bulguları yer almaktadır. Her bir alt başlığa ait bulgular öncelikle betimlenmiş, daha sonra genel değerlendirmesi yapılmış ve son olarak da ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Durum Analizine Yönelik Bulgular

Doktora düzeyinde verilen araştırma eğitime yönelik derslerin değerlendirilmesinde ilk aşama olarak durum analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırma eğitiminin amacına, araştırma eğitiminin yeri ve önemine, araştırma eğitime yönelik beklentilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma eğitimi alan doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutum düzeyleri, istatistiğe yönelik tutum düzeyleri ve akademik sahtekarlık eğilimleri incelenmiştir. Durum analizinde cevap aranan konu başlıkları Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Durum Analizi Alt Başlıkları

Öğretim üyelerinin araştırma eğitiminin amacına yönelik ortak görüşleri doktora öğrencilerine araştırma yürütmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği şeklindedir. Araştırma eğitiminin amacının sadece araştırma yapma becerisi kazandırma ile sınırlanamayacağını, ayrıca uzun vadede yapılacak bilimsel çalışmalarla bilimin ilerlemesinin ve sürekliliğinin sağlanacağını ekleyerek bu farkındalığın araştırma eğitimi ile kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Doktora öğrencileri de öğretim üyelerine benzer olarak bağımsız şekilde araştırma yürütme bilgi ve becerisinin kazandırılmasının amaçlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri araştırma eğitiminin amaçları arasına bilgiye ve probleme ulaşmanın eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin tamamının araştırma eğitiminin doktora eğitimi için gerekli olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Öğretim üyeleri araştırma eğitiminin doktora öğrencilerinin akademik bağımsızlık kazanmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca aldıkları araştırma eğitiminin niteliğinin doktora öğrencilerinin doktora sonrası araştırma üretkenliğini arttıracak eklemişlerdir. Benzer şekilde doktora öğrencileri de aldıkları araştırma eğitiminin doktora sonrasında yapacakları çalışmaların (yayın, danışmanlık, vb.) niteliği üzerinde önemli bir rol oynayacağını ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinin araştırma derslerini alan doktora öğrencilerinden beklentileri dersin amacına uygun olarak bağımsız araştırmacılar olmaları yönündedir. Araştırma dersleri ile doktora öğrencilerinin bir araştırmanın problem belirleme evresinden sonuçların raporlanmasına kadar her aşamayı araştırma etiğine uygun şekilde gerçekleştirmeleri de öğretim üyelerinin beklentileri arasındadır. Doktora öğrencileri de aldıkları araştırma eğitimi ile bilimsel bir çalışmayı bağımsız şekilde yürütecek bilgi ve becerilerle donanmış olmayı beklentileri arasına eklemişlerdir. Ayrıca doktora eğitimi süresince hem dersi veren öğretim üyelerinden hem de danışmanlarından gerekli desteği almak istediklerini de beklentileri arasında söylemişlerdir.

Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları profesyonellik için araştırmanın faydaları ve araştırmaya yönelik olumlu tutum alt boyutlarında yüksek, diğer alt boyutlarda nötr düzeydedir. İstatistiğe yönelik tutumları ise duygu alt

boyutunda nötr iken diğer alt boyutlarda olumlu olduğu görülmektedir. Akademik sahtekârlık eğilimleri ise tüm alt boyutlarda düşük düzeydedir.

Araştırma Eğitiminin Amacına İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Araştırma eğitime yönelik dersler veren öğretim üyelerine (n=5) araştırma eğitiminin amacına yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretim üyelerince araştırma eğitiminin amacının doktora öğrencilerine bağımsız şekilde araştırma yapma becerisi kazandırmak (n=5) olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında araştırma eğitiminin bireye etik hassasiyeti kazandırması (n=2) ve yapılan araştırmalarla bilime süreklilik kazandırması (n=1) gerektiği vurgulanmıştır.

“Bu eğitimin amacı; öğrenciye bilimsel bir araştırma nasıl yapılır, bunun yollarını önce teorik olarak nasıl yapılacağının yöntemini bilimden başlamak üzere sonrasında da bunun bir uygulama çalışması yapılması ile gerçekten öğrenci aldığı bu eğitimle temel konularla, kavramlarla bilimsel bir çalışma yapabiliyor mu bunu hedefliyoruz.” (Öğretim Üyesi 5, İktisat, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Benim bu dersi verme amacım şu: bir lisansüstü öğrencisi; tezini, bir makaleyi, bir bildiriye kendi başına yardım almadan araştırma yöntemi kısmını yazabilsin istiyorum. Diğer taraftan daha önemlisi hadi hiçbir şey yazmadı, okuduğunu anlayabilsin istiyorum.” (Öğretim Üyesi 2, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Araştırma eğitiminin amacı bireye özellikle doktora eğitiminde bilimsel etik ilkelerine uygun ileride herhangi bir aşırma, intihal gibi olumsuz dönütlerin olmayacağı ve araştıracağı konu hakkındaki genel geçer, temel ahlak kurallarına ve etik kurallarına uymanın verildiği bir ilkeler bütünüdür.” (Öğretim Üyesi 3, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Genel olarak araştırma eğitiminin amacı; bilime destek olmak, bilimin hayatta kalmasını sağlamak ve günlük hayatta bilimden bahsedilmesini sağlamak. Bence temel amacı bu” (Öğretim Üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Benzer şekilde doktora tez danışmanları da araştırma eğitiminin amacını; araştırma yapma becerisi kazandırmak (n=11), bilime katkı sağlamak (n=3), etik ilkeleri kazandırmak (n=2) ve bilim insanı yetiştirmek (n=2) şeklinde belirtmişlerdir. Araştırma eğitimi ile hem araştırma yapma sürecinde izlenmesi gereken adımların kazandırılması gerektiğini vurgulamışlar, hem de bu eğitimi alan doktora öğrencilerinin kazandıkları araştırma kültürünü gelecek nesillere aktaracak niteliklerle donatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, araştırma eğitimi ile bilime süreklilik sağlanacağını ve bunun bilimin ilerlemesine katkı sağlayacağını; etik ilkeleri öğrencilere kazandırarak araştırma yapma kültürünün geliştirileceğini de ifade etmişlerdir.

“Araştırma eğitiminin amacı belli alanlarda bilim alanlarındaki problemlerin çözümlerinde izlenecek ortak metotları öğrencilere öğretmek, geliştirilen yeni ortaya çıkarılan metotları öğrencilere öğretmek ve bilimi daha disiplinli halde problem çözecek araştırmacılar yetiştirmek.” (Doktora Tez Danışmanı 4, Tarih, Erkek)

“Bireylerin belirli düzeylerde araştırma formasyon ve kültürü edinmek, doktora öğrencisinin araştırma eğitimi alarak bilime yenilikler getirmektir.” (Doktora Tez Danışmanı 1, İktisat, Erkek)

“Bilimsel açıdan tutum ve davranışları geliştirmesi, bunun içerisine bilimsel etiği, intihal, tez yazımını, literatür taraması gibi hem teknik hem de etik anlamda şeyleri içermesi gerekir araştırma eğitimi.” (Doktora Tez Danışmanı 11, Biyomühendislik, Erkek)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma derslerini almakta olan doktora öğrencilerinin (n=10) ders dönemi başında yapılan görüşmelerde araştırma eğitiminin amacına ilişkin görüşleri alındığında çoğu (n=6) araştırma yapabilme becerisi kazanmaları gerektiği konusunda ortak bir görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde, görüşmeye katılan doktora tez öğrencilerinin (n=5) ortak görüşü de araştırma eğitiminin amacının araştırma yapma becerisini kazandırmak olduğu şeklindedir. Bu eğitimle araştırma yaparken gerekli olan teorik bilginin ve yapılan uygulamalarla araştırma sürecini doğru bir şekilde yürütme becerisinin kazanılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda araştırma eğitimiyle bilime katkı sağlandığını ifade etmişlerdir.

“Araştırma eğitiminin amacı yapacağımız araştırmaların belli yöntem ve teknikler doğrultusunda yapılması gerektiğini düşündüğüm için eğitiminde bu yönde verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Haliyle bu eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü belli bir eğitim almadan belli yöntem ve teknikleri belki okuyarak öğrenebiliriz ama yetersiz kaldığımız noktalarda bir eğitmene ya da böyle bir dersin varlığına ihtiyaç duyabiliriz.” (Ders döneminde bulunan doktora öğrencisi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Araştırma eğitiminin amacı kişilerin, araştırma yapacak kişilerin araştırma yapabilecek yeteneklere sahip olmasını temin etmektir. Bununla ilgili hem teorik hem pratik bilgi vermektir.” (Doktora tez öğrencisi 4, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

“Araştırma eğitiminin amacı artık bilimsel düzeyde bir araştırmayı başlatıp hipotezi kurup sonlandırabilme becerisinin ve özgüveninin katılmasıdır.” (Doktora tez öğrencisi 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

“Bana göre araştırma eğitiminin temel amacı, ilişkileri kurabilmek, kavramlar arası ilişkileri kurabilmek ve bu ilişkileri programlar yardımıyla veya diğer araçlar yardımıyla inceleyebilmek ve istatistikî mantıklı sonuçlar çıkarabilmek. Araştırmanın amacı bu.” (Doktora tez öğrencisi 4, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

Doktora öğrencileri (n=2) ayrıca araştırma eğitimi ile bilgiye ulaşma yollarının kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler (n=2) araştırma eğitiminin var olan problemleri belirleme konusunda da kendilerinde bir farkındalık kazandırması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan doktora öğrencilerinden bir tanesi ise araştırma eğitimi ile etik hassasiyet kazandırılması, bu şekilde öğrencilerin dersleri almadan önce yaptıkları çalışmalarında farkında olmadan yapılan etik dışı davranışların önüne geçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Araştırma eğitiminin amacı problemiği belirlemek, tezdeki problemiği belirlemek için araştırma eğitimi gerekli bence.” (Öğrenci 5, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Araştırma eğitimi dendiği zaman bir bilgiye nasıl ulaşabiliriz, bilgiyi nasıl elde edebiliriz, bu konuda güncel olanaklar neler bunlar olabilir yani bu şekilde.” (Öğrenci 7, Biyomühendislik, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Doğru araştırmayı öğretmeli, etik kavramını iyi öğretmeli, neler etikdir, bazen istemeyerek etik dışı hareket veya davranışlarda veya çalışmalarda bulunuruz. Dersi aldıktan sonra dersin aşamalarında gördüm. Yaptığım etik dışıymış aslında. Hani bu tip şeyleri gördüğüm birkaç nokta oldu. Bunların özellikle üzerinde durulmalı diye düşünüyorum.” (Öğrenci 9, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Araştırma Eğitiminin Doktora Eğitimindeki Öneme İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyelerine (n=5) araştırma eğitiminin doktora eğitimindeki önemi hakkında soru yöneltilmiştir. Bu soruya öğretim üyeleri gerekli/zorunlu olması (n=6), akademik bağımsızlık kazandırma (n=4), akademik üretkenlik (n=2) ve akademik farkındalık (n=2) ifadelerini kullanarak yanıt vermişlerdir. Buna göre, öğretim üyelerinin araştırma eğitiminin doktora öğrencileri için zorunlu ve gerekli bir eğitim olduğu konusunda hem fikir oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretim üyeleri araştırma eğitiminin doktora öğrencilerine akademik bağımsızlık kazandırdığı için onların akademik gelecekleri için vazgeçilmez bir eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri araştırma eğitiminin doktora öğrencilerinin akademik farkındalık kazanmalarında etkili olduğunu ve araştırma üretkenliklerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

“Doktora eğitiminde de aynı şekilde hem makale yazmak hem okumak hem de tez yazmak açısından çok ciddi olduğunu düşünüyorum. Bu dersi biz zorunlu yaptık. Diğer dört dersimiz öğrencinin seçimine bağlı. Öğrenci hangi alanda gelişmek uzmanlaşmak istiyorsa o alandaki dersleri alıyor. Fakat araştırma yöntemlerini ve bir sonraki dönemde ileri araştırma tekniklerini zorunlu olarak alıyor. Çünkü her öğrencimiz hangi alanda çalışırsa çalışsın tez yazacak makale yazacak makale okuyacak.” (Öğretim Üyesi 2, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Araştırma eğitimi olmadığında kafanızda birçok fikir uçuşuyor olsa da sahaya inip onu araştırarak güçte hissetmiyorsunuz kendinizi.(...) Aslında en verimli dönemimdi. Bu yetkinliği kazanmamış olduğum için bir şey üretemiyordum. Tek başıma bir şey üretebileceğime inanmıyordum. Hep karmaşık ekiplerle çalışmaya uğraşıyordum. Onlarda da uyum sorunları ortaya çıktığında o çalışmalar bir türlü hayata geçmiyordu. Bu yüzden araştırma eğitimi benim için akademisyene kendi kanatlarıyla uçmayı öğretiyor. Tek cümle ile böyle ifade edebilirim... Kendi öğrencilerimizden de gözlemlediğim kadarıyla ne zaman o yetkinliği kazanıyorlar ondan sonra hakikaten bilimsel araştırmalara motivasyonları da artıyor.” (Öğretim Üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Araştırma eğitiminin doktora eğitimindeki önemi doktora tez danışmanlarına (n=13) sorulduğunda, tez danışmanları akademik hayatları açısından (n=7), gelecek araştırmaları açısından (n=7), tez çalışmaları açısından (n=3) ve alanları açısından (n=2) önemli olduğunu belirtmişlerdir. Doktora düzeyinde verilen araştırma eğitiminin bireyin bir sonraki aşama olan akademik hayatında önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Doktorada araştırma eğitiminin alınmaması veya araştırma yapma becerisinin kazanılmaması olması gibi durumlarda bireyin “sudan çıkmış balığa” döndüğünü ve bu eksiklerin tamamlanmasının daha fazla emek ve zaman isteyeceğini belirtmişlerdir. Doktoradan sonra birey kendi bilgi ve kültürünü bir sonraki nesle

aktarmaya başlayacağı için araştırma eğitiminin öneminin tartışılmaz olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca doktora eğitiminde bireyin sadece alanı hakkında uzmanlaşmasının yeterli olmadığı, alanda kullanılan araştırma yöntemleri ve becerileri konusunda da uzmanlaşılması gerektiği söylenmiştir. Tez danışmanları araştırma eğitiminin doktoranın yapacağı akademik faaliyetlerin kalitesinde de belirleyici rol oynayacağından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma metodolojisinde eksik olan doktorantların istenen sonuca ulaşmakta zorluk yaşayacaklarını ifade etmişlerdir. Bireyin bilgiye ulaşma merakını gidermek için bir araştırmayı nasıl kurgulayacağı bilgi ve becerisinin kazandırılmasında oynadığı rolden dolayı doktora eğitiminde araştırma eğitiminin önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca tez danışmanları bir araştırmayı nasıl yürüteceğine dair bilgisi olmadan tez aşamasına gelen doktora öğrencilerinin yeni bir fikir ya da proje üretmelerinin ve tez çalışmasını sağlıklı bir şekilde yürütmesinin daha zor olacağını ifade etmişlerdir. Araştırma eğitiminin anabilim dallarında baskın olarak kullanılan araştırma yöntemini kazandırmak açısından da önemli olduğu belirtilmiştir.

“Şu açıdan da önemli. Bu iş eğer lisansüstü eğitim boyunca, özellikle doktora eğitimi boyunca kazanılmazsa bu yeterlik; sonrasında çok daha zor oluyor. Bir sudan çıkmış balık misali, evet birilerinin rehberliğinde işte bir istatistikçinin yardımıyla bu işler eğer kurtarılsa sonrasında bu insan hasbelkader akademik kadro elde ederse, bilim insanı olma yolunda devam ederse çalışmalarına çok daha bocalıyor, çok daha zorlanıyor. Dolayısıyla köprüden sonraki son çıkış misali bu aşamada kesinlikle bu yeterliliğinin kazanılması lazım. Nasıl kazanılacak? Tabi burada eğitimin de önemli bir rolü var.” (Tez Danışmanı 8, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın)

“Bence olmazsa olmaz. Sonuçta doktora bilimsel çalışmanın en önemli aşamasıysa, bu konuda insanların nasıl araştırma yapacaklarına ya da yapmaları gerektiğine dair bir metodolojiyi almadan bu eğitimi doğru yapabileceklerini zannetmiyorum. Bir şekilde doktorayı bitirebilirler belki ama ondan sonra yine düzgün gitmeyecektir.” (Tez Danışmanı 9, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma derslerini alan doktora öğrencilerine araştırma eğitiminin doktoradaki önemine ilişkin görüşleri sorulduğunda tamamı (n=10) araştırma eğitiminin doktora eğitiminde olmazsa olmaz bir eğitim olduğunu ifade etmişlerdir. Doktora öğrencilerinin bazıları alacakları doktora sonunda aldıkları akademik unvan için lisansüstü eğitim süresince araştırma eğitime yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca doktora sonrasında yapacakları çalışmaların niteliğini de aldıkları araştırma eğitiminin belirleyeceğini vurgulamışlardır.

“Çok önemli. En önemli konu araştırma eğitiminin verilmesi. Çünkü doktora seviyesi ders aşamasını geçtikten sonra tezi yönetmesi, daha sonraki yapacağı akademik çalışmalarda nasıl bir araştırma yapıldığını iyi bilmesi gerekiyor.” (Öğrenci 5, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Araştırmayı iyi bilmesi gerekiyor. Sadece teorik bilgilerle bu iş yürümüyor. Bilgiye nasıl ulaşabilirim nasıl yapabilirim bunları bilmesi gerekiyor. Bu yüzden de doktora eğitiminde araştırma eğitimi ile ilgili daha çok ders ve konu verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Öğrenci 7, Biyomühendislik, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Doktora tez öğrencilerinin tamamı (n=4) araştırma eğitiminin doktora eğitiminin “olmazsa olmaz” bir parçası olduğu konusunda ortak görüştedirler. Doktora tez öğrencileri bireye araştırmacı niteliği kazandırmak açısından araştırma eğitiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Doktora tez öğrencilerinden birisi kendisinin daha önceki eğitim hayatında araştırma eğitimi almış olmasına rağmen doktorada almış olduğu araştırma eğitiminden tez sürecinde faydalandığını ifade etmiştir. Bir diğer doktora tez öğrencisi araştırma eğitiminin önemli olduğunu fakat aldıkları araştırma eğitiminin kendi tez sürecinde faydasını göremediğini ifade etmiştir.

“Kesinlikle bunun yeri ve önemi yüksek lisans eğitiminde başlaması gerekiyor. Doktora eğitiminde devamlı olması gerektiğini düşünüyorum. Fakat ben kendi aldığım araştırma eğitiminden bahsedecek olursam çokta donanımlı bir eğitim almadık. Hani yeterli gelecek bir eğitim değildi. Genellikle kaynakça üzerinde duruldu. Bununla ilgili nicel ya da nitel anlamda hiçbir şekilde gelişmemiz konusunda yardımcı olacak bir eğitim değildi. SPSS konusunda hiçbir yardımını göremedik diyebilirim.” (Doktora tez öğrencisi 1, İktisat, Kadın)

“Kesinlikle olması lazım. Eğer benim gibi araştırma teknikleri üzerine eğitim almış birisi olsa bile tekrardan bu dersi ya da bu eğitimi alması lazım diye düşünüyorum. Çünkü unutulmuş şeyler olabilir veyahut da kullanılmayan alanlar olabilir. Bir araştırmacının, bilim insanının veya akademisyenin tekrar tekrar güncellemesi lazım diye düşünüyorum.” (Doktora tez öğrencisi 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

Araştırma Eğitimine Yönelik Beklentilere İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyelerine verdikleri araştırma derslerinden beklentileri sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplar; bağımsız olarak yayın yapma (n=4), araştırmacı gibi düşünmeyi sağlama (n=3) ve etik hassasiyet kazandırma (n=2) ifadelerini içermektedir. Öğretim üyeleri doktora öğrencilerine akademik olarak bağımsızlıklarını bu ders vasıtasıyla kazandırmayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Verdikleri araştırma dersleri ile öğrencilerin günlük problemlerden beslenen, araştırmacı ruha sahip bireyler olmalarını sağlamak istemektedirler. Ayrıca araştırma yaparken uymaları gereken etik kuralları bu ders ile öğrencilere kazandırmayı düşünmektedirler.

“Kendi başına, kimseden destek almadan bir araştırma kurgulayabilen, daha da ötesi benden önce neler çalışılmış diye merak edip kendine sorduğu ilk soru bu olmayan araştırmacılar benim için doğru yolda olan araştırmacılar. Çünkü bir öğrencinin, bir araştırmacının, bir akademisyenin literatür tarayarak kendine araştırma problemi tespit etmesi bana çok anlamlı gelmiyor. Bu da bir yoludur ama önce günlük hayattan beslenerek, gerçek problemlere çözüm arayan bilim insanları olmaya çalışmak bence daha doğru.” (Öğretim Üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“... Etik öğrenmesi gerekiyor. Bu araştırmayı yaparken projeyi yaparken etik değerlere bağlı kalarak yapmalı.” (Öğretim Üyesi 1, Biyomühendislik, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Doktora tez danışmanlarına araştırma eğitiminden beklentilerini sorulduğunda verilen cevaplar araştırma yapma tecrübesi kazandırma (n=14) ve topluma/bilime katkı sağlama (n=4) başlıkları altında toplanmıştır. Tez danışmanları özellikle bu ders kapsamında doktora öğrencisinin araştırma problemini belirleme aşamasından sonuçları raporlama aşamasına kadar geçen bütün süreçleri yaparak ve yaşayarak geçirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca tez danışmanları araştırma eğitimi kapsamında doktora öğrencilerine etik ilkeler konusunda gerekli hassasiyetin de kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tez danışmanlarının araştırma eğitiminden beklentileri arasında doktora öğrencisinin yaşadığı topluma ve bilime katkı sağlayacak şekilde çalışmalar yapmaları, yaptıkları araştırmaların toplum nazarında muhatapları tarafından anlaşılır olması da yer almaktadır.

“Araştırma tekniği nazarında özellikle onlardan beklediğim üç şey var. Birincisi; bilginin ve aynı zamanda hazırlayacakları çalışmanın bir kurgusunun olması icap ediyor. Bir kurgu üzerinde hareket etmemiz gerekiyor. Yani neden-sonuç ilişkisiyle birbiriyle bağlantılı, aynı zamanda öneriler oluşturabilecek bir yaklaşım ortaya koymaları icap ediyor.” (Doktora tez danışmanı 2, Tarih, Erkek)

“Benim araştırma şeyim doktora öğrencisi insandan bir kere araştırma yöntemi dersi aldıktan sonra literatürü nasıl kullanabileceklerini, intihale düşmeden ya da herhangi bir bilimsel etik noktasını ihlal etmeden bunu bilmeleri lazım. Birde biz genellikle nicel çalışıyoruz. Bu anlamda verilerin nasıl değerlendirileceğini, SPSS, yapısal eşitlik modellemesi gibi kullandığımız temel bir takım yöntemler var. Onları da iyi bir şekilde bilmiş olmaları lazım.” (Doktora tez danışmanı 9, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

“Bana göre herkes tarafından anlaşılabilirliği, açık olması, şeffaf olabilmesi ve toplum tarafından hazırlana bir çalışmanın aynı zamanda fertler ve bireyler tarafından, muhatapları tarafından anlaşılabilmesi benim için önde gelen koşullardan bir tanesi.” (Doktora tez danışmanı 2, Tarih, Erkek)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma dersi alan doktora öğrencilerine araştırma eğitime yönelik beklentileri sorulmuştur. Doktora öğrencilerinin beklentileri veri analizi (n=5), araştırma süreçleri (n=4) ve yazma becerisi (n=1) başlıkları altında toplanmıştır. Araştırma dersi alan doktora öğrencileri aynı zamanda aldıkları eğitime dair beklentilerine araştırma sürecinde karşılaşılan/karşılaşılabilecek sorunları gidermek (n=4), danışman ve öğretim üyesi rehberliği (n=3) ve etik kaygıları giderme (n=1) ifadelerini de kullanmışlardır. Doktora öğrencileri araştırma eğitime yönelik beklentilerini bağımsız olarak araştırma yapmak olarak belirtmişlerdir. Bunu sağlamak için araştırma sürecinde, verilerin analizi ve yorumlanmasında atılacak adımlar ile bu adımların sebeplerini bilmeye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bir doktora öğrencisi ise bu derslerde yazacağı doktora tezini nasıl yazması gerektiği hakkında duyduğu gereksinimi belirtmiştir. Doktora öğrencileri araştırma eğitime yönelik beklentilerine araştırma yaparken karşılaşılan sorunları eğitim esnasında görmeyi ve olası çözüm önerilerini tartışmayı eklemişlerdir. Doktora öğrencileri araştırma eğitiminin ileriki araştırmalarına yön göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu derste danışmanlarından ve öğretim üyelerinden yaptıkları araştırmalar için rehberlik ve yol göstericilik rolünü üstlenmeleri konusundaki beklentilerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bir doktora öğrencisi yaptığı araştırmalarda ortaya çıkan etik hassasiyet kaygısının giderileceğine yönelik bir beklentisinin olduğunu ifade etmiştir.

“Bu dönem alacağım dersi düşünürsek bir kere tarama yapmayı, kendim için özgün eserler çıkartmayı planlıyorum. Ama bunu yapmam için nereye bakmam gerektiğini ilk başta öğrenmem lazım. Ondan sonra baktığım yerlerden nasıl sonuç çıkartacağımı öğrenmem lazım. O yüzden niyetim bu dönemin sonunda ya da ikinci dönemin sonunda devam eden tek ders zaten artık kendi başıma tam anlamıyla tüm unsurlarıyla beraber başlı başına bir araştırmayı bitirecek kadar bilgi sahibi olmak tabi bazı yöntemleri de öğrenmek.” (Öğrenci 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Özellikle benim zayıf olduğum alan istatistiksel yöntemlerin uygulanması, anket uygulaması yoluyla yapılan çalışmalar. O anlamdaki eksikimin giderilmesini açıkçası

bekliyorum. Bu dersi alarak bu eksikimin giderilebileceğini düşünüyorum.” (Öğrenci 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Problem yani bir sosyal bilimlerle eğer konumuz sosyal alanda bir konunun problem olup olmadığını anlayabilmek, bunu bir bakış açısı sağlamak, hangi olayların bir çözüm beklediği ve bu çözüme hangi yollardan ulaşılabilirliği, bunu yaparken hangi yöntem ve tekniklerin izlenmesi gerektiği bu tip şeyler bu ders ve eğitimlerde benim beklentim açıkçası. Yani yapacağım çalışmalarda veya yapılacak çalışmalarda insanların sistemli bir bakış açısı kazanması en büyük beklentim olabilir.” (Öğrenci 8, İktisat, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Ben doğru ve etik yani ahlaksal araştırmayı öğreteceğini düşünüyorum. Ben özellikle dediğim gibi tez yazarken de yaptığım çalışmalarda çok zorlanmışım. Ama bu dersi aldıktan sonra daha farklı olacağını düşünüyorum. Daha bilgili daha doğru yapmamı sağlayacağını düşünüyorum yani. Bu yönde beklentilerim var.” (Öğrenci 9, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Doktora Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutum, İstatistiğe Yönelik Tutum ve Akademik Sahtekârlık Düzeyleri

Doktora öğrencilerinin ders dönemi başında araştırmaya yönelik tutum, istatistiğe yönelik tutum ve akademik sahtekârlık düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçeklerin her bir alt boyutu için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 8. Doktora Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutum Düzeyleri. (n=16)

Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutları	$\bar{X}$	SS
PİAF	6.27	.76
AK	3.64	1.30
AYPT	6.09	.79
Yİ	3.74	.94
AG	3.31	1.66

NOT: PİAF: Profesyonellik için Araştırmanın Faydaları; AK: Araştırma Kaygısı; AYPT: Araştırmaya Yönelik Pozitif Tutum; Yİ: Yaşamla İlişkilendirme; AG: Araştırma Güçlüğü.

Araştırmaya yönelik tutum ölçeği 7’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen ortalama puanların nötr değer alt limiti olan 3.5’ten düşük olması olumsuz tutumu ve nötr değer üst limiti olan 4.5’ten yüksek olması olumlu yönde tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 8’e göre doktora öğrencilerinin ders dönemi başında araştırmaya yönelik tutum alt boyutlarından “Profesyonellik İçin Araştırmanın Faydaları” alt boyutundaki ortalamaları ($\bar{X}$ =6.27, SS=.76) yüksek düzeydedir. Buna göre doktora öğrencileri araştırma yapmanın mesleki olarak kendilerine fayda sağladığını düşünmektedirler. “Araştırma Kaygısı” ($\bar{X}$ =3.64, SS=1.30) ve “Yaşamla İlişkilendirme” ($\bar{X}$ =3.74, SS=.94) alt boyutlarında nötr bir kaygı düzeyine sahip

oldukları görülmektedir. “Araştırmaya Yönelik Olumlu Tutum” alt boyutunda ise doktora öğrencilerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =6.09, SS=.79) yüksek olduğu görülmektedir. Doktora öğrencilerinin “Araştırma Güçlüğü” ($\bar{X}$ =3.31, SS= 1.66) ortalama puanının ise düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Doktora Öğrencilerinin İstatistiğe Yönelik Tutum Düzeyleri. (n=16)

İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği alt boyutları	$\bar{X}$	SS
Duygu	4.76	.63
Bilişsel Yeterlilik	5.29	.88
Değer	4.93	.74
Zorluk	3.18	.74
Çaba	5.06	1.39
İlgi	4.94	1.17

İstatistiğe yönelik tutum ölçeği 7’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen ortalama puanların nötr değer alt limiti olan 3.5’ten düşük olması olumsuz tutumu ve nötr değer üst limiti olan 4.5’ten yüksek olması olumlu yönde tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 9’a göre dönem başında doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutum alt boyutlarından “Zorluk” alt boyutunda ($\bar{X}$ =3.18, SS=.74) düşük, “Bilişsel Yeterlilik” ($\bar{X}$ =5.29, SS=.88), “Değer” ($\bar{X}$ =4.93, SS=.74), “Duygu” ($\bar{X}$ =4.76, SS=.63), “Çaba” ($\bar{X}$ =5.06, SS= 1.39) ve “İlgi” ($\bar{X}$ = 4.94, SS= 1.17) alt boyutlarında olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 10. Doktora Öğrencilerinin Akademik Sahtekarlık Eğilimi Düzeyleri. (n=16)

Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeğinin alt boyutları	$\bar{X}$	SS
KÇE	1.73	.63
ÇSE	1.61	.83
AYRSE	1.42	.57
AYSE	1.48	.71

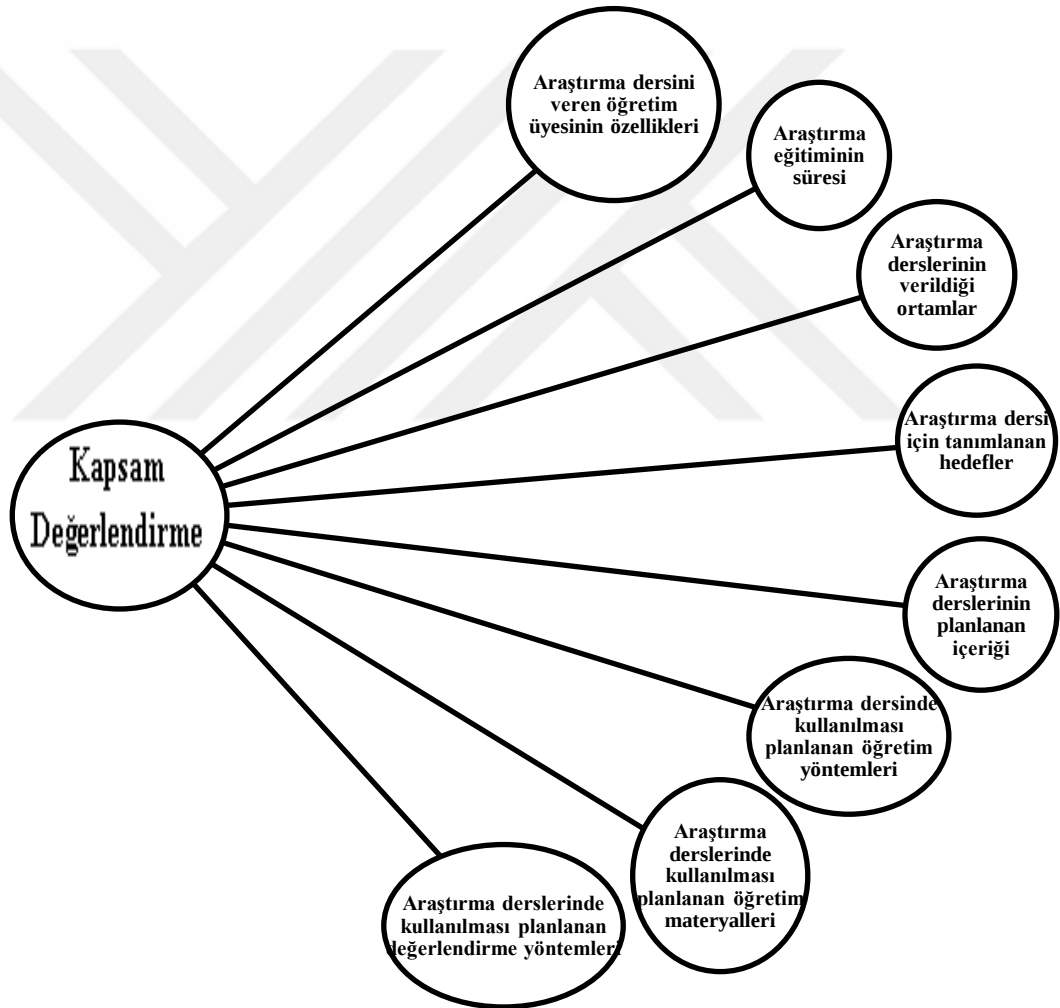
NOT: KÇE: Kopya Çekme Eğilimi; ÇSE: Çalışmalarda Sahtekarlık Eğilimi; AYRSE: Araştırma Yapma ve Raporlaştırma Sürecinde Sahtekarlık Eğilimi; AYSE: Atıflara Yönelik Sahtekarlık Eğilimi.

Akademik sahtekarlık eğilim ölçeği 5’li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen ortalama puanların nötr değer alt limiti olan 2.5’ten düşük olması sahtekarlık eğilimi göstermediklerine ve nötr değer üst limiti olan 3.5’ten yüksek olması sahtekarlık eğilimine sahip olduklarını göstermektedir. Tablo 10’a göre doktora öğrencilerinin “Kopya Çekme Eğilimi” ($\bar{X}$ =1.73, SS=.63), “Çalışmalarda Sahtekarlık Eğilimi” ($\bar{X}$ = 1.61, SS= .83), Araştırma Yapma ve Raporlaştırma Sürecinde Sahtekarlık Eğilimi” ($\bar{X}$ =

1.42, SS= .57) ve Atıflara Yönelik Sahtekârlık Eğilimi” ($\bar{X}$ = 1.48, SS=.71) alt boyutlarında düşük eğilim gösterdikleri görülmektedir.

Kapsam Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

Bu aşamada araştırma derslerini veren öğretim üyelerinin sahip olması gereken özellikler, araştırma eğitime dâhil edilen dersler, bu derslerin süreleri, araştırma eğitimi ortamı, araştırma dersleri için tanımlanan hedefler, araştırma dersleri için planlanan öğrenme-öğretme süreçleri, araştırma eğitiminin içeriği ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bulgular sunulmaktadır. Kapsam değerlendirmede cevap aranan konu başlıkları Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3. Kapsam Değerlendirmenin Alt Başlıkları

Öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin araştırma dersi verecek olan öğretim üyesinin akademik açıdan tecrübe sahibi olması, bilimsel çalışmaları bakımından nitelik ve nicelik olarak yeterli olması ve araştırma yapmaya yönelik

olumlu bir tutuma sahip olması konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Tez danışmanları ve doktora öğrencileri ayrıca dersi verecek öğretim üyesinin bilgi, beceri ve tecrübesini öğretecek niteliklere de sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri araştırma eğitimi içeriğinin araştırma sürecinin her bir aşamasını kapsamaması gerektiği konusunda hemfikirlerdir. Bunun yanında araştırma eğitiminin içeriğine bilim tarihi ve bilim felsefesi derslerinin dâhil edilmesini de eklemişlerdir. Araştırma eğitiminin doktora eğitiminde yer almasının zorunlu olması hem öğretim üyeleri hem de doktora öğrencileri tarafından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Öğretim üyeleri araştırma eğitime ayrılacak derslerin sayısının alan dersleri ile dengeli olması gerektiğini belirtirken, doktora öğrencileri ise bu derslere hem ders döneminde hem de tez döneminde yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırma derslerinde öğretim üyeleri genel olarak ders içi uygulamalara yer vereceklerini, konuyu tartışarak öğrencileri derste daha aktif hale getireceklerini belirtmişlerdir. Araştırma derslerinin değerlendirilmesinde ise öğretim üyeleri yazılı sınavları ve proje ödevlerini kullanacaklarını belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri ise doktora eğitiminde yazılı sınav ile değerlendirmeyi uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma Derslerini Veren Öğretim Üyelerinin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Araştırma dersi veren öğretim üyeleri (n=5); akademik deneyim (n=7), olumlu tutuma sahip olma (n=4), akademik yayın (n=4) ve etik hassasiyete sahip olma (n=4) niteliklerinin bu dersi veren öğretim üyelerinde bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim üyeleri, araştırma derslerini akademik anlamda belli yerlere gelmiş ve belli aşamaları geçmiş akademisyenlerin vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda doktora eğitiminde her türlü çalışmayı kendisi yapmış, kendi projelerini yazmış birinin bu dersi vermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu dersi verecek akademisyenin “sağlam bir usul bilgisine sahip, iyi bir felsefe okumasına sahip ve yüksek bir etik hassasiyete sahip” olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu eğitimi verecek olan kişilerin

öğretmeye ve deneyimlerini paylaşmaya gönüllü insanlar olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Araştırma derslerinin bir acemiye bırakılmayacak kadar önemli olduğunu ve mümkünse araştırma ve akademik olarak üst düzeyde olan kişilerin vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Araştırma dersini verecek olan kişinin akademik bilgi geçmişinin önemli olduğu, bunun yapacağı araştırma dersinin içeriğini etkileyeceği ve doktorada öğrencilere sadece teorik bilgi veya kullanmayacağı sayısal bilgilerin anlatılmaması gerektiği belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında araştırma dersi veren öğretim üyeleri bu dersi verecek olan bireylerin akademik ve araştırma deneyimlerine sahip olmaları gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretim üyelerinin bir diğer vurguladığı husus akademik yayınlar olmuştur. Bu konuda öğretim üyeleri araştırma dersi verecek olan kişinin yayınlarının niceliğinden ziyade niteliğinin önemli olduğunu belirtmişler ve bu konuda hem fikir oldukları görülmüştür.

“Araştırma yapmayı bilen biri olması gerekiyor. Olabildiğince proje yazmış, mutlaka ders verme şartlarından biri doktora yapmış olmak, doktora yapmış ve doktora süresince de kendi projesini yazmış, kendi ihtiyaçlarını karşılamış çünkü ülkemizin gerçekleri malum.” (Öğretim Üyesi 1, Biyomühendislik, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Kendisi araştırmacı olmalı bir kere, kendisinin araştırmacı ruha sahip olması gerekir. O işi keyifle yaptığınızı hissetmesi gerekiyor anlattığınız kişilerin, (...) dolayısıyla bu dersleri veren kişilerin önce gerçekten araştırmaya hâkim olmanın zorunlu olduğuna inanması lazım. Olsa da olur olmasa da olur yaklaşımında bir hocadan alınan araştırma yöntemleri eğitimi bir işe yaramıyor.” (Öğretim Üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Öğretim üyeleri araştırma dersini verecek olan kişinin araştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olması ve araştırma yaparken keyif alması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca bireyin araştırmacı ruha sahip olması ve araştırma hakkındaki bilgisini paylaşmaya gönüllü bireyler olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle nicel araştırmalar için dersi verecek olan kişinin matematiğe meyilli olması gerektiğini de eklemişlerdir.

“Yayınlarının çok olması lazım. Bu işle gerçekten ilgileniyor olması lazım,(...) bu açıdan akademik anlamda kaliteli yayınlarda üretebilen kişilerin bu işi yapması daha iyi.” (Öğretim Üyesi 2, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Öğretim üyelerinin, araştırma dersi verecek olan kişinin etik hassasiyete sahip olması gerektiği konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Bu konuda geleceğin akademisyenlerini yetiştirirken etik ilkeleri benimsemiş ve etik dışı davranışları göstermeme konusunda hassas olan ve geçmişi bu konuda temiz olan bireylerin araştırma dersi vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda yapılan çalışmaların

kişinin aynası olduğundan ve kişilerin yaptıklarını derste anlatacaklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca etik hassasiyeti araştırmanın başlangıcından sonuna kadar olan tüm süreçlerinde gösteren kişilerin bu eğitimleri vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle teknolojinin yaygınlaşması ile etik duyarlılığın azaldığını, araştırma dersi verecek olan bireylerin bu duyarlılığı gösteren kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Ahlaki, etik konularda daha duyarlı olan hani bunun önemini kavramış, derler ya eski hocalarda bunlar daha fazlaydı. Bilgisayarın, internetin yaygınlaşmasıyla olay etik dışına yönelmeye başladı kes kopyala yapıştır tarzında yayınlar yapılmaya başlandı. O nedenle bu konuya özel bir önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Öğretim Üyesi 5, İktisat, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Doktora tez danışmanlarının araştırma dersi verecek olan kişilerin nitelikleri konusundaki görüşleri akademik tecrübe (n=15), etik ilkelere bağlılık (n=8), yayınlar (n=4), öğretme kabiliyeti (n=3) ve araştırmaya yönelik tutum (n=1) başlıkları altında toplanmıştır. Tez danışmanları araştırma dersi verecek olan kişilerin alanlarında uzmanlaşmanın yanı sıra araştırma yapma konusunda da uzmanlaşmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Tez danışmanları araştırma dersi verecek olan kişinin doktora eğitiminden itibaren kendisini araştırma yöntemleri, veri analizi gibi konularda geliştirmiş olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma dersi verecek olan öğretim üyesinin “işin mutfağından” gelmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu eğitimi verecek öğretim üyesinin dersin içeriğinde anlattığı araştırma yöntemlerini uygulamış olmasının önemli bir nokta olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca araştırma dersinin tek bir kişinin sorumluluğunda verilmemesi gerektiğini, yeri geldiğinde aynı ya da farklı branşlardan işbirliğine açık bir sistemin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Bu konuda ciddi anlamda bir eğitim almış olması lazım. ... Dolayısıyla daha öncesinde formal eğitim sürecinde belki yüksek lisansta almış olabilir, belki doktorada almış olabilir bu dersleri almış olması” (Doktora tez danışmanı 9, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın)

“Dolayısıyla eğitimi verecek olan kişinin niteliği, kendi karakteristik özellikleri olarak bilimsel yönü olarak, araştırma yönü olarak kaliteli insanların, akademisyenlerin vermesi gerektiğine inanıyorum. Bilimi içselleştirmiş insanların vermesinin daha doğru olacağına inanıyorum” (Doktora tez danışmanı 6, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

“Dolayısıyla araştırma yani hatta araştırma dersini verecek hocanın bir yöntem bilmesi lazım. Yani bir yöntemi başarı ile uyguluyor olabilmesi lazım ki, karşına da bunu öğretebilsin. Çok sağlam bir yöntem bilgisine sahip olması lazım.” (Doktora tez danışmanı 3, İktisat, Erkek)

Doktora tez danışmanları araştırma dersi verecek olan kişide akademik tecrübenin yanı sıra etik ilkelere hassasiyetinde önemli bir özellik olduğunu belirtmişlerdir. Etik ilkeleri uygulama konusunda kişinin geçmişinin temiz olması

gerektiğini ve etik ilkeler konusunda sözde değil uygulamada bağlılık göstermesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Bilim felsefesini, bilim tarihini, bilimsel etiği yani etikten yana kaygıları olan ya da atıf yapmakta gocunan ya da aşırımacılıkla suçlanan birisinin etik anlatmasını bekleyemeyiz. Ya da hani büyük şirketler nasıl hackerleri kendilerine güvenlik sorumlusu olarak IT departmanlarına alıyorlar. Aynı şekilde yapacağız. Aşırımacılıktan suçlanan, aşırımacılığı çok ileri seviyede olan birilerini getireceğiz ve diyeceğiz ki “bize aşırımacılığın nasıl yapılmaması gerektiğini öğret, çünkü siz yapıyorsunuz. Bu işi biliyorsunuz. Bize nasıl yapmamamız gerektiğini öğretin.” Bu son söylediğimde biraz ironi var. Ses kaydını dinlediğinizde yanlış manaya gelmesin. Dolayısıyla etik insanların, etik konusunda hassasiyet gösteren insanların böyle eğitimleri vermesinin daha doğru olduğuna inanıyorum.” (Doktora tez danışmanı 6, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

“Araştırma etiği ve yayın etiği konusunda kendisini ispatlamış ve bununla ilgili noktalara dikkat eden hocaların ders verebilmesi ve araştırma eğitimini vermesi gerekir.” (Doktora tez danışmanı 11, Biyomühendislik, Erkek)

Doktora tez danışmanları araştırma ders verecek olan kişinin tek başına yaptığı yayın sayısının fazla olması ve teori ile pratiği birleştirmiş olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma dersi verecek olan kişinin yayınlarının uluslararası indekslerde taranması gerektiği ifade edilmiştir.

“Yayınlar konusunda tek başına çalışmanın, yayının çok olduğu insanların bu derste daha yetkin olduğunu düşünüyorum. Çünkü çoklu çalışmalarda şöyle sorunlar olabiliyor bizim ülkemizde: bir kişinin literatürle ilgilenip diğerinin sürekli araştırma sürecini üstlenmesi gibi paylaşımlar işbirlikleri olabiliyor. Bu nedenle kişi tek başına bir araştırma yaptığında her şeyden kendi sorumlu olduğu için araştırma anlamında da bu bilim insanının daha yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Doktora tez danışmanı 8, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın)

“Akademik anlamda başarılı birinin olması tercih edilir. Yayın olarak da tekrar ediyorum niceliksel olarak değil, niteliksel olarak yani mesela uluslararası yayın indekslerinde taranan çok fazla yayını varsa bir araştırmacının bu araştırmacı demek ki uluslararası yayın yapmakta problem yaşamıyor ve rahat. Dolayısıyla bu kişiden öğrencileri faydalandırmak lazım. Öğrencilerin onu sömürmesi lazım. Böyle akademisyenlerin olması iyi olur diye düşünüyorum.” (Doktora tez danışmanı 6, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

Doktora tez danışmanları araştırma dersi verecek olan kişinin öğretme becerisinin olması gerektiğini, yani bilgi ve tecrübesini öğrencilere aktarabilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretme kabiliyetinin yanı sıra eğitimi verecek olan kişinin araştırma yapma konusunda olumlu bir tutuma sahip olması gerektiği ifade edilmiştir.

“İkincisi sadece araştırmanın içinden gelmek yeterli olmaz birde eğitim verebilir özelliklere sahip olmak lazım. Şimdi bir şeyi biliyor olmak onu aktarabiliyor olmak anlamına gelmiyor. Bunu bir eğitim, bir program çerçevesinde nasıl aktarılması gerektiğine hâkim olan birisi veya birileri bir ekip tarafından yapılabilir diye düşünüyorum.” (Doktora tez danışmanı 12, Biyomühendislik, Erkek)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma derslerini alan doktora öğrencilerine “araştırma derslerini verecek olan öğretim üyesinin sahip olması gereken nitelikler” sorulduğunda verdikleri cevaplar “akademik eğilim (n=10), öğretme becerisi (n=6), olumlu tutum (n=1) ve etik hassasiyete sahip olma (n=1)” kodları altında toplanmıştır.

Doktora öğrencileri araştırma dersi verecek öğretim üyelerinin akademik olarak deneyimli, yani araştırma yapma ve farklı araştırma süreçlerini yönetme konusunda tecrübe sahibi olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Doktora öğrencileri ayrıca araştırma dersi verecek olan kişilerin araştırma hakkındaki bilgi ve tecrübelerini aktarabilecek yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim üyesinin konusuna hâkim olmasının yanında bilgisini karşı tarafa aktarabilmesinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Doktora öğrencilerinden sadece biri dersi verecek öğretim üyesinin araştırmacı ruha sahip olmasını ve araştırmacı eğiliminin yüksek olmasını vurgulamıştır. Ayrıca başka bir doktora öğrencisi de araştırma dersi verecek olan öğretim üyelerinin etik dışı davranışlar sergilememiş ve çalışma geçmişinin temiz olması gerektiğini belirtmiştir.

“Bu işi bilmeli sadece. Yani bilmiyorum çok makale yazmış olabilir ama araştırmayı bilmiyorsa gerçekten araştırma yapmayı bilmiyorsa yani hoca bunu çok anlatıyor. Yani biz genellikle nereden başlıyoruz frekans dağılımı yapıyoruz, korelasyon yapıyoruz. Tamam, oldu bitti. Yani deneklerin şu kadarı şu kadarı erkek deyince biz istatistikî bir analiz yapmış olmuyoruz. Araştırma yapmayı bilmeli daha doğrusu. Sıfırdan merakının tetiklediği şeye başlayıp sona kadar gidebilmiş mi? Hipotezi kurmuş mu? Evet kurmuş. Kaç defa yazmış, doğrulamış, yanlışlamış ve sonuca ulaşmış birisi olması gerekiyor. Yani makale yazmayı bilen birisi olmalı.” (Öğrenci 10, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Öğretmeye aşık birisi olmalı. Çünkü kendinde olanı karşısındakine öğretme isteği olmadığı zaman gerçekten zor bir alan. Çünkü ne biliyorsanız karşınızdakine aktarmanız gerekiyor. Karşıdaki kişi de sizden olabildiğince faydalansın. Çünkü dediğim gibi özellikle bu derslerde kitaptan her şeyi anlamayabiliyorsunuz. İllaki anlamadığınızı sözlü olarak sorular sorarak almaya çalışıyorsunuz.” (Öğrenci 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Araştırmacı ruhu yüksek bir kişi olmalı. Kendisi de araştırmacı eğilimi gösteren birisi olmalı. Yeni yeni şeyler araştırmayı seven birisi olmalı. Öğretmeye aşık birisi olmalı. Çünkü kendinde olanı karşısındakine öğretme isteği olmadığı zaman gerçekten zor bir alan. Çünkü ne biliyorsanız karşınızdakine aktarmanız gerekiyor. Karşıdaki kişi de sizden olabildiğince faydalansın.” (Öğrenci 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Araştırma Eğitiminin Doktora Eğitimindeki Süresine/Oranına İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyelerine (n=5) doktora eğitiminde araştırma eğitime ne oranda yer verilmesi gerektiği sorulmuştur. Bu konuda öğretim üyeleri araştırma eğitiminin YÖK tarafından zorunlu olarak bir dönem okutulmasını olumlu karşılamaktadırlar. Buna ek olarak öğretim üyeleri araştırma eğitiminin tek bir döneme sığmayacağını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu araştırma eğitiminin iki dönemde verildiğini de belirtmişlerdir. Bu sayının artırılması sonucunda alan derslerinin oranının azalacağını ve bunu istemediklerini belirtmişlerdir. Araştırma eğitiminin iki dönemde verilmesi hususunda katılımcılar ortak bir fikre sahiptir.

“Çünkü bizatihi doktora dediğimiz şey bilimsel bir veri üretebilmek. Dolayısıyla bunun temeli bir dönemde olur mu olmaz mı konusunda benim tereddütlerim var. Ama haftalık üç saatlik bir dersle bunun akabinde öğrencilere verilecek okumalarla bence yeterli olur kanaatindeyim bir sene zarfında.” (Öğretim Üyesi 3, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Tabi ki oranı yüksek tutmamız mümkün değil. Aksi halde zaten 8 ders veriyoruz toplam. Bu 8 dersin ikisini kaplıyorum ben araştırma yöntemleri dersleri olarak. 3’e 4’e çıkardığımızda bu seferse bilimsel derslerin oranı azalacak. Böyle bir şey de istemiyorum.” (Öğretim Üyesi 2, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Doktora tez danışmanları (n=13) araştırma eğitiminin doktorada alması gereken ders saati/oranı hakkında alandan alana değişiklik gösterebileceğini belirtmişlerdir. Doktora tez danışmanları araştırma eğitiminin sadece ders bazlı düşünülmemesi gerektiğini, diğer derslerde verilen ödev ve projelerin de bu kapsama girdiğinden resmiyette gözüken ders saatinden daha fazlasına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma eğitiminin ders dönemi boyunca her dönemde verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir tez danışmanı araştırma eğitiminin tez dönemi boyunca verilmesi gerektiğini söylemiştir. Doktora öğretiminde teorik bilgi konusundaki eksikler tamamlandıktan sonra araştırma eğitimi alması gerektiği ifade edilmiştir.

“Doktora eğitimi önce teoriksel ana çerçeveyi yani yeterli olabilmesini, bu alanda tez yazabilme konusunda yeterli olabilmesi temel kurgudur. Öncelik bu. Tabi ileriye dönük olarak daha ileri gözlemler yapabilmesine uygun derslerde olmalı öğrencinin. Bu bağlamda araştırma dersi de doktora öğrencisinin temel literatür hakimiyetine ulaştıktan sonra ve fakat aynı zamanda teorik yeterliğe de sahip olduktan sonra mutlaka tabi alması gereken ve yürütmesi gereken bir ders olduğunu düşünüyorum. Ne kadar araştırma dersleri ne kadar yer alır? Bence ders dönemi içerisinde değil ama tez dönemi içerisinde sürekli olması gerektiğini düşünüyorum.” (Doktora tez danışmanı 3, İktisat, Erkek)

“Sadece araştırma yöntemleri diye düşünürsek iki dönemde birer tane ders var. Dolayısıyla toplamda sekiz dersin ikisini oluşturuyor. Yani sekizde ikiyse %25 ediyor. Ama diğer derslerdeki öğrenciyi araştırmaya sevk eden şeyleri de katarsak sanki %50 ve daha fazlasını bile oluşturuyor olabilir” (Doktora tez danışmanı 7, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma eğitimi alan doktora öğrencilerinin tamamı doktora eğitiminde araştırma eğitiminin ne kadar olması gerektiği sorusuna bir dönemden fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Doktora öğrencilerinden bazıları araştırma eğitiminin ders ve tez döneminde sürekli olarak devam etmesini isterken, geri kalanları ders dönemi boyunca olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci araştırma eğitiminin çeşitli derslerde yapılan ödev ve uygulamalar yoluyla gerçekleştiğini fakat teorik bilginin kalıcı olmadığını belirtmiştir.

“Bence tezden önceki dönemin tamamı belki de. Çünkü çabuk unutulabilen bir şey bu çalışma hakkında yapılması gerekenler veya belli yöntem ve teknikler çabuk unutulabilen bir şey ve bunun sık tekrara uygulamaya ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle de tezden önceki dönemde mutlaka bu tip uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (Öğrenci 8, İktisat, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“O yüzden bunun kaç döneme sığacağı ile çok ilgilenmiyorum açıkçası. Gerekirse 3 dönem, 4 dönemde olabilir. Hatta tez aşamasında bile devam edebilirim. Yeter ki araştırma yapabileceğim tüm analiz tekniklerini yapmayı ve yorumlamayı öğreneyim. Benim amacım bu zaten.” (Öğrenci 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Araştırma Eğitiminin Verildiği Ortamlar

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda araştırma eğitiminin verildiği ortamlar çoğunlukla sınıf ve seminer salonları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Sadece bir öğretim üyesi verdiği dersi kendi ofisinde vermeyi tercih etmektedir. Sınıflar öğrenci sayısı düşünüldüğünde oldukça büyüktür. Bu durum öğrencilerin dağınık oturmasına ve dolayısıyla iletişimlerinin az olmasına sebep olmaktadır. Sınıfların teknik donanımları tam olmasına karşın bazı teknik aksaklıklar da yaşanmıştır. Sınıflarda öğrenciler sıralarda otururlarken, seminer salonlarında kolçaklı sandalyelerde veya ofis koltuklarında oturmaktalar. Tekli kolçak ya da ofis koltuklarında olmaları öğrencilerin not almalarını ya da bilgisayarla dersi takip etmeleri konusunda sorun olmaktadır. Sınıfların ve seminer salonlarının çoğunluğu sıcaklık ve aydınlatma konusunda yeterli koşullara sahiptir. Bir sınıfın aydınlatma ve termal konfor konusunda yetersiz olduğu görülmüştür.

“Normal büyüklükte bir sınıf. Gün ışığı almamasına rağmen aydınlatması iyi. Sınıf serin.” Gözlemci 1

“Sınıf olarak öğretim üyesinin ofisi tercih edildi. Öğrenciler öğretim üyesi etrafında sandalyelere oturdu. Bu ortamda dinlemek kolay fakat not almak zor!” Gözlemci 2

Araştırma Dersleri İçin Tanımlanan Hedefler

Tarih, İktisat ve Biyomühendislik doktora programlarındaki araştırma dersleri ders planları incelenmiştir. Tarih doktora programında 12, İktisat doktora programlarında 7 ve Biyomühendislik doktora programlarında 13 hedef yazıldığı görülmektedir. İktisat programındaki araştırma dersine ait hedeflerin bilimsel araştırma basamaklarına paralel şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Hedefler arasında bilimsel araştırmanın özellikleri, araştırma önerisi hazırlama, uygun araştırma yöntemini seçme, bilimsel yazım kurallarına uyma, alıntı yapabilme ve etik konusunda hedeflere yer verilmiştir. Tarih ve Biyomühendislik doktora programlarındaki araştırma derslerine ait hedeflerin daha çok kendi alanlarına özgü şekilde hazırlandığı görülmektedir. Örneğin tarih doktora programındaki araştırma dersinin hedefleri arasında “Ortaçağ Tarihi (Doğu ve Batı), Osmanlı Tarihi (Yeniçağ, Yakınçağ, Müessese ve Medeniyeti) ve Cumhuriyet Tarihi alanlarında kapsamlı bilgilere sahip olmak temel arşivler ve kaynak gruplarını tahlil edebilmek, Türk ve dünya tarihini karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek” şeklinde hedeflere yer verilmektedir. Alana özgü hedeflerin yanında Tarih bölümündeki araştırma dersine ait hedeflerin arasında alanyazına hakim olmak, alanyazındaki boşlukları tespit etmek, uygun araştırma yöntemlerini seçip uygulayabilmek ve etik konusunda hedeflere de yer verildiği görülmektedir. Biyomühendislik alanındaki araştırma dersine ait hedefler arasında “İleri mühendislik uygulamaları için güncel teknikleri ve hesaplama araçlarını kullanabilme, Biyomühendislik ve Biyoteknoloji alanındaki bir soruna yönelik deney kurgulayabilme” şeklinde hedeflere yer verilmektedir. Ayrıca uygun araştırma yöntemini seçme ve kullanma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, alanyazına hakim olma, alanyazındaki boşlukları belirleme, iletişim becerilerini geliştirme ve etik konularına yer verilmektedir. Genel olarak bakıldığında araştırma dersleri için tanımlanan hedefler ister alana özgü şekilde özelleşmiş olsun, ister genel olarak yazılmış olsun bilimsel araştırma aşamalarını ve etik konularını kapsayacak şekilde yapılandırıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma Eğitimine Dahil Edilen Derslere/İçeriğe İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyelerine (n=5) araştırma eğitiminin ders olarak kapsamı ve içeriğine dair sorular yöneltilmiştir. Buradan elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından geliştirilen Araştırma Eğitimi Yeterliklerine göre gruplanmıştır. Buna göre öğretim üyelerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırma ön hazırlığı (n=4), araştırma etiği (n=4), araştırma yöntem ve teknikleri (n=3), veri analizi (n=2) ve önceki araştırmaları değerlendirme (n=2) başlıklarına yer verilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretim üyeleri araştırma sonuçlarının iletimine dair herhangi bir içerikten bahsetmemişlerdir.

“İlk önce literatür özeti ile başlıyorum. Nasıl literatüre ulaşılır? Literatür özeti nasıl yapılır. Nereleden yayın taranır. Önce böyle başlıyoruz. Daha sonra yavaş yavaş bu bulunan literatürlerden istediğiniz nasıl ayırırsınız, nasıl yorumlarsınız.” (Öğretim Üyesi 1, Biyomühendislik, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Benimde öğretilerimde en önem verdiğim noktalardan biri bunun ahlaki yolu, etik yolu budur böyle yapmak lazım.” (Öğretim Üyesi 2, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Araştırma eğitimi dersinde hem yöntem kısmının öğretilmesi gerekiyor” (Öğretim Üyesi 5, İktisat, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“En sonunda kurguyu da öğrendikten sonra artık yazılımları, teknikleri, analizleri yorumlamayı öğrenmesi daha uygun diye düşünüyorum.” (Öğretim Üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Tarih alanı için söylüyorum çok güzel kitaplarımız var. Bu tür eleştirel kitaplarımız makalelerimiz var. Öğrenci arkadaşlara bunları okutup neyi yapıp yapmamız konusunda somut örnekler vermek diyebilirim.” (Öğretim Üyesi 3, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Öğretim üyeleri, araştırma eğitimine ayrıca bilim felsefesi ve bilim tarihi gibi derslerin dahil edilmesi gerektiğini ve bu derslerin araştırma yapacak olan kişiye bir bakış açısı ve altyapı kazandıracağını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma yaparken bilinmesi gereken yönetmeliklerin de araştırma eğitimi kapsamına dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri ayrıca verilecek olan dersin içeriğinin öğrenci için kullanışlı ve işe yarar olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Bilim felsefesi müfredatının veriliyor olması gerekiyor diye düşünüyorum. Bilim tarihi müfredatı, yani bilim nereden doğmuş, nasıl gelişmiş, neden bilime ihtiyaç var, bilim mitoloji ilişkisi, bilim din ilişkisi. Bunları kafasında çözmüş olması gerekiyor öğrencinin. Çünkü bazen bazı sorularla onları sorgulamaya çalıştığınızda doktora düzeyinde bile tövbe, hâşâ gibi karşılıklar alabiliyorsunuz. Yani sanki bilimle ilgileniyorsanız bir şeyleri inkâr etmeniz gerekiyormuş gibi bir algı var. Onun yıkılabiliyor olması lazım. Onun içinde bilim felsefesi ve bilim tarihi eğitiminin şart olduğunu düşünüyorum.” (Öğretim Üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“İlk bir iki dersim sıkıcı geçiyor. Yönetmeliklerden bahsediyorum. Yayın etiği yönetmeliği vardır. Akademik anlamda tabii olduğumuz. Araştırma etiği yönetmeliği var. Bir de TÜBİTAK’ın kendi bünyesinde oluşturduğu proje ve araştırma etiği. Aslında birbirleri ile çok benzer yönleri var. Birkaç madde ile birbirlerinden ayrılıyorlar. Bunlardan önce bahsediyorum.” (Öğretim Üyesi 1, Biyomühendislik, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Ben diyorum ki korelasyonun, regresyonun ben formülünü bilmiyorum, hatırlamıyorum. Bu formülü de size kimse sormayacak. Bir tıkla zaten bilgisayar programı bunu yapıyor. Onun için biz sadece burada işinize yarayacak kısmını alalım diyorum ve oradan gidiyorum.” (Öğretim Üyesi 2, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Doktora tez danışmanlarına (n=13) araştırma eğitiminin içeriğine dair yöneltilen soruya verdikleri cevaplar araştırma yöntemleri (n=19), etik (n=6) ve bilim felsefesi (n=4) başlıkları altında toplanmıştır. Tez danışmanları araştırma eğitiminin içeriğinin öncelikle alanda kullanılan araştırma yöntem ve tekniklerini içermesi gerektiğini ve bunun yanında alanlarında baskın olarak kullanılmayan araştırma yöntemlerinin de dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Tez danışmanları her bir yöntemin veri toplama sürecinden raporlamaya kadar her aşamasının araştırma eğitiminin içeriğinde bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Doktora sürecinde verilen seminer dersleri araştırma eğitiminin bir uygulama alanı olarak kullanılabilir.

“Metot dersleri yine ilgili alanla ilgili hangi alanda çalışıyorsa, tarihtir, coğrafyadır, fen bilgisi eğitimi, tarih eğitimi hangi alan ise o alanın metodolojisi, malzemesi, kaynakları ile ilgili dersler de eklenmesi lazım.” (Doktora tez danışmanı 4, Tarih, Erkek)

“Dolayısıyla öncelikle bir yöntem öğretilmeli. Bundan sonra “bir dokümantasyon nasıl hazırlanmalı” öğretilmeli. Daha sonra da bunlar uygulamaya dökülmeli seminerler bağlamında. Araştırma dersinin kapsamı tabi biraz geniş olabilir diye düşünüyorum bu bağlamda.” (Doktora tez danışmanı 3, İktisat, Erkek)

Araştırma eğitimi ile öğrencilere araştırma yaparken uymaları gereken kuralların ve raporlama esnasında yapılan alıntıların aşırıya gitmemesi konusunda gerekli davranışların kazandırılması gerekmektedir. Etik ilkeleri uygulama yönünden öğrencilere uygun davranış biçimlerinin kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma eğitime “bilim tarihi, bilim felsefesi” gibi derslerin dahil edilip, bu dersler vasıtasıyla öğrencilere bilimin ve bilimsel araştırmanın mantığını kazandırmak gerektiği ifade edilmiştir.

“Etiği zorunlu bir ders olarak bizde veriliyor. O yüzden bunların olması önemli. Bir makale yazılırken nelere dikkat edilmesi lazım. Bu son zamanlarda Türk araştırmacıların çok rastladığı sıkıntılar oluyor. Yani Copy-paste yapıyorsun ama yaptığın copy-paste’nin çalıntı olduğunun farkında değilsin. Öğrencilere doktora aşamasında öğretilmesi ve bu etiğin daha genç yaşta yani daha akademisyenliğin başında öğretilmesi benim için önemli.” (Doktora tez danışmanı 11, Biyomühendislik, Erkek)

“Biraz bilim felsefesine girmek faydalı olur diye düşünüyorum lisansüstü eğitimde. Felsefe bilim ilişkisini irdelemek, o konuda farkındalığın artırılması adaylarda araştırmaya bakış açısı açısından da önemli. Dolayısıyla biraz daha bilim felsefesi işin içine dâhil edilmeli.” (Doktora tez danışmanı 8, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın)

Doktora tez danışmanları ayrıca araştırma eğitimi ile öğrencilere destek kuruluşları, burs programları hakkında da bilgi verilebileceğini ifade ettiler. Alana özgü patentleme, araştırma kaynakları, kütüphane ve arşivlere dair bilgilerin araştırma eğitimi kapsamına girmesi gerektiği de belirtilen konular arasındadır.

“Araştırılacak konu için arşivler, kütüphaneler; tabi tarih için söylüyorum, bunlarla ilgili araştırma kuruluşları. Bunun dışında burslar, destek kuruluşlar, araştırma yapan enstitüler bunlarla ilgili de öğrencilerin bilgilendirilmesi lazım.” (Doktora tez danışmanı 4, Tarih, Erkek)

“Araştırma eğitiminde teknik dersler dışında özellikle mesela etik, proje yazımı, makale yazımı, patentleme gibi mesela fikri sanayi mülkiyet hakları ile ilgili konularında yer aldığı dersler olmalı.” (Doktora tez danışmanı 11, Biyomühendislik, Erkek)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencilerinin araştırma derslerinin içeriğine ilişkin görüşleri sorulduğunda elde edilen cevaplar “verileri yorumlama (n=8), araştırma etiği (n=5), veri toplama süreci (n=5), araştırma yöntem ve teknikleri (n=4), analiz programları (n=4), istatistik (n=4), yazma becerisi (n=2), literatür taraması (n=1), problemi belirleme (n=1), çalışmanın sunumu (n=1), bilim felsefesi (n=1) ve bilim tarihi (n=1)” kodları altında toplanmıştır.

Doktora öğrencileri araştırma derslerinin verilerin doğru şekilde yorumlanması konusunda bir içeriğe sahip olması gerektiği görüşüne sahiptirler. Ayrıca verilen eğitim içeriğinde verilerin analizi ve veri toplama sürecini doğru şekilde yürütme becerisinin aldıkları eğitimin içeriğinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri araştırma sonuçlarını raporlama ve gerekli yazma becerisinin de ders içeriği ile kazandırılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bunların dışında bir doktora öğrencisi araştırma eğitiminin içeriğinde bilim tarihi ve bilim felsefesi konularına yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Onların (verilerin) değerlendirilmesi yorumlanması, deneysel sonuçların istatistikî ortalamaları; tabi bu bölümlere göre de değişiyor.” (Öğrenci 6, Biyomühendislik, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“O aşamaya veriler elimize gelene kadar nasıl onu düzgün bir şekilde elde edebiliriz sosyal bilimlerde? Diğerlerinde kolay. Ama biz gerçekten o verinin nasıl anlatayım veri gerçekten benim işime yarıyor mu? Gerçek durumu mu tespit ediyor? Onu nasıl sağlayacağım? Bir önce bu çözülmeli.” (Öğrenci 10, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Öncelikle teorik manada bu nasıl yapılırlı öğrenmek isterim. Ondan sonra dersin devamında da kullanılan hangi teknikler hangi programlar varsa ya da programların içindeki analizlerin her biriyle de onun test edilmesini uygulanmasını isterim.” (Öğrenci 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Araştırma Dersinde Kullanılması Planlanan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşler

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyelerine araştırma dersi verirken kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim esnasında ne yaptıkları sorulmuştur. Öğretim üyelerinin verdikleri cevaplar “düz anlatım (n=5), uygulama (n=5), soru-cevap (n=2), tartışma (n=2) ve gösterip yaptırma (n=2)” kodları altında toplanmıştır.

Öğretim üyelerinin tamamı araştırma derslerinin teorik kısmı için düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemin yanı sıra araştırma derslerinde uygulama yapmaya dönük etkinlikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler proje yazma, araştırma konusu belirleme, ödev şeklinde yapıldığı gibi bazı öğretim üyeleri sınıf içinde anlattıkları konu ile ilgili çeşitli sınıf içi etkinlikleri kullandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca araştırma süreçleri düşünüldüğünde öğretim üyeleri gerek kendileri gerekse doktora öğrencilerine ders içinde uygulamalar yaptırıp ardından yapılan doğru ve yanlışları tartıştıklarını belirtmişlerdir. Araştırma süreçlerinin öğretiminde önce adımları kendilerinin gösterdiğini, ardından öğrencilerin yapmalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir.

“Araştırma derslerini tamamen ben anlatıyorum. (...). O yüzden yüksek lisans ve doktora pazarlama alanında verdiğim derslerde konu dağıtıyorum öğrencilere anlatıyorum. Okuma yaptırıp tartışma ortamı açıyorum. Ama araştırma derslerinde buna yer yok. Araştırma derslerinin özellikle ilk döneminde tamamen ben dersi anlatıyorum.” (Öğretim üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, dönem başı görüşme)

“Analizleri bir süre anlattıktan sonra gerçek verilerle ben bu işin deneme yanılma yoluyla öğrenildiğini düşünüyorum. İşin başına geçmeden, masa başında bilgisayarla boğuşmadan, SPSS’te ter dökmeden çok da fazla akılda kalmıyor. Bu iş ezberle olmamalı. Gerçek el ve beyin birlikte çalışıyor olmalı. Onun için derslerde mümkün olduğunca öğrencilere random bir şekilde çıkarıp, öğrenci kontrol panelinde oluyor. Onun yaptıkları projeksiyona yansıyor. Diğer öğrencilerde kendi bilgisayarlarında yapıyorlar.” (Öğretim üyesi 2, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı)

“Daha sonrasında tartışma ortamında geçiyor. Soru-cevap, tartışma. Mesela bir öğrenci getiriyor projesini o hafta onun haftası oluyor. Anlatıyor. Diyelim ki burada bir hata olduğunu söylüyorum herhangi bir basamakta. Dersi alan bütün öğrencilerle bu hatayı bulup çözümü neler olabilir konusunda. Özellikle hep birlikte yapıyorum. Tek tek çağırmiyorum öğrencileri. Herkesin hatası başka insanlara öğretebiliyor.” (Öğretim üyesi 1, Biyomühendislik, Kadın, Dönem başı)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma dersi alan doktora öğrencilerine dönem başı görüşmelerinde “alacakları araştırma dersinde nasıl bir öğretme yöntemi benimsenmesi” gerektiği sorulmuştur. Doktora öğrencilerinin verdikleri cevaplar “uygulama/yaparak yaşayarak öğrenme (n=9), gerçek örnekler kullanma (n=6), düz anlatım (n=4), gösterip yaptırma (n=3), görsel materyaller kullanma (n=3), bireysel öğretim (n=2), tartışma (n=1), dönüt verme (n=1), soru cevap (n=1) ve gerçek bir araştırma yapıp sunma/yayınlatma (n=1)” kodları altında toplanmıştır.

Doktora öğrencilerinin tamamına yakını araştırma dersinde uygulamaya dönük bir öğretim süreci takip edilmesi gerektiği konusunda hemfikirlerdir. Ayrıca gerçek olay ve veri setlerinin kullanılması ve araştırma yaparken her olası durumu deneyimlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Doktora öğrencileri teorik bilgilerin ilk olarak düz anlatım yoluyla aktarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri özellikle verilerin analizi kısmında dersi veren öğretim üyesi eşliğinde, yapılan adımları takip ederek öğretimin yürütülmesini vurgulamışlardır. Doktora öğrencilerinden ikisi ise derste kullanılacak öğretim yönteminin bireysel olarak yapılandırılması gerektiğini, birden fazla bölümden oluşan doktora programlarında alana özgü içeriklerin de verilmesi gerektiğini ve öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda dersin yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Uygulamalı bir eğitim olması daha iyi bir eğitim olur. Yapılmış makalelerdeki verilerin veya sonuçların daha önceki çalışmalarda elde edilen bulguların yorumlanarak uygulamalı bir şekilde verilmesi daha iyi sonuç verecektir.” (Öğrenci 2, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Bana veri seti verilecek. Eğer benim hocam, bana bu dersi anlatan hoca bana bir veri seti vermeli veya benden istemeli. O veri seti üzerinden hangi testi istiyorsa veya hepsini anlatacaksa herkes aynı veri setini de kullanabilir. Kendisi bilgisayarda yaparak o testleri yorumlamalı.” (Öğrenci 10, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Ama bunun gerek ders içinde gerek ders dışında konferanslar seminerler şeklinde veya bunlara katılımında zorunlu kılınarak bir nevi içeriğin genişletilmesi gerekli olabilir diye düşünüyorum” (Öğrenci 8, İktisat, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Ama uygulamasının kesinlikle olması gerektiğinin mümkünse bilgisayar laboratuvarında hoca tarafından eş zamanlı olarak öğretilmesini isterim. Yani hem ekranda hocanın yaptığını görüp hem de uygulamayı isterim.” (Öğrenci 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Araştırma Derslerinde Kullanılması Planlanan Öğretim Materyallerine İlişkin Görüşler

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyelerine araştırma derslerinde kullandıkları kaynaklar ve materyaller sorulmuştur. Öğretim üyelerinin kullandıkları kaynakların çok çeşitli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim üyelerinin tamamı kaynak olarak ders kitaplarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ders kitaplarına (n=4) ek olarak kendi veri setlerini (n=3), hazırladıkları sunumları, çevrimiçi eğitimleri/videoları (n=2), yönetmelikleri ve makaleleri de (n=3) derslerinde kaynak olarak tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu materyalleri dersleri esnasında çeşitlendirerek kullandıklarını da belirtmişlerdir.

“Ben kendi makalelerimden, bildirilerimden topladığım veri setlerini götürüyorum sınıfa ve onların analizini yaparken bakın şöyle bir sonuç çıktı biz şöyle bekliyorduk falan diye gerçek olaylar üzerinden gerçek sorunlarla aslında dersi anlatıyorum. Sorunlar çıkıyor, onları çözüyoruz.” (Öğrenci 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Süreçte kullandığım kaynaklar ve materyaller sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, bilimsel araştırma ve e-kaynaklar, ders kitapları.” (Öğrenci 8, İktisat, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Onun dışında benim eşik değerim TÜBİTAK projeleri olduğu için TÜBİTAK’ta çevrimiçi olarak internet sitesinde sunduğu proje hazırlama eğitimleri var. Onların üzerinden gidiyorum. Ardından da TÜBİTAK’ın yine proje hazırlama formatı var. O format üzerinden devam ediyoruz.” (Öğrenci 6, Biyomühendislik, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Araştırma Derslerinde Kullanılması Planlanan Değerlendirme Yöntemleri ve Değerlendirme İçin Kullanılan Ölçütlere İlişkin Görüşler

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Buna ilişkin öğretim üyelerine önce değerlendirmeyi nasıl gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin kullandıkları değerlendirme yaklaşımlarından yazılı sınav (n=5) ve projeye/uygulamaya dayalı değerlendirme (n=3) konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında sadece tek bir öğretim üyesinin öğrencilerin hazır bulunuşluk (n=1) düzeylerini dikkate alarak dersini planladığı görülmektedir. Öğretim üyeleri öğrencilerin teorik bilgilerini değerlendirmek için yazılı sınav yapmanın gerekli olduğunu ifade ederken, derste öğrettikleri araştırma süreçleri ve etik ilkelerini ne kadar işe koştuklarını değerlendirmek için başta proje ve çeşitli yayın uygulamalarının yanında ödevleri (n=2) ve ders içinde yapılan performansları da (n=1) öğrenci başarısı hakkında bilgi toplamak için kullandıkları görülmektedir.

“Veri seti verdim öğrencilere. Bu veri seti üzerinden hipotezler verdim, hipotezleri test ettiler. Güvenirlğe baktılar. Sahadan topladığımız bir veri setini makale yazarken hangi analizleri yapıp hangi sonucu nasıl yorumlayacağız.” (Öğretim Üyesi 2, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Genellikle bu bir vize sınavı oluyor. O güne kadar anlatılanların uygulamaya dönük noktalarını soruyorum. Direkt hipotez nasıl kurulur diye sormuyorum da, örnek bir araştırma veriyorum. Bu araştırmanın hipotezi nedir diye soruyorum. Araştırmacının kafasındaki problem cümlesi ne olabilir, nereden esinlenmiş olabilir diye soruyorum. Daha uygulamaya dönük günlük hayatta kendi çalışmalarında kullanabilecekleri şeyleri sorduğum bir vize sınavı yapıyorum klasik sınav.” (Öğretim Üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Bunun da ötesinde takip ettiğimiz belli bazı kitaplardan ders bitiminde on günlük süre verip arkadaşlara okuma parçaları verip bunlarla ilgili dönütler değerlendirme yazıları alıyorum. Değerlendirme yazılarını bir sonraki hafta işleyip öğrencilerin maillerine geri gönderiyorum. Bu şekilde devam ediyoruz dersimize.” (Öğretim Üyesi 3, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Derse başlarken ben bütün derslerimde hazır bulunuşluk seviyelerini ölçüyorum. Öğrenciler ne biliyorlar. Bildikleri doğrular ve yanlışlar neler. Eğer hani yanlışlar ciddi yanlışlarsa düzeltme yolunda bir plan uyguluyorum. Ardından derse geçiyorum.” (Öğretim Üyesi 1, Biyomühendislik, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Öğretim üyelerine ayrıca ölçme sonuçlarını değerlendirmek için kullandıkları ölçütler de sorulmuştur. Öğretim üyeleri yaptıkları değerlendirmelerde ölçüt olarak öğrencilerin sınıf içinde ve dışında derse yönelik sergiledikleri tutuma (n=4) önem verdikleri görülmektedir. Bunların yanı sıra yapılan etkinlikler, tartışmalar ve ödevlere yönelik gösterdikleri özen ve katılım (n=4) da bir diğer değerlendirme ölçütü olarak ön plana çıkmaktadır. Değerlendirme aracı olarak çoğu öğretim üyesinin proje ve

uygulamaları (ödev, yazın özeti, vs.) kullanmasına rağmen, bu araçlar üzerinden değerlendirme yaparken rubrik veya cevap anahtarı (n=2) gibi yardımcı unsurların kullanımının çok düşük olduğu görülmektedir.

“Derste konuşulan, söylenilen kaynaklardan farklı bir yerlere ulaşabiliyorsa demek ki şunu yapmış oluyor. Hocanın ve kitapların söylediği olguları doğru olarak kabul etmiyor. Ona bir soru işareti koyuyor ve acaba bunlar yanlış olabilir mi diye başka kaynaklara yöneliyorsa ki en belirgin benim için şey odur. Yani konuştuğumuz kaynakların dışına çıkabiliyor mu öğrenci, çıkamıyor mu? Benim için en belirgin şey budur öğrencinin başarısı noktasında. Çünkü bilim eğer meraksa, sormaksa öğrenci derste konuşulan şeyin fazlasını sorup cevap aramak noktasına gidiyorsa zaten benim için başarılı bir öğrencidir. Bu dersinde amacı ortaya çıkmış olur.”(Öğretim Üyesi 3, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Dönem sonunda öğrencilerden yazdıkları projeyi istiyorum. Zaten dönem içinde düzeltmiş, tartışmış oluyoruz. Bunun haricinde son şekli vermek tabi ki öğrenciye kalıyor. Onları değerlendirip ona göre bir puan veriyorum. Belli basamaklarda verdiğim belli puanlar var. Atıyorum ama ve hedefleri düzgün yazmışsa 10 puan, materyal yöntem özgün değer, anlattığımız şekilde oluşturmuşsa buna göre belli bir puanlama cetveli ile notunu veriyorum.” (Öğretim Üyesi 1, Biyomühendislik, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma dersi alan doktora öğrencilerine dönem başı görüşmelerinde “alacağınız araştırma derslerinin değerlendirmesinde hangi değerlendirme yönteminin kullanılmasını” istedikleri sorulmuştur. Doktora öğrencilerinin verdikleri cevaplar “proje (n=10), yazılı sınav (n=2), grupla değerlendirme (n=1) ve hakem değerlendirmesi (n=1)” kodları altında toplanmıştır.

Doktora öğrencilerinin tamamı aldıkları dersin bir proje çerçevesinde yapacakları uygulamalar üzerinden değerlendirilmesi gerektiği konusunda hemfikirlerdir. Doktora öğrencileri teorik bilgilerin değerlendirilmesi için yazılı sınavın tercih edilebileceğini ifade etmişlerdir. Doktora öğrencilerinden biri yapılacak değerlendirmeye öğrencilerin katılması gerektiğini, yapılan tartışmalar ışığında doğru ve yanlışların daha iyi anlaşılabilceğini belirtmiştir. Bir doktora öğrencisi ise dersten bilimsel bir yayının çıkarılmasını ve hatta bu bilimsel yayının hakemli bir dergi ya da kongreden kabul almasının daha doğru olabileceğini belirtmiştir. Doktora öğrencileri değerlendirmenin nasıl olmaması gerektiği konusunda görüşlerini de belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri teorik bilgilerin ölçümünde yazılı sınav kullanılması yönünde görüş belirtmelerine rağmen sadece yazılı sınav ile araştırma dersinin değerlendirilmesinin yeterli olmayacağını ve yazılı sınavların sadece yapılan sınavın süresi kadar kalıcı olacağını belirtmişlerdir

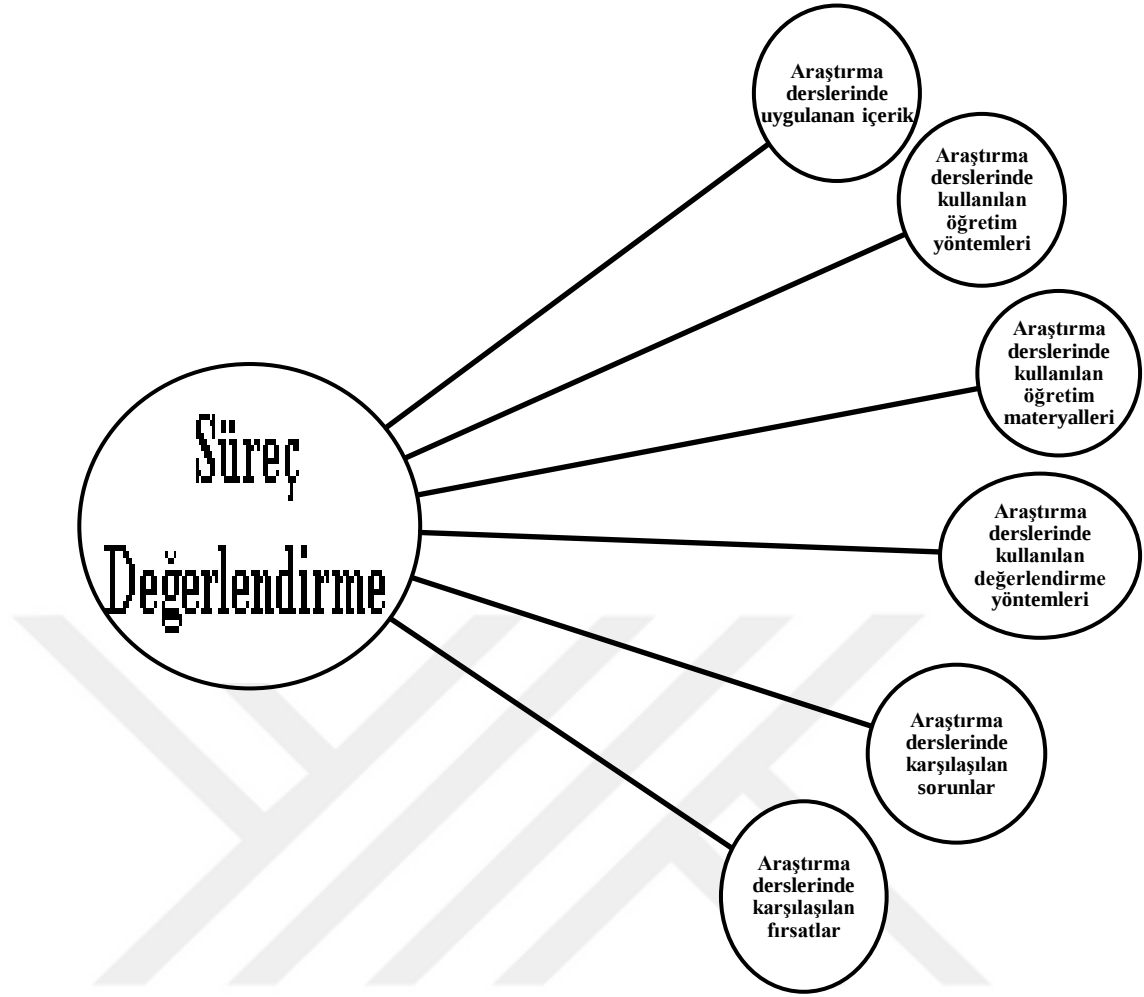
“Sonuçta bir araştırma yapması lazım. Literatür taraması yapması lazım. Yapılan çalışmalara bakması lazım. Protokollere bakması lazım. Bunları sınav anında hepsini yazamaz yani. Bir araştırma yapması gerekiyor. Bununla ilgili bir proje verilir veya işte şöyle olabilir herkese aynı konu verilir, bir konu belirlenir sınıf ortamında herkesin ortak karar kıldığı. O konu ile ilgili herkes bir araştırma projesi getirir o konu başlığında. Orada yapılan çalışmalar hepsi bir araya getirilir, toplanır.” (Öğrenci 6, Biyomühendislik, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Bence en iyi sonuç araştırma, bir araştırma yapmaya yönlendirilerek o konuda bir makale çıkarmasını istemek ve bunun hatta bilimsel bir değeri olan yayın olarak çıkmasını ve buna göre sonucun değerlendirilmesinin daha doğru olduğu kanaatindeyim.” (Öğrenci 2, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

“Yazılı sınavda yapmayacağız. Okuyacağız geleceğiz şu şöyle olur bu böyle olur yazacağız geçeceğiz. 3 gün sonrada büyük bir kısmını unutacağımızı düşünüyorum.” (Öğrenci 9, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Süreç Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

Bu aşamada araştırma dersleri için tasarlanan içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçlerinin uygulanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen değerlendirme bulgularına yer verilmektedir. Ayrıca derslerin uygulanması esnasında ortaya çıkan sorunlar ve fırsatlara ilişkin bulgular da sunulmaktadır. Bunun için dönem sonunda yapılan görüşmeler, dönem boyunca gerçekleştirilen gözlemler, dersi veren öğretim üyelerinden alınan ders planları ve öğretim üyelerinin yaptıkları sınavlar incelenmiştir. Araştırma dersi için tasarlanan içerik boyutunun uygulanmasına yönelik değerlendirmeleri gerçekleştirmek için öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri ile yapılan görüşmelerden ve ders planlarından yararlanılmıştır. Öğrenme öğretme süreçleri boyutunun değerlendirmesine ilişkin olarak ise doktora öğrencileri ile yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemler kullanılmıştır. Değerlendirme süreçleri boyutunun değerlendirilmesi için ise doktora öğrencileri ile yapılan görüşmeler ve öğretim üyelerinin uyguladığı sınav kâğıtları incelenmiştir. Süreç değerlendirmede cevap aranan konu başlıkları Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4. Süreç Değerlendirme Alt Başlıkları

Doktora öğrencileri verilen araştırma dersleri içeriğinin ihtiyaçlarını genel anlamda karşılar nitelikte olduğunu, fakat araştırma sonuçlarının raporlanması ve bilim felsefesi ile ilgili konuların eksik kaldığını belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri öğretim üyesinin kullandığı öğretim yöntemleri konusunda memnun olduklarını ders esnasında uygulamalar ve tartışmalar sayesinde derste aktif olduklarını belirtmişlerdir. Doktora öğrencilerinin derste kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili görüşleri öğretim üyelerinin dönem başında planladıkları etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Yapılan gözlemlerde ise öğretim üyelerinin öğrencileri derse katmak için çaba harcadıkları fakat doktora öğrencilerinin bazılarının derse katılım konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Hem doktora öğrencilerinin görüşlerinde hem de yapılan gözlemlerde öğretim üyelerinin birden fazla ders materyaline veya öğretim teknolojilerine yer verdikleri görülmüştür. Doktora öğrencileri kullanılan değerlendirme yöntemleri konusunda genelde olumlu görüştedir. Sınav kağıtları incelendiğinde bir

sınav kağıdı araştırma sürecinin her adımında ne yapılması gerektiğini ölçmek için hazırlanmışken diğer sınav kağıtlarının daha çok kuramsal bilgiyi ölçmeye dönük olduğu görülmektedir.

Öğretim üyeleri derste yaşanan en temel sorunun öğrenci kaynaklı (iş, derse katılmamak, vb.) olduğunu belirtirken doktora öğrencileri bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de öğrencilerin derse katılım konusunda isteksiz davrandıkları gözlenmiştir. Araştırma dersleri esnasında karşılaşılan fırsatlar için öğretim üyeleri dersin sonucunda bir bilimsel ürünün ortaya çıkmasını belirtirken doktora öğrencileri de benzer şekilde yaptıkları proje ve ödevlerin bilimsel bir ürün niteliği kazanmasının bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Gözlem raporlarında ise gözlemciler öğretim üyelerinin derste yöntem çeşitliliğine gitmelerini olumlu olarak değerlendirirken, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin aynı eğitimi alıyor olmalarını sorun olarak gözlemlemişlerdir.

Araştırma Derslerinde Uygulanan İçeriğe İlişkin Bulgular

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencilerine dönem sonu görüşmelerinde aldıkları araştırma dersinin içeriği hakkındaki görüşleri sorulduğunda tamamı (n=6) verilen içeriğin kendi ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Aldıkları araştırma dersi ile araştırma yaparken kazanmaları gereken teorik bilgiye ulaştıklarını ve yaptıkları uygulamalarla da kazandıkları bilgilerin pekiştirildiğini belirtmişlerdir.

“Veriyi nasıl toplamamız gerektiğini, örnekleme nasıl seçeceğiz, hangi testleri yapacağız falan bunlar çok net oturdu.” (Doktora öğrencisi 6, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Olumlu durumlar yani aldığım ders döneminde dediğim gibi altyapıyı önemli ölçüde kurmuş olması. Temel noktalara, biz de oluşabilecek soru işaretlerine cevap veriyor olmasıydı.” (Doktora öğrencisi 2, İktisat, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora öğrencileri ayrıca dersin içeriğine eklenmesi gereken konuların olduğunu da belirtmişlerdir. Eklenmesi gereken konular için doktora öğrencileri bilimsel bir çalışmanın yazımı (n=3), istatistik (n=1) ve felsefeye giriş (n=1) başlıklarını söylemişlerdir. Doktora öğrencileri (n=3) ders esnasında bir yayının nasıl yazılması gerektiği, kaynakça ve dipnotun yazılış şekillerinden bahsedilmesine karşın bunların daha net bir şekilde ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Benim bu dönemde aldığım derste sadece proje yazma, proje verilerine nasıl ulaşabiliriz, internet sitelerinde neler var bu tarz şeyleri öğrendik. Ama istatistiksel açıdan eksik bir dersti. Matematiksel yönü yoktu. Zaten büyük ihtimalde olması gerekmiyor. Çünkü proje yazma eğitimi, proje, araştırma dersi... İçeriği bakımından aldığım ders doğru orantılı olarak gitti ama yanında istatistiksel analiz içeren başka bir ders alsak daha güzel olurdu.” (Doktora öğrencisi 1, Biyomühendislik, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Dediğim gibi sadece ilk felsefeye dair verilen ödevler kısmında bir ön dersler verilmeliydi diye düşünüyorum veya giriş mahiyetinde ödevler verilmeliydi felsefeye giriş olarak falan. Direkt felsefe falan öğretilmeden sadece tarih felsefesi ve biraz ağırda şeylerdi. Onlar verimli olmadı. Bu konuda onun haricinde yoktu.” (Doktora öğrencisi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Ders Planları

Dersi veren öğretim üyelerinden takip ettikleri ders izlenceleri veya ders planları istenmiştir. Verileri topladığımız beş doktora programından dördünde eğitim veren öğretim üyeleri ders izlencelerini veya ders planlarını paylaşmıştır. Öğretim üyeleri tarafından paylaşılan ders planlarına bakıldığında ise ders içeriklerinde ortak konu başlıkları olduğu tespit edilmiştir. Bu konu başlıkları bilimsel araştırmanın tanımı, bilimin doğası, bilimsel araştırma süreci, bilimsel etik ve bilimsel araştırma yöntemleri olarak sıralanmaktadır. Biyomühendislik doktora programında ayrıca farklı kurumlar için yazılacak proje yönergeleri, literatür kaynakları ve proje yazma ilkelerine yer verilmiştir. İktisat doktora programında veri toplama süreci, rapor yazma kuralları ve bilimsel araştırma ve etik ilkeler hakkında yasal mevzuat konularına yer verilmiştir. Tarih doktora programında bilimsel bilgiye erişim kaynakları, tarih bilminde araştırma yöntemleri ve tarih bilminde etik konularına yer verilmiştir. Yönetim ve Organizasyon doktora programında ortak konuların yanında veri analizi yöntemleri ve programları, evren, örneklem ve araştırma önerisi yazma konularına yer verilmiştir.

Araştırma Derslerinde Benimsenen Öğretim Yöntemine İlişkin Bulgular

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencileri (n=6) ile dönem sonunda yapılan görüşmelerde derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Ders esnasında öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak etkinliklerin işe koşulmasının öğrenmeleri için faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bir doktora öğrencisi derste düz anlatımın yanında çevrimiçi videoların izletilmesinin oldukça yeterli olduğunu belirtmiştir. Başka bir doktora öğrencisi ise sorduğu her soruya yanıt almasının derse yönelik kaygısını azalttığını ifade etmiştir. Bir diğer doktora öğrencisi

ise verilen ödevlerin öğrenmelerini pekiştirdiğini, ders esnasında ilgili bilgisayar programlarını kullanarak uygulama yapmalarının araştırma yapma becerilerine katkısı olduğunu söylemiştir. İki doktora öğrencisi ise ders esnasında ve ödevleri üzerinden yapılan tartışmaların kendileri için bir farkındalık yarattığını belirtmişlerdir. Ayrıca derse getirilen konuk öğretim üyeleri ile yapılan tartışmaların kavramları anlamlandırmalarında fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

“Öncesinde bize okuma metinleri veriliyordu. Onları okuyup hem yazılı değerlendiriyorduk. Sonra gelip derste değerlendiriyorduk hatta bazen hocamız şunu da yaptı. Değerlendirmemiz için verdiği çalışmaların yazarları da geldi. Hani önceden biz hem okuduk hem de yazılı olarak değerlendirdik. Sonra da derste hem yazarın kendisi ile muhatap olarak tartışma imkanı bulduk, hem de diğer arkadaşlarla tartışma imkanı bulduk.” (Doktora öğrencisi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“İlk hafta anlattı, daha sonra ödev verdi. Evde yapıp getirin dedi. Biz de yaptık. Onunla da yetinmedi. Daha sonraki haftada herkes teker teker çıkarak o testleri kendisi yaptı. Sınıfta birlikte yaptık... Ödevi bazen sallapati yapıyor, bazen bitsin diye yapıyoruz filan. Orada çok böyle hoca yanlışlarımızı da söyleyerek nereyi tıklaman gerekiyor, neyi açman gerekiyor, nasıl gruplaman gerekiyor, onların hepsini tekrar tekrar yapıldığı için çok daha akılda kalıcı oldu diye düşünüyorum.” (Doktora öğrencisi 6, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

Gözlemler

Araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından yapılan gözlemlerde öğretim üyelerinin tamamının ders esnasında düz anlatım, tartışma ve gösterip yaptırma yöntemlerini kullandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca derslerinde sıklıkla soru cevap tekniğine yer verdikleri görülmüştür. Dersler esnasında öğrencilerin soru sorma ve tartışmaya katılım konusunda genel olarak aktif oldukları gözlenmiştir.

Tarih bölümünde verilen araştırma dersi gözlemleri arasında derste işlenecek konu ile ilgili başka bir öğretim üyesi davet edilmiştir. Bu davetin öncesinde öğrencilerle tartışılacak konu ile ilgili makale ve kaynaklar paylaşılmıştır. Öğrencilerle makale ve kaynaklar üzerinden daha önceki haftalarda tartışmalar yapılmış ve ardından davetli öğretim üyesi ile de bu minvalde konu ile ilgili tartışmalar gerçekleşmiştir. Bu etkinlikle öğrenciler tarih bilimi hakkında farklı görüşleri dinleyip konu uzmanı ile tartışma imkânı bulmuşlardır.

İktisat bölümünde dersi veren öğretim üyesinin konuları önceden öğrencilere paylaştığı gözlenmiştir. Konuyu anlatacak olan öğrenci gerekli hazırlıkları yaptıktan sonra kürsüde oturarak yansıdaki sunuyu okumaya başlamıştır. Öğrencilerin anlatılanları dinlemedikleri ve telefonları ile ilgilendikleri gözlenmiştir. Öğretim üyesi

konu ile ilgili sorular sormasına rağmen iki öğrenci dışında katılım gözlenmemiştir. Öğretim üyesi ayrıca konu ile ilgili uygulamalar hakkında örnekler vermiştir. Öğretim üyesi derse katılımı sağlamak için fazladan bir uygulama yapmamıştır.

Biyomühendislikte verilen araştırma dersi ilk gözleminde dersi veren öğretim üyesinin konuyu kendisi anlattıktan sonra konu hakkında TÜBİTAK resmi sayfasında yer alan videoları izleterek öğrencilere açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Videonun sesi yeterli gelmediği için videodaki anlatım sırasına göre konuyu öğretim üyesi anlatmıştır. Öğretim üyesi tarafından proje yazım süreci hakkında çeşitli sorular yöneltilmiş fakat öğrenciler cevaplamak için katılım göstermemelerinden dolayı anlatıma devam edilmiştir. Aynı bölümde yapılan ikinci gözlemde ise gönüllü bir öğrencinin geçmiş haftalarda hazırladığı proje önerisi taslağı duvara yansıtılarak incelenmiştir. Proje taslağının her bölümünü inceleyerek dönüt ve düzeltmelerde bulunulmuştur. Proje taslağının başlıklarında ne olması ve ne olmaması gerektiği açıklanmış ve öğrencilere ne yapılması gerektiğine dair sorular sorulmuştur. Fakat proje sahibi ve farklı bir doktora öğrencisi dışında sorulara cevap veren olmamıştır.

Üretim Yönetimi ve Pazarlama anabilim dalında verilen araştırma dersinde konuya geçmeden önce öğretim üyesi tarafından öğrencilere okumaları için verdiği kitaplar hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri üzerine sorular sorarak tartışma ortamı yaratılmıştır. Ardından derse giriş yaparak düz anlatım ve tartışma yöntemi kullanılmaya devam edilmiştir. Öğrencilere sorduğu sorularla tartışmanın konu dışına dağılmasının önüne geçmeye çalışılmıştır. Ders esnasında öğrencilerin de sordukları sorularla derse aktif katılım gösterdikleri gözlenmiştir.

Yönetim ve Organizasyon anabilim dalında verilen araştırma dersinin ilk gözleminde dersi veren öğretim üyesinin konuyu düz anlatım yöntemini ve soru cevap tekniğini kullanarak işlediği gözlenmiştir. Ayrıca geçmiş derslerde işlenen konularla bağlantılar kurularak ders ilerlemiştir. Yapılan ikinci gözlemde ise dersi veren öğretim üyesinin önce önceki derste işlenen konuyu hatırlatarak derse giriş yaptığı gözlenmiştir. Ardından kullanılacak analiz yöntemi hakkında kısaca bilgi verilmiş ve öğrenciler ile kullanılacak veri seti paylaşılmıştır. Projeksiyon ile yansıtılan veri seti üzerinden rastgele öğrenciler seçilip analizin farklı aşamalarının nasıl yapılacağı gösterilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin kendi bilgisayarlarında aynı analizi yapmak için gerekli adımları gerçekleştirdikleri görülmüştür. Elde edilen sonuçlarda farklılık

oluşması halinde hangi adımları izledikleri ve ne yapmaları gerektiği üzerine tartışmalar yapılmıştır. Bu uygulama esnasında öğretim üyesi sorular sorarak öğrencilerin hem geçmiş hem de mevcut konular üzerine bilgilerini pekiştirmiştir.

Araştırma Derslerinde Kullanılan Öğretim Materyallerine İlişkin Bulgular

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencilerine ders esnasında kullanılan öğretim materyalleri ve teknolojileri sorulduğunda “kitap (n=4), gerçek veri seti (n=1), gerçek/örnek olaylar (n=1), yönergeler (n=1) ve çevrimiçi kaynaklar (n=1)” cevabını vermişlerdir. Doktora öğrencilerinden dördü kullanılan öğretim materyallerinin yeterli ve dersin içeriğine uygun olduğunu ifade etmiştir. Bir doktora öğrencisi kullanılan kitapta sayısal hataların olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca farklı bölümlerdeki iki doktora öğrencisi derste birden fazla yazılı kaynağı birlikte takip ettiklerini belirtmişlerdir. Kitapla birlikte verilen veri setlerinin basit olduğunu, bir araştırmada 2-3 maddeden daha fazla madde girişi olduğu için yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra dersi veren öğretim üyeleri önceki çalışmaları için topladığı veri setlerini derslerde kullanmaktadır. Doktora öğrencilerinden bir tanesi özellikle bilimsel etik konusu anlatılırken gerçek olayların ders esnasında paylaşıldığını belirtmiştir. Biyomühendislik anabilim dalında eğitim alan doktora öğrencisi kitap kullanmadıklarını bunun yerine çevrimiçi kaynakları ve çevirisi yapılmış makaleleri kullandıklarını belirtmiştir.

“Yazılı bir materyalimiz yoktu. Yine hoca kendi internetten bulduğu ve kendi çevirdiği kaynakları verdi. Buna ek olarak da TÜBİTAK’ın kendi araştırma yazımı ile alakalı kaynaklar vardı. Onlarda yeterliydi.” (Doktora öğrencisi 1, Biyomühendislik, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Alanda yazılan birçok, bir değil iki ya da üç tane kitap kullandık. Araştırma yöntem ve tekniklerini içeren kitap kullandık... Aynı zamanda daha önce akademik camiada yaşanan örnek olaylar üzerinden yani etik dışı veya etik kurallara uygun birçok örnek üzerinden gittik.” (Doktora öğrencisi 2, İktisat, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Kitap (sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri) genel olarak iyiydi. Bazı sayısal hatalar var. Ben biraz takıldım böyle hatalara. Mesela birinci satırdaki değere bakılırken ikinci satırdaki t değerini yazmış tabloya. Oraları ben hocaya gösterdim. “Yanlış yazmış. Olabilir.” dedi... Ama CD’deki veriler çok basitti. Yani veri anlamında bir veri yoktu. Mesela fiyatla satış arasındaki şey. Bu basitçe yani. Üç tane sütun var orada. Ama bizim araştırmalarımızda üç tane sütun olmuyor. Bizim araştırmalarımızda 16 tane sütun oluyor. İki ölçek kullanıldıysa bazen 45+45 90 tane soru, şey olabiliyor yani. O çok basitti o anlamda.” (Doktora öğrencisi 6, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

Gözlemler

Araştırmacı ve bağımsız gözlemci tarafından yapılan gözlemlerde araştırma derslerinin tamamında bilgisayar ve projeksiyon cihazının kullanıldığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra kitap, makale, araştırma projesi yönergeleri (TÜBİTAK, BAP) gibi basılı materyaller ve veri analizi programları gibi elektronik yazılımların kullanıldığı da gözlenmiştir.

Araştırma derslerinde yapılan gözlemlerde derslerin tamamında yazılı kaynaklar (kitap, makale, yönerge, vs.) ve bilgisayar teknolojileri hem dersi veren öğretim üyesi tarafından hem de doktora öğrencileri tarafından kullanılmaktadır. Biyomühendislik doktora programında yazılı materyal olarak TÜBİTAK, BAP yönergeleri ve proje öneri formları kullanılmaktadır. İktisat doktora programında doktora öğrencileri birden fazla kitabı takip ederek dersi yürütmüşlerdir. Tarih anabilim dalında öğrenciler hem ilgili kitapları hem de konu ile ilgili makaleleri tartışarak dersi işlemişlerdir. Üretim Yönetimi ve Pazarlama anabilim dalında belirli bir kitap takip edilmemekle birlikte öğretim üyesinin konu ile ilgili farklı kitap ve makalelere dersinde yer verdiği gözlemlenmiştir. Yönetim ve Organizasyon anabilim dalında öğretim üyesi tarafından bir araştırma yöntemi kitabı takip edilmiştir.

Araştırma Derslerinde Benimsenen Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencilerine dönem sonu görüşmelerinde derste yapılan değerlendirmelere ilişkin görüşleri sorulduğunda verdikleri cevaplar “proje ve ödev üzerinden değerlendirme (n=7) ve yazılı sınavlar (n=4)” başlıkları altında toplanmıştır. Dönem başında yapılan görüşmelerde Biyomühendislik anabilim dalında araştırma dersi veren öğretim üyesi izleyecekleri değerlendirme süreci için dersi alan doktora öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla ilk derste kısa bir değerlendirme yaptığını belirtmiştir fakat dönem sonunda dersi alan doktora öğrencilerinin bu değerlendirme ile ilgili herhangi bir görüş belirtmediği tespit edilmiştir. Dönem başı görüşmelerinde araştırma dersi veren öğretim üyeleri doktora öğrencilerinin değerlendirilmesinde ders esnasında gösterdikleri katılımın, ödevlere gösterdikleri özenin ve verdikleri dönüt ve düzeltmeleri yapmalarının da değerlendirme üzerine etkisi olduğunu ifade etmişlerdir ancak dersi alan doktora öğrencilerinin dönem

sonunda yapılan görüşmelerde bu durumla ilgili herhangi bir görüş belirtmedikleri tespit edilmiştir. Doktora öğrencileri özellikle dönem sonu değerlendirmelerinin hazırladıkları araştırma projeleri üzerinden yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu sayede derste öğrendiklerini uygulamaya geçirme fırsatı buldukları için bu değerlendirme şeklinin kendileri açısından olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan yazılı sınavların ise ara sınav olarak yapıldığını ifade etmişlerdir. Bir kısım doktora öğrencisi (n=2) bunun teorik bilginin değerlendirilmesi için gerekli olduğunu ifade ederken, geri kalanları (n=2) yazılı sınavların doktora sürecinde olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yazılı sınavlar hakkında olumlu görüş belirten doktora öğrencileri, sorulan soruların araştırma yaparken karşılaşılabilecek konularla ilgili olduğunu belirtirken, yazılı sınav hakkında olumsuz görüş bildiren aynı bölümdeki doktora öğrencileri ise yapılan sınavın derste yapılan tartışma ve değerlendirmelerin ara sınav olarak kendilerine sorulduğu için faydalı olmadığını ifade etmişlerdir.

“Verdiği ödevle bizim derste başarılı olup olmadığımızı belirleyecekti. Bayağı yüksek bir etki yapacaktı. O da proje ödeviydi zaten. Baştan sona bir TÜBİTAK projesi yazmak zaten başlı başına bir değerlendirme kriteri bence. Mükemmel bir kriter. Çünkü projeyi yazıp baştan sona kadar, siz o projeyi yazıyorsanız zaten araştırma yöntemlerinde büyük bir yol kat etmişsiniz demektir. Bence yeterliydi.” (Doktora öğrencisi 1, Biyomühendislik, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Yazılı sınav yapıldı. Ben onu çok doğru bulmadım. Çünkü yaptığımız değerlendirmelerin aynısını istedi hoca bizden. Bize gönderdiği bir yazının onu zaten değerlendirmiştik. Aynı şeyi bir soru olarak sormuştu. Yani ben onu çok şey bulmadım. Farklı bir şey sormamıştı. Diğer sorularından bir tanesi de yine, üç soru vardı sınavda, o da yine böyle yaptığımız tartışmalardan birinde fikirlerimizi herkesin beyan ettiği, hocanın ben o konuda herkesin fikrini bildiğini düşünüyorum ama aynı soruyu bir daha sormuştu. Orada da belirttim ama bu yönüyle ben beğenmedim. Farklı bir şey sorulabilirdi veya konuştuğumuz şeyler değil de konuyla ilişkili ama farklı bir şeyler düşünmemizi ve yorumlamamızı sağlayacak bir soru tarzı sorulabilirdi.” (Doktora öğrencisi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Sınav yaptı. Sınavda da uygulama kısmında notlarımız açık oldu. Teori kısmında kendi bilgilerimizi yazdık. Güzeldi... Benim en uzun durduğum sınav bu oldu herhalde. ... Hocanın sınavı 3-4 saat sürdü. Bayağı ayrıntılı ve ince hazırlanmıştı. Uygulama kısmında bilgilerimizden yararlanabildik. Çünkü hoca dedi ki “Kitapta zaten bunlar duruyordu. Siz bunu yapmıyordunuz. Zaten vardı bu bilgiler ama siz kullanmıyordunuz. Teori kısmını kendiniz yapın ama uygulamada kullanabilirsiniz.” Hoş bir yöntem.” (Doktora öğrencisi 6, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

Sınav Kağıtları

Araştırma dersi veren öğretim üyelerinden yaptıkları değerlendirmelere dair hazırladıkları evraklar istendiğinde bir öğretim üyesi öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ölçmek için hazırladığı sınav sorularını ve iki öğretim üyesi öğrenci başarısını değerlendirmek için hazırladıkları sınav sorularını paylaşmıştır. Biyomühendislik

doktora programında uygulanan hazır bulunuşluk testinde genel olarak öğrencilere bilimin ne olduğu, bilimsel araştırmanın ne olduğu, bilimsel etiğin kendilerine ne ifade ettiği sorulmuştur. İktisat doktora programında bulunan ara sınav testinde yedi soru bulunmakta ve bunların beş tanesinin cevaplanması istenmektedir. Sorular ara sınava kadar öğrencilerin anlattığı konuları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Yönetim ve Organizasyon doktora programında yapılan değerlendirme sınavı üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlardan ilkinde öğrencilerin ders esnasında bilmeleri gereken teorik bilgiler yoklanmaktadır. İkinci kısımda bir araştırma önerisinin hangi kısmını nasıl yazacakları ile ilgili bilgilerini değerlendiren sorular bulunmaktadır. Son kısımda verilen bir veri setinden hareketle hangi analiz yönteminin kullanılacağına ve yorumlanacağına dair bilgiler test edilmektedir. Bu sınav esnasında öğrenciler kitaplarından ve notlarından faydalandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma Dersleri Esnasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Araştırma dersi veren öğretim üyelerine ders esnasında karşılaşılan olumsuz durumlar sorulduğunda Biyomühendislik anabilim dalında dersi veren öğretim üyesi öğrencilerin derse katılım konusunda isteksiz davranmalarının ders içinde etkileşimi düşürdüğünü belirtmiştir. İktisat anabilim dalında doktora dersi veren öğretim üyesi ise kendi mizacının yumuşak olmasından ötürü öğrencilerin daha rahat davranmalarına sebep olduğunu ve bu durumun planladığı hedeflere ulaşmakta sıkıntı yarattığını belirtmiştir. Tarih doktora programında araştırma dersi veren öğretim üyesi doktora öğrencilerinin başka işlerde çalışmaları nedeniyle derse ve ödevlere yeterince ilgi ve özeni gösteremediklerini belirtmiştir. Üretim Yönetimi ve Pazarlama anabilim dalında ders veren öğretim üyesi ortak geçmişlerden gelmeyen ve ortak amaçları olmayan öğrencilerin diğerlerinin gerisinde kaldığını ifade etmiştir. Bunun yanında başka bir öğretim üyesi, derste yapılan tartışmaların planlanandan uzun olmasının yapılan planların aksamasına neden olduğunu ve bu durumun konuları yetiştirememeye baskısını arttırdığını belirtmiştir. Yönetim ve Organizasyon anabilim dalında ders veren öğretim üyesi öğrencilerin ilk haftalarda derse yönelik kaygı ve korku duyduklarını fakat bunu ders ilerledikçe aştıklarını belirtmiştir. Öğretim üyelerinin ikisi doktora öğrencilerinin akademide veya farklı iş alanlarında çalışmasının ders esnasında yaşadıkları sorunlara kaynak olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşteki öğretim üyelerinden biri doktora

öğrencilerinin çalıştığı işlerden ötürü derslere ve ödevlere gereken zamanı ve özeni gösteremediğini belirtmiştir. Bu görüşteki diğer öğretim üyesi ise öğretim görevlisi olarak çalışan doktora öğrencilerinin daha hızlı ilerlediğini fakat farklı sektörde çalışan doktora öğrencisinin grubu yakalamakta zorlandığını ve daha geriden geldiğini ifade etmiştir.

“Doktora yapan arkadaşların doktora yapma amaçları birbirinden farklı olduğunda sınıfta bir uyum yakalamakta güçlük çekiyorsunuz. Yani tamamı öğretim görevlisi olduğunda bir sıkıntı yok. Onlar zaten bir uyum yakalıyorlar çünkü hedefleri aynı: öğretim üyeliğine geçiş yapabilmek. Ama sahadan bir arkadaşımız vardı bu derste. Donanımlı biri, ama haliyle diğer arkadaşlar kadar bilimsel araştırma yazmaya motive olamadığı için o biraz dersin gerisinde kaldı. Gerisinde kalınca da panikledi.” (Öğretim üyesi 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Benim yaşadığım en önemli sorun bu geri dönüşlerin olmamasıydı süreç içerisinde. Çünkü bu ders biraz daha karşılıklı etkileşimle giden, belli bir kaç hafta ben anlatımlarda bulundum ama sonrası tamamen etkileşim içerisinde geçiyor. Dolayısıyla onların geri dönüşü olmayınca biraz kısıtlı kalmış oluyor. Çünkü bu gibi derslerde ne kadar sorun örneklendirirseniz ne kadar sıkıntıyı örneklendirirseniz o kadar şey oluyor, verimli oluyor aslında” (Öğretim üyesi 3, Biyomühendislik, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Benim tespit edebildiğim öğretim sürecinde ortaya çıkan en önemli sorun doktora aşamasındaki öğrencilerin pek çoğunun ekstra bir işe sahip olmaları, bu işe sahip olmaları da derse katılım manasında sıkıntı yaratıyor olması.” (Öğretim üyesi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Ben bunun kaynağının aslında burada yüksek lisans, lisansüstü eğitim yapan kişilerin aslında lisansüstü eğitim yapmak için burada olduklarını düşünmüyorum. Büyük bir çoğunluğunun aslında iş bulamadığı için lisansüstü eğitime başladığını, ya da erkekler için askerlikten kaçış yolu olduğunu düşünüyorum. Gerçekten bu işi yapmak isteyen kişiler ben artık bizim dönemimizde bu işi yapmak istiyorsak bu yola giriyorduk. Şimdi artık öyle değil. Hani piyasada gerek özel sektörde gerek devlette iş bulamamak kişileri buraya yönlendiriyor.” (Öğretim üyesi 3, Biyomühendislik, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencilerine ders esnasında karşılaştıkları sorunlar sorulduğunda üç doktora öğrencisi herhangi bir sorun ya da olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını ifade ettiler. Bir doktora öğrencisi verilen ödevlerin ilk başta seviyelerine göre ağır olduğunu ifade etmiştir. Başka bir doktora öğrencisi ise özellikle ilk haftalarda düz anlatım yönteminin benimsenmesinin kendilerinin derse katılım anlamında olumsuz bir durum olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer doktora öğrencisi ise öğrencilerin seviyelerinin farklı olmasını bir sorun olarak ifade etmiştir.

“Yani bir sorun yaşamadık. Olumsuz bir durumla karşılaşmadık. İnteraktif bir şekilde ders geçtiği için hoca da beklentilerimiz doğrultusunda ya da bizimle eş zamanlı olarak uygun bir şekilde ders yürüttüğü için herhangi bir problemle karşılaşmadık işleyiş sırasında veya sonrasında her hangi bir sorun yaşanmadı.” (Doktora öğrencisi 2, İktisat, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Hocanın derste tek söz sahibi olmasıydı problem. Daha sonra hoca bunu diğer kişilere söz hakkı vererek çözdü. Kendi problemini kendisi çözmüş oldu aslında.” (Doktora öğrencisi 5, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Sorunlar çıktı verilen bazı ödevlerin biraz ağır olduğunu düşünüyorum. Çünkü özellikle felsefe, tarih felsefesi konusunda bazı ödevler vermişti hocalar. Konuya direkt giriş yapılmadan ödevler verildi. Ben onlardan çok verim alamadım şahsım adına ve diğer arkadaşlarında çok verim aldıklarını düşünmüyorum. Çünkü belli bir altyapıdan sonra verilmesi gereken ödevlerdi.” (Doktora öğrencisi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora öğrencilerine bu sorunları nasıl çözdükleri sorulduğunda bir doktora öğrencisi dersi veren öğretim üyesinin kullandığı yöntemi değiştirip tartışmalara yer vererek çözüldüğünü belirtmiştir. Öğretim üyesinin benimsediği yöntemden kaynaklı yaşadıkları sorunun çözümü için dersi veren öğretim üyesi ile herhangi bir paylaşımda bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma dersi alan doktora öğrencilerinin seviye farklılığından kaynaklanan sorunların kaynağının derslerin birebir olmaması olduğunu ifade etmişlerdir. Ödevlerin seviyelerine fazla gelmesi sorununun kaynağının ise gerekli temel bilgilerin ders esnasında verilmemiş olması olduğunu belirtmişlerdir.

“Hoca ile konuşamadım bunu ilk başta. Çünkü hocamızda çok aşırı bir ders yükü olduğu için. Yani bunun çözümü hocam bunu tek başına bana anlatır mısınız? Ben geleyim de olur ancak. O da vicdansızlık olur herhalde. O yüzden onu hiç düşünmedim.” (Doktora öğrencisi 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Öncesinde bir alt düzeyde bilgi verilseydi, giriş gibi bence daha iyi olurdu açıkçası. Felsefeye genel bir giriş yapıp o ödevler ondan sonra verilseydi daha iyi olurdu diye düşünüyorum.” (Doktora öğrencisi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Araştırma Dersleri Esnasında Karşılaşılan Fırsatlara İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Araştırma dersi veren öğretim üyelerine ders esnasında ortaya çıkan ve fırsat olarak değerlendirdikleri olaylar olup olmadığı sorulmuştur. Biyomühendislik alanında ders veren öğretim üyesi ders esnasında öğrencilerin farklı altyapılardan gelmelerinin derste çeşitliliği artırdığını ve multidisipliner bir alan olduğu için derste bu çeşitliliğin bir fırsat olduğunu belirtmiştir. İktisat alanında ders veren öğretim üyesi dersin sonunda özellikle derse ve yapılan bilimsel araştırma çalışmasına katılım gösteren öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin bir fırsat olduğunu ifade etmiştir. Dersin sonunda doktora öğrencilerinin bir yayınının olmasını yine fırsat olarak belirtmiştir. Tarih alanında ders veren öğretim üyesi ise derste öğrencilerin farklı kaynaklar ile karşılaştığını ifade etmiştir. Bu durumun öğrencileri daha fazla araştırmaya ve okumaya teşvik ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca verilen araştırma sürecinin her bir adımının hem

öğrencilere gösterilmesini hem de öğrencilere ödevler yoluyla uygulama ve tartışma imkânının verilmesini fırsat olarak belirtmiştir. Üretim Yönetimi ve Pazarlama alanında ders veren öğretim üyesi ders döneminde bölümlerinde bir öğrenci kongresi düzenlediklerini ve doktora öğrencileri ile lisans öğrencilerinin birlikte vakit geçirmelerini sağladıklarını ifade etmiştir. Bunun lisans ve doktora öğrencileri için bir fırsat olduğunu belirtmiştir. Ayrıca doktora öğrencilerinin kendi aralarındaki iletişimin çok kuvvetli olmasının işbirliğini artırdığını ve öğrencilerin birbirlerini daha iyiye motive ettiğini ifade etmiştir. Yönetim ve Organizasyon alanında ders veren öğretim üyesi öğrencilerin ders esnasında birlikte uygulama yapmalarının bir fırsat olduğunu, bu sayede araştırma yapmaya dair korku ve endişelerinin azaldığını ifade etmiştir. Öğretim üyelerine doktora öğrencilerinin bahsi geçen fırsatları değerlendirmeleri hakkındaki görüşleri sorulduğunda tamamı derse aktif katılım gösteren öğrencilerin fırsatları değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

“Şimdi farklı alanlardan farklı bölümlerden gelen kişiler olduğu için farklı bakış açıları sağlayabilmeyi de istiyordum. ... Çünkü şey dış hekimliği vardı, mühendisler vardı, biyomühendisler vardı. Dolayısıyla hani farklı bakış açıları sağlanmıştır diye düşünüyorum. Olumluluğu buydu. Hani dersi alan altyapılarının farklı oluşuydu.” (Öğretim üyesi 3, Biyomühendislik, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Bu sene ilk kez doktora öğrencilerinin aralarındaki iletişim çok güçlü ve sağlam bir iletişimdi. ... Çok uyumlu hareket ettiler. O uyum da derslerin gidişatına yansdı. Çünkü aralarında böyle bir uyum olmadığında işbirliği de yapamıyorlar. İşbirliği olmadığında da siz sürekli dersi geriye sarmak zorunda kalıyorsunuz. Çünkü aynı düzeyde ilerlemeleri mümkün olmuyor öğrencilerin aralarında bir iletişim yoksa. Siz geri sarıp geride kalanları diğerlerine yetiştirmeye çalışıyorsunuz. En azından böyle bir zaman kaybımız olmadı. Çünkü aynı anda aynı işle uğraşıyor oldular. Bu önemli bir fırsattı benim için.” (Öğretim üyesi 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Genel manada öğrencilerin bu fırsatları iyi değerlendirdiğini düşünüyorum. Yaptığımız zaten derste tartışmalarda bize, verilen metinlerin okunduğunu, üzerinde kafa yorulduğunu ve bununla ilgili tartışma yapabilecek düzeye geldiğini gösteriyor öğrencilerin.” (Öğretim üyesi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencilerine ders esnasında karşılaştıkları fırsatları sorulduğunda verdikleri cevaplar “uygulamaya dönük olması (n=3), ödevler ve verilen dönütler (n=2)” başlıkları altında toplanmıştır. Doktora öğrencileri derste gerçek veriler ile yaptıkları çalışmaları ve bu çalışmaları bilimsel yayın olarak değerlendirmelerini bir fırsat olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmaların hazırlanması esnasında öğretim üyelerinin verdikleri dönütleri de bu süreçte fırsat olarak belirtmişlerdir. Doktora öğrencilerine bu fırsatları ne kadar değerlendirdikleri sorulduğunda öğrenciler bu

fırsatları olabildiğince değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle süreç içinde yaptıkları ödevler ve yayınlarda bunu değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

“Verilen ödevler de değerlendirme ödevleriydi. O ödevlerde yapılacak çalışmalar o konu hakkında bilgi edinmesine, araştırmanın nasıl yapılması gerektiğine çünkü ödevlerin hepsini hoca incelediği için sonuçta tekrar bir geri dönüşüm sağlıyordu hoca. “Şurası eksik olmuş, şurayı şöyle yapmalısın.” diye. Bunların hepsi birer fırsattı.” (Doktora öğrencisi 5, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Benim için olumlu fırsat. Şöyle örneğin TÜBİTAK projesi yazıyoruz 1002 projesi tezimle alakalı. Tezimle alakalı bir TÜBİTAK projesi yazma fırsatım oldu. Gayet olumlu çünkü önümüzde yeterliği verdikten sonra bu dersin faydalarını kullanarak, projemi daha da olgunlaştırıp TÜBİTAK’a sunabilirim. Bu bayağı büyük bir fırsat bizim için.” (Doktora öğrencisi 1, Biyomühendislik, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Orada veri, benim verimi hem kendim analiz ettim; hem de hoca analiz etti ve örneklerde kullandı. Benim açımdan bu bir fırsat. Ben bir şeye kadar getirdim testleri. Daha sonra yazarsam inşallah bir bildiri veya makale olabilir. Benim açımdan fırsat idi.” (Doktora öğrencisi 6, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“İyi görüyorum çünkü faydalı olduğumu düşünüyorum. Faydalandım şeyini gördüm. Eksikliğimi giderdiğimi gördüm ve nasıl gidereceğimi de öğrenebildim. O yönden faydalı olduğumu düşünüyorum.” (Doktora öğrencisi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Bu fırsat benim için gerçekten iyi oldu. Bunu mümkün olduğunca olumlu şekilde, bana katkı sağlayacak şekilde değerlendirmeye çalıştım. Hatta bundan sonraki dönem içinde bir konferans fırsatı bulabilirsem aynı şekilde bildiklerimi deneyimleyeceğim bir ortam oluşturacağı için yakalamak isterim.” (Doktora öğrencisi 2, İktisat, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Tezimle alakalı bir TÜBİTAK projesi yazma fırsatım oldu. Gayet olumlu çünkü önümüzde yeterliği verdikten sonra bu dersin faydalarını kullanarak, projemi daha da olgunlaştırıp TÜBİTAK’a sunabilirim. Bu bayağı büyük bir fırsat bizim için.” (Doktora öğrencisi 1, Biyomühendislik, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Gözlemler

Araştırma derslerinde yapılan gözlemlerde gözlemciler ders esnasında gözlenen olumlu ve olumsuz durumları her bir anabilim dalı için ayrı ayrı açıklamıştır. Derslerde ortak olarak gözlemlenen olumlu durumlar arasında öğretim üyelerinin dersi zenginleştirmek için öğrencilerin aktif katılacağı uygulamalara, tartışmaya, gerçek durum ve veri setleri ile video gibi görsel öğelere yer vermesini sıralamışlardır. Ayrıca öğrencilere anında dönüt ve düzeltme imkanı sunulması da olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında olumsuz durumlara yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin birlikte ders yapmaları belirtilmiştir.

Biyomühendislik anabilim dalında verilen araştırma dersinin ilk gözleminde araştırmacı ve bağımsız gözlemci öğretim üyesinin ders esnasında proje yazımı ile ilgili TÜBİTAK panelistlerinin videolarını izletmesini ve kendi deneyimlerini paylaşmasını

olumlu bir durum olarak gözlemlemişlerdir. Fakat sınırlı sayıda öğrencinin derse katılımı ve önceki derste verilen ödevin yapılmamasına rağmen bir uyarının yapılmamış olmasını olumsuz olarak belirtmişlerdir. Yapılan ikinci gözlemlerde gözlemciler öğrencilerin hazırladıkları proje önerisinin ve taslaklarının duvara yansıtılarak tartışılmasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bu tartışmalara ve öğretim üyesinin sorduğu sorulara sınırlı sayıda öğrencinin katılması ise olumsuz bir durum olarak gözlemlenmiştir.

İktisat anabilim dalında verilen araştırma dersinde yapılan gözlemlerde final projesi için öğretim üyesinin her öğrenciye birebir dönüt vermesi ve konularını belirlemeyen öğrencilere çalışma konusu önerisinde bulunması olumlu durumlar arasında değerlendirilmiştir. Olumsuz durum olarak derste konu anlatan öğrencinin yansıyı okuması ve daha öncesinde kontrol edilmemesi, yansıya konulan atıflarda hataların olması ve dersin tam olarak planlanmamış olması sıralanmıştır.

Tarih anabilim dalında verilen araştırma dersinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin görüşlerini rahat bir şekilde açıklamaları, derse etkin katılımın olması, derste tartışılacak konu hakkında önceden hazırlanılmış olması ve derse konu uzmanının davet edilmesi olumlu durumlar olarak gözlenmiştir. Ders esnasında olumsuz durumlar arasında yapılan tartışmalar esnasında öğrencilerin not almaması ve önemli noktaların tekrar vurgulanmaması sıralanmıştır.

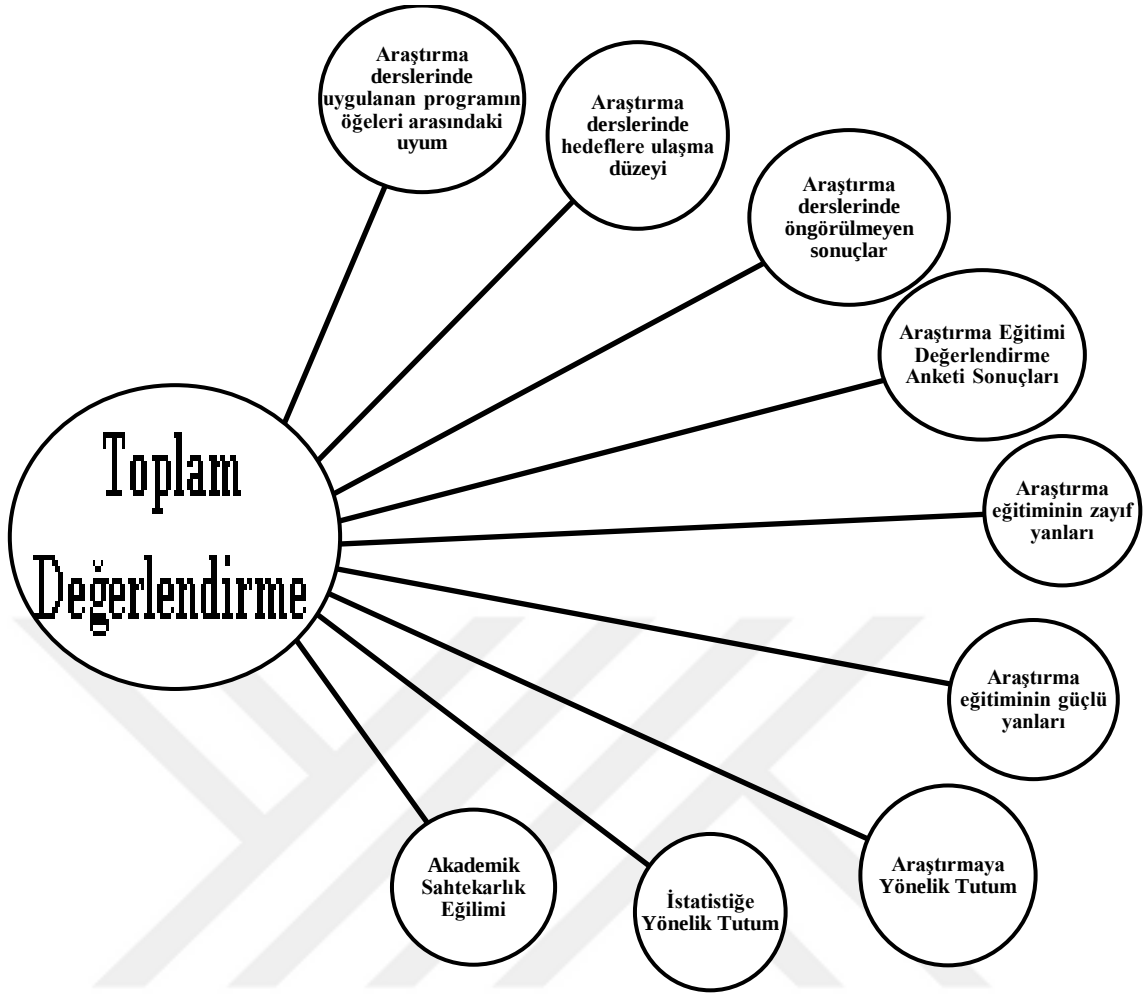
Üretim Yönetimi ve Pazarlama anabilim dalında verilen araştırma dersinde öğrencilerin derste rahat bir tavır sergilemeleri, derse katılım konusunda istekli olmaları ve konuların ders dışı kaynaklar ile desteklenmesi gözlemlenen olumlu durumlar arasındadır. Bu araştırma dersinin sadece doktora öğrencilerinden oluşan bir grup olması da olumlu olarak belirtilmiştir. Derste gözlemlenen olumsuz durumlar ise tartışma konularının ders dışı konulara kayması, öğrencilerin ders anlatımı sırasında pasif dinleyici pozisyonunda kalmasıdır. Bu ders öğretim üyesinin ofisinde gerçekleştirildiği için öğrencilerin not almak için bir yere sahip olmaması da olumsuz olarak değerlendirilen bir diğer durumdur.

Yönetim ve Organizasyon anabilim dalında verilen araştırma dersi gözlemlerinde final değerlendirmesinde yapılacak işlemlerin ders esnasında anlatılarak ilerlemesi, derste gerçek veri seti kullanılması, öğrencilerin hem kendi bilgisayarlarıyla

hem de projeksiyona bağlı bilgisayarla yapılan işlemleri beraber yapması, ortaya çıkan sorunların tartışılarak çözüme kavuşturulması olumlu durumlar olarak gözlemlenmiştir. Olumsuz durum olarak öğrencilerin derste işlenmesini bekledikleri konu ile derste yapılan uygulamanın farklı olduğu ve dersin işlendiği seminer salonundaki koltuklarda not almanın ve bilgisayar ile çalışmanın zor olduğu görölmüştür.

Toplam Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

Bu aşamada, araştırma eğitimine yönelik verilen derslerin güçlü ve zayıf yönleri, dersi alan doktora öğrencilerinin hedeflere ulaşma düzeylerine yönelik görüşleri ile araştırmaya yönelik tutumları, istatistiğe yönelik tutumları ve akademik sahtekarlık eğilimlerinin ders süreci boyunca istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişip değişmediği incelenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan ve dersi veren öğretim üyeleri ve dersi alan doktora öğrencileri tarafından doldurulan Araştırma Eğitimi Değerlendirme Formu'ndan elde edilen sonuçlar incelenmiştir. Toplam değerlendirmede cevap aranan konu başlıkları şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Toplam Değerlendirme Alt Başlıkları

Öğretim üyelerinin görüşmelerdeki ifadeleri ile gözlem raporları incelendiğinde öğretim üyelerinin planladıkları etkinlikler dersler esnasında bağımsız gözlemciler tarafından gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerin tamamında dersin içeriği, kullanılan öğretim yöntemi gibi öğelerin uyumlu olduğu raporlanmıştır. Eğitim programları ve öğretim uzmanlarının, öğretim üyelerinin görüşme verileri ile hazırladıkları ders izlenceleri arasındaki uyuma ilişkin görüşleri genel anlamda uyumlu olarak bulunmuştur.

Araştırma eğitiminin zayıf yönleri ile ilgili olarak öğretim üyeleri genel olarak öğrencilerin derse düşük motivasyonla katılmaları ve verilen ödev ve görevleri özensiz yapmaları şeklinde bir ortak görüşe sahipken, doktora öğrencileri ise araştırma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olmasını eklemişlerdir. Araştırma eğitiminin güçlü

yanlarında ise hem öğretim üyeleri hem de doktora öğrencileri araştırma dersinin zorunlu olarak alınması gereken bir ders olması gerektiği ve bunun YÖK tarafından benimsenmiş olması ve gerçek veri setleri üzerinden uygulamalar yaparak öğrencilerin daha çok deneyim kazanmaları olarak belirtmişlerdir.

Öğretim üyelerinden bazıları öğrenci ihtiyaç ve görüşlerine göre dersin akışını yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun planlarında geriye düşmelerine yol açtığını söylemişlerdir. Öğretim üyeleri dersin başarısını ortaya çıkan ürünlerin niteliği üzerinden değerlendirdikleri ve doktora öğrencilerinin ilk çalışmaları ile son çalışmaları arasında olumlu yönde bir gelişme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Tez danışmanları doktora öğrencilerinin araştırma becerilerinin öğrencilerin araştırmaya ayırdıkları zamanla doğru orantılı olduğunu ve YÖK'ün doktora eğitiminde yayın zorunluluğunu getirmesinin danışmanlıklarındaki öğrencilere araştırmaya yönelik bir farkındalık kazandırdığını belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu beklenmedik bir durum ve sonuçla karşılaşmadıklarını belirtirken geri kalanları planlarının tamamını gerçekleştirememelerine rağmen verimli ve etkili bir ders dönemi geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri genel olarak araştırma dersleri için belirlenen yeterliklerin derslerde yüksek bir oranda kazandırıldığını belirtmişlerdir.

Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları, istatistiğe yönelik tutumları ve akademik sahtekarlık eğilimlerinde dönem başında ve dönem sonunda yapılan ölçümler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Araştırma Derslerinde Benimsenen İçerik, Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Uyuma İlişkin Bulgular

Gözlem ve Görüşme Bulgularının Uyumu

Dönem başında yapılan görüşmelerde araştırma derslerini veren öğretim üyelerine (n=5) ders döneminde işleyecekleri konular, kullanacakları öğretim yöntemleri, materyalleri ve kaynakları ve değerlendirme yöntemi sorulmuştur. Öğretim üyelerinin verdikleri cevaplar listelenerek gözlemler yapılmadan önce bağımsız gözlemciler ile paylaşılmıştır. Araştırmacı ve bağımsız gözlemciler görüşmelerden elde edilen bulgular ile gözlemlerden elde ettikleri bulguları karşılaştırarak öğelerin uyumu

hakkında değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Gözlemciler görüşmelerde ifade edilen içerik ve uygulamanın derslere genel olarak yansıdığını belirtmişlerdir.

Ders İzleneleri ve Görüşme Bulgularının Uyumu

Araştırma dersi ders planları ve öğretim üyeleri görüşmelerinde ifade edilen hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve ölçme değerlendirme öğeleri arasındaki uyumu belirlemek için Eğitim Programları ve Öğretim alanında üç uzmana danışılmıştır. Uzmanlara her bir araştırma dersinin öğelerinin bulunduğu bir form verilmiştir. Bunun yanı sıra uzmanlar hem ders izlencelerindeki öğeler arasındaki uyumu hem de görüşmelerden elde edilen bulguların öğeleri arasındaki uyumu da yine 5’li skala üzerinden değerlendirmişlerdir. Ders izlencelerinde öğrenme öğretme süreci ile ilgili herhangi bir içerik olmadığı için uzmanların bu öğe hakkında bir değerlendirmesi bulunmamaktadır. Uzmanlar her bir dersi ayrı ayrı incelemişlerdir.

İktisat bölümü doktora programında ders izlenceleri ve görüşmelerden elde edilen bulguların uyumuna ilişkin uzman görüşleri Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11. İktisat Bölümü Araştırma Dersi Programı Uyum Sonuçları

Program Öğeleri	Tamamen Uyumsuz	Uyumsuz	Orta Derecede Uyumlu	Uyumlu	Tamamen Uyumlu
Amaç- Hedef			3		
İçerik			2	1	
Öğrenme	Ders izlencelerinde ilgili öğeye dair bir içerik bulunmamaktadır.				
Öğretme Süreci					
Değerlendirme					
Süreci				3	

İktisat bölümü için ders izlenceleri ve görüşme bulguları arasındaki hedef öğesinin uyumu hakkında uzmanların tamamı ders planlarında geçen hedeflerden yüzeysel ya da hiç bahsedilmemesinden dolayı “orta derecede uyumlu” görüşünde bulunmuşlardır. İktisat bölümünde verilen araştırma dersinin içerik öğesini uzmanların ikisi “orta dereceli uyumlu” bulurken, bir uzman “uyumlu” bulmuştur. İktisat programında değerlendirme öğesi için uzmanların tamamı ders izlenceleri ve görüşmelerden elde edilen bulguların “uyumlu” olduğunu belirtmiştir.

“Görüşmelerde bahsedilen amaçlar, esas amaçlara göre yüzeysel kalmış. Etik konusundan hiç bahsedilmemesinin yanı sıra bilimsel araştırma sürecinde nelerin var olduğu hakkında

da bilgi verilmemiş. Ancak bilimsel araştırma sürecinden bahsedilmiştir. Bu nedenle ‘3-orta derecede uyumlu’ denilebilir.” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 1)

“Planlanan hedeflerin birçoğu yansıtılmamış” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 2)

İktisat bölümünde ders izlencesinde bulunan öğeler arasındaki uyuma ilişkin uzmanlardan biri öğelerin “tamamen uyumlu” olduğunu belirtirken, diğer uzmanlar ise eksiklerin olduğunu bu yüzden “orta derecede bir uyumun” olduğunu belirtmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguların, program öğeleri arasındaki uyumu için bir uzman “tamamen uyumlu” ifadesini kullanırken diğer uzmanlar ise eksiklerin olduğunu ve görüşmelerin içeriğinin yüzeysel olmasından dolayı “orta derecede uyumlu” olduğunu belirtmiştir.

Tarih doktora programında ders izlenceleri ve görüşmelerden elde edilen bulguların uyumuna ilişkin uzman görüşleri Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12. Tarih Bölümü Araştırma Dersi Programı Uyum Sonuçları.

Program Öğeleri	Tamamen Uyumsuz	Uyumsuz	Orta Derecede Uyumlu	Uyumlu	Tamamen Uyumlu
Amaç- Hedef		2		1	
İçerik		1		2	
Öğrenme	Ders izlencelerinde ilgili öğeye dair bir içerik bulunmamaktadır.				
Öğretme					
Süreci					
Değerlendirme			1		2
Süreci					

Tarih bölümü için ders izlenceleri ve görüşme bulguları arasındaki hedef öğesinin uyumuna ilişkin bir uzman “uyumlu” derken iki uzman ise ders izlencelerindeki hedeflerin görüşmelerde yer almamasından dolayı “uyumsuz” olduğunu belirtmişlerdir. Tarih bölümü için ders izlenceleri ve görüşme bulguları arasındaki içerik öğesinin uyumuna ilişkin bir uzman planlanan içeriğin görüşmelerde bahsedilmemesinden ötürü “uyumsuz” olduğunu ifade ederken iki uzman ise “uyumlu” olduğunu belirtmiştir. Tarih bölümü için ders izlenceleri ve görüşme bulguları arasındaki değerlendirme öğesinin uyumuna ilişkin iki uzman “tamamen uyumlu” olduğunu belirtirken, bir uzman ise görüşmelerde ders izlencesinde olmayan uygulamalara yer verildiğini belirterek “orta derecede uyumlu” olduğunu ifade etmiştir.

“Burada daha çok etik üzerinde durulmuş. Diğer amaçlardan hiç bahsedilmemiş.” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 3)

“Genel hatlarıyla belirtildiği için 4 uyumlu” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 1)

“Planlanan içerik uygulama tarafından tamamen kapsamıyor” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 2)

Tarih bölümünde ders izlencesinde bulunan öğeler arasındaki uyuma ilişkin uzmanların ikisi “tamamen uyumlu olduğunu belirtirken, diğer uzman “orta dereceli” bir uyumun olduğunu belirtmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguların öğeler arasındaki uyumu konusunda iki uzman “uyumlu” ifadelerine yer verirken, bir diğer uzman ise eksiklerin olduğunu ve görüşmelerin içeriğinin yüzeysel olmasından dolayı “orta derecede uyumlu” olduğunu belirtmiştir.

Biyomühendislik doktora programında ders izlenceleri ile görüşmelerden elde edilen bulguların uyumuna ilişkin uzman görüşleri Tablo 13’te sunulmaktadır.

Tablo 13. Biyomühendislik Bölümü Araştırma Dersi Programı Uyum Sonuçları.

Program Öğeleri	Tamamen Uyumsuz	Uyumsuz	Orta Derecede Uyumlu	Uyumlu	Tamamen Uyumlu
Amaç- Hedef		1	1	1	
İçerik	1	1		1	
Öğrenme	Ders izlencelerinde ilgili öğeye dair bir içerik bulunmamaktadır.				
Öğretme					
Süreci					
Değerlendirme			1	2	
Süreci					

Biyomühendislik bölümü için ders izlenceleri ve görüşme bulguları arasındaki hedef öğesinin uyumuna ilişkin bir uzman “uyumlu”, bir uzman “orta derecede uyumlu” ve bir uzman ise ders izlencelerindeki hedeflerin görüşmelerde yer almamasından dolayı “uyumsuz” olduğunu belirtmişlerdir. Biyomühendislik bölümü için ders izlenceleri ile görüşme bulguları arasındaki içerik öğesinin uyumuna ilişkin bir uzman “uyumlu” ifadesini belirtirken, bir uzman “uyumsuz” ve bir diğer uzman ise “tamamen uyumsuz” olduğunu belirtmiştir. Biyomühendislik bölümü için ders izlenceleri ile görüşme bulguları arasındaki değerlendirme öğesinin uyumuna ilişkin iki uzman uyumlu bulunduğunu belirtirken, bir uzman eksiklerin olmasından dolayı “orta derecede uyumlu” olduğunu ifade etmiştir.

“Tarih anabilim dalında olduğu gibi genel çerçeveleriyle verilmiş. Bu nedenle 4 uyumlu denilebilir.” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 1)

“Uygulama tam olarak planı yansıtmıyor.” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 2)

“Vize sınavı hedeflendiği halde yapılmadığı için 3 eksikler var denilebilir.” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 1)

“Ancak yarıyıl sonu sınavı nasıl yapılıyor. Görüşmede belirtilmemiş.” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 3)

Biyomühendislik bölümünde ders izlencesinde bulunan öğeler arasındaki uyuma ilişkin iki uzman “uyumlu” olduğunu belirtmiştir. Bir diğer uzman ise hedef ifadeleri ile içeriğin birbirini kapsamadığı için “uyumsuz” olduğunu belirtmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguların öğeler arasındaki uyumu için iki uzman “uyumlu” olduğunu belirtirken bir diğer uzman ise “tamamen uyumlu” olduğunu belirtmiştir.

“Hedefler ile içerik ve hedefler ile amaçlar arasında uyumsuzluk var. Dersin hedeflerinin birçoğu bilimsel araştırma yöntemleri dersine ait değil.” (Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı 3)

Araştırma Derslerinin Hedeflere Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyelerine (n=5) geçirdikleri ders dönemine ilişkin genel görüşleri sorulduğunda verimli bir dönem geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma dersi veren öğretim üyelerinin çoğu (n=3) ders dönemi başında yaptıkları planlara ders dönemi süresince büyük ölçüde ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretim üyesi doktora öğrencilerinin daha önce araştırma dersi almadıkları için dönem başında yaptığı planlara ulaşamadığını belirtirken, bir diğer öğretim üyesi ise dersi öğrencilerin yönlendirmesinden ötürü ulaşamadığını belirtip bir sonraki dönem vereceği araştırma dersi ile bu eksikliği kapatacağını eklemiştir.

“Bu ders döneminde aslında planladıklarımın %60-70’ini gerçekleştirmiş oldum. Şey de planlıyordum vakit kalması durumunda makale yazımı ve sonuçların nasıl değerlendirileceğine dair bilgi vermeyi düşünüyordum ama. O mümkün olamadı ne yazık ki. Çünkü dersi alan kişilerin daha önce hiç proje oluşturmuşlukları olmadığı için, her hangi bir araştırma eğitimi almadıkları için bayağı bir temelden almak durumunda kaldım. Dolayısıyla hani ben mutlu bir ders dönemi geçirdim. Ve öğrencilerinde bu anlamda yararlandığını düşünüyorum açıkçası. İnşallah öyle olmuştur. Ders dönemi iyiydi diye düşünüyorum benim için de öğrencileri için de.” (Öğretim üyesi 3, Biyomühendislik, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Geçirdiğim ders dönemine ilişkin görüşlerim olumlu yönde. Ben bu sene üçüncü kez veriyorum bu dersi. Ve geçen yıllara göre daha iyi bir yol kat ettik diye düşünüyorum.” (Öğretim üyesi 2, İktisat, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Ben müfredatta geri kaldım. Anlatmam gereken her şeyi anlatamadım. Ama onlarda araştırma kurgulama kısmı iyice oturdu. Yani artık bağımsız bir şekilde çalışmaya değer konuların neler olduğunu, nelerde boşlukların olduğunu tespit edip bir çalışma yapmaya karar verebiliyorlar kendi başlarına. Böyle bir güzel tarafı oldu. Yani açıkçası dersi ben yönetmedim. Dersi bu konuda bir şey bilmediğini söyleyen öğrencim yönetti.” (Öğretim üyesi 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

Araştırma dersi veren öğretim üyelerine verdikleri dersin başarısı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin tamamı başarılı bir dönem geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Biyomühendislik ve Üretim Yönetimi ve Pazarlama alanında ders veren öğretim üyeleri doktora öğrencilerinin dönem başında yazdıkları metinler ile dönem sonunda yazdıkları metinler arasında gelişme olduğunu ifade etmişlerdir. Biyomühendislik alanında ders veren öğretim üyesi derse katılanların bu gelişmeyi gösterdiğini belirtirken Üretim Yönetimi ve Pazarlama alanında ders veren öğretim üyesi dersi alan doktora öğrencilerinin tamamında gelişme kaydettiklerini ifade etmiştir. Üretim yönetimi ve Pazarlama alanında ders veren öğretim üyesi ayrıca doktora öğrencilerinin diğer derslerde de farklı çalışmalar yürüttüklerini ve bu sayede ekiple çalışma konusunda da başarı kaydettiklerini belirtti. Yönetim ve Organizasyon alanında ders veren öğretim üyesi dönem sonunda yaptığı sınavda doktora öğrencilerinin hipotez yazmaktan uygun veri analizine karar vermeye kadar her adımı başarı ile yaptıklarını belirtmiştir. Bu durumun doktora öğrencilerinin araştırma yapmaya ilişkin korkularını yendiğini ve güven kazanmalarına yol açtığını da eklemiştir. İktisat alanında ders veren öğretim üyesi ise her hafta düzenli olarak derse katılan ve ödev ve projeler konusunda disiplinli şekilde yapan öğrencilerinde yüksek başarı gözlediğini ifade etmiştir. Tarih alanında ders veren öğretim üyesi doktora öğrencilerinin derse düzenli gelmeye özen gösterdiklerini ve tartışmalara katılmalarından ötürü yüksek bir başarı elde ettiklerini belirtmiştir.

“Benim dersimde yapmış oldukları çalışmaların yanında şu anda 2-3 çalışmaları daha var yürüttükleri. Bu da artık kendilerine bir miktar güvenlerinin geldiğini gösteriyor diye düşünüyorum. Bir de bir başka derste birlikte bir çalışma yürütüyorlar 4 yazarlı, hoca ile birlikte 5 yazarlı. O çalışmayı yürütüyor olmakta biraz yaklaştırdı birbirlerine. Aralarında bir iş bölümü yapabilmişler. Kim hangi bölümü yazacak, kim neyi üstlenecek? Bu uyumu da yakalayabildiler.” (Öğretim üyesi 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“%80-70 diyebiliriz buna. Başarı düzeyleri olarak dediğim gibi vizeler iyiydi. %80-90 bir başarı var. Finallerde de dediğim gibi %80’inin üzerinde bir başarı var bana gelen ödevler, değerlendirmem açısından.” (Öğretim üyesi 2, İktisat, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Dediğim gibi o iki üç kişi başarılı, kendilerini geliştirdiler. Bana ilk gönderdikleri taslak metin ile son gönderdikleri metin arasında ciddi farklar oldu. Uyarılarımı dikkate alıp düzenlemeler yaptılar. Benim uymadığım yerlerde kendileri bazı eksik noktaları bulup düzenlediler.” (Öğretim üyesi 3, Biyomühendislik, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Sınavı yaptım bitirdim. Onu söyleyeyim. Bütün öğrenciler 90-100 arası aldılar. Sınav benim için bir tekrar niteliğinde oldu. Uygulamalı yaptık sınavı. Üç aşamalı bir sınav yapıyorum. Orada da gayet güzel sonuçlara ulaştık.” (Öğretim üyesi 5, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Yaptığımız sınavda da ortaya çıktı. Genel itibariyle başarı düzeyi yüksek bir sınıfla karşı karşıyayız. İşte çalışan arkadaşların derse gelme sıklığındaki azlığa rağmen yine de sınıfımız iki haftada bir olabildiğince doldu. Bir tartışma ortamı oluşturabildik.” (Öğretim üyesi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Araştırma dersi veren öğretim üyelerine verdikleri dersin öğrenciler üzerindeki etkisi sorulduğunda öğretim üyelerinin doktora öğrencileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu konusunda hemfikir oldukları belirlenmiştir. Öğretim üyelerinden üçü doktora öğrencilerinde bir merak/heyecan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Doktora öğrencilerinin araştırma yapma ve yayınlama ile ilgili meraklarının oluştuğunu belirtmişlerdir. İlk defa yayın yapacak olan öğrencilerin bu konuda hevesli olduklarını fakat daha önce araştırma yapmış öğrencilerin de geçmiş çalışmalarında yaşadıkları sorunları ve yaptıkları yanlışları fark etmelerini sağladığını söylemişlerdir. Bunun yanı sıra iki öğretim üyesi doktora öğrencilerinin farklı bir bakış açısı kazandıklarını ifade etmişlerdir. Doktora öğrencilerinin olaylara etik ışığında bakabildiklerini ifade etmişlerdir.

“Dersi alan öğrenciler üzerindeki etkisi konusunda hep bana şöyle olumlu dönütler oldu konuştuğum öğrencilerden. Yani “hocam ilk defa böyle bir şey, hiç hayatımızda görmedik, yapmadık. Bunları görmemiz çok iyi oldu. Diğer derslerde de hocalarımız bizden ödev istiyorlar. Nasıl yapacağımızı öğrendik en azından. Nasıl bir yol yöntem kullanacağımızı öğrendik. Çok faydalı oldu. Dedğim gibi bazıları çok heyecanlandı. Hocam bu benim ilk makalem olacak şeklinde. Çünkü ben onlara başlangıçta şöyle demiştim. İyi bir şey çıkarsa sonrasında düzenleriz. Ciddi bir bildiri ya da makale ortaya çıkar diye. Bazılarında heyecan uyandırdı dediğim gibi.” (Öğretim üyesi 2, İktisat, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Benim için ideal araştırmacı sürekli bir şeyleri merak edendir. Baktığı yere başka bakan, diğerlerinden farklı şeyler gören biridir benim için. Onu başardık diye düşünüyorum. Yani o heyecanı kazandılar. Diğer arkadaşlar zaten yola çıkmışlardı. Onların bir miktar yayını da vardı. Ama onlar da “biz bu işi şurada yanlış yapıyormuşuz, o öyleymiş, böyle daha iyiymiş, bu daha kolaymış” gibi bir heyecan hissettiler. Dolayısıyla iyi şeyler oldu diye düşünüyorum.” (Öğretim üyesi 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Belki büyük bir çoğunluğu şimdiye kadar hiç bakmadıkları bir çerçeveden baktılar işin bu tarafına. Etiğin ne kadar önemli olduğunu, araştırma eğitiminin ne kadar önemli olduğunu, bu işin sadece laboratuara girip deney yapmak olmadığını, işin bir de bu boyutunun, ciddi bir boyutunun olduğunu gördüler.” (Öğretim üyesi 3, Biyomühendislik, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora tez danışmanlarına danışmanlıklarında bulunan doktora öğrencilerinin aldıkları araştırma dersi hakkındaki görüşleri sorulduğunda “araştırma eğitiminin yeterli olduğunu (n=3), geliştirilmesi gereken noktaları olduğunu (n=2), yetersiz olduğunu (n=1)” ifade etmişlerdir. Bir öğretim üyesi öğrencilerin araştırma yapmaya ilişkin farkındalıklarının verilen araştırma eğitimi üzerindeki yeterliliği etkilediğini belirtmiştir. Verilen araştırma eğitimi içerik, ders saati gibi konularda yeterli olsa bile

doktora öğrencilerinin ve danışmanlarının araştırma eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin araştırma eğitimini etkilediğini belirtmiştir. Doktora ders dönemi boyunca araştırma eğitime yer veren bölümlerdeki öğretim üyeleri araştırma eğitiminin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yeterli olduğunu düşünen bir öğretim üyesi doktora yapılması zorunlu olan “Seminer” derslerinin uygulanıyor olmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırma eğitiminin yetersiz olduğunu düşünen bir öğretim üyesi öğrencilerin teorik bilgi konusunda eksikliklerinin olduğunu ve bu eksikliklerin kapatmaya çalışmanın doktora öğrencilerinde sıkılmalara neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırma eğitimini yetersiz gören bir diğer öğretim üyesi ise verilen ders kapsamı olarak içeriğin dar kapsamlı olduğunu ve “bilim felsefesi ve bilim tarihi” konularına yeterince yer verilmediğini belirtmiştir.

“Normalde benim için doktora eğitimi, doktora öğrencileri aslında yeteri kadar düzeyde eğitildiklerini ben kendi açımdan düşünmüyorum. Çünkü buraya gelen öğrenciler teorik olarak bilgi açısından biraz daha yoksun. Doktora sırasında teorik bilgiyi çok yüklediğiniz zamanda bu sefer sıkılmalar, vazgeçmeler meydana geliyor.” (Doktora Tez Danışmanı 11, Biyomühendislik, Erkek)

“Benim alanım tarih, Türk tarihi. Bölümümüzde hoca sayısı oldukça iyi olduğu için, bölümde bu eğitim yeterli. Bir sorun yok. Bu doktora eğitimi, araştırma eğitimi bir hoca geliyor. Onun dışında kaynak derslerinde falan ilgili anabilim dallarında hocalar veriyorlar.” (Doktora Tez Danışmanı 4, Tarih, Erkek)

“Şimdi bu noktada şunu söyleyebilirim. Bizde iki dönem ders var. Yüksek lisansta da, doktora düzeyinde de ders var. ... Doktora düzeyinde ise bir farkındalık var ama motivasyon yok, heves yok çocukların genelinde benim gözlemlediğim. Şimdi bizim biraz doktora öğrencilerimizle genellikle öğretim görevlisi, meslek yüksek okulunda öğretim görevlisi, dili geçip doktora kazanmış öğrenci profili olabiliyor. Şimdi bu insanlar içinde doktora bir basamak, geçilmesi gereken bir basamak. Bu basamağı geçmek için “araştırma çok önemli mi, değil mi” falan gibi bu sorgulamalar, bu heves, bu isteklilik olmayabiliyor. Genellemiyorum ama böyle de bir durum var.” (Doktora Tez Danışmanı 8, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın)

“Yani 1’den 10’a kadar bir skala yapabilirsem 7 ya da 8 olarak düşünebilirim. Burada araştırma öğretiminde biz de şöyle bir şey var önemli olan, çok hoşuma giden. “Seminer hazırlama” zorunluluğu var. Bu da tez yazmadan önce öğrencilerin bir metin üzerinde, bir merak üzerinde kendilerini konsantre olmalarına yol açıyor. Bu tabi bir danışmanla birlikte bunu yapıyor olmaları veya başka öğretim üyeleri ile bunu yapıyor olmaları onlara bir araştırmanın ya da bir makalenin ya da bir projenin ya da bir bildirinin nasıl hazırlanması gerektiği konusunda fikir veriyor. Bu önemli bence.” (Doktora Tez danışmanı 3, İktisat, Erkek)

Doktora tez danışmanlarına danışmanlıklarındaki doktora öğrencilerinin araştırma becerileri hakkındaki görüşleri sorulduğunda verdikleri cevaplar incelendiğinde doktora öğrencilerinin araştırma becerilerinin doktora ve araştırmaya ayırdıkları zamana bağlı olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Doktora öğrencilerinin araştırma becerilerinin kişiden kişiye göre değiştiğini ve öğrencinin kişisel merakının

araştırma yapma becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bir tez danışmanı araştırma becerilerinin yetersiz olduğunu belirtirken, geri kalan tez danışmanları orta seviyede olduklarını ifade etmişlerdir.

“Öğrencilerin seviyeleri ve hocaların meslek anlayışı gibi konular bu konuda çok büyük etkiye sahip. Araştırma becerileri çok yeterli değil.” (Doktora Tez Danışmanı 1, İktisat, Erkek)

“Çok iyi bir seviye yok. Orta seviye var, bir de daha düşük bir seviye var. Onlarla biraz daha şey oluyor. Onlarla tez yazarken “keşke ben oturup bu tezi kendim yazsam bundan daha az yorulurdum” dediğim zamanlar oluyor.” (Doktora Tez Danışmanı 8, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın)

Doktora tez danışmanları ayrıca doktora öğrencilerinin araştırma becerilerini yaptıkları ödevler üzerinden değerlendirdiklerini ve bu durumun öğrencide araştırma yapmanın önemine dair bir fikir vermediğini ifade etmişlerdir. YÖK tarafından yapılan doktora tezi öncesi bilimsel yayın yapma zorunluluğunun hem öğrencilerin araştırma becerilerini değerlendirmede hem de araştırma yapmanın önemini fark ettirmede önemli bir gelişme olduğunu eklemişlerdir.

“Şimdi bu konuda çok başarılı olduğumuzu öne süremeyiz. Çünkü yaptırımı olmayan bir şeydi geçen seneye kadar. Geçen seneye kadar biz doktora öğrencilerine ödevler veriyorduk ama bu ödevlerin bir değeri olup olmadığını mesela siz burada soruyorsunuz ölçecek bir şey yok. Yani benim bunu tek başıma ölçmem bir işe yaramaz. Burayı fazla uzun tutmayacağım. Buranın yöntemi şuydu ve oraya geldik bu gün: doktora yaptırdığınız öğrenci tezini vermeden bir makale verecek şimdi. Şimdi düşünsenize biz ödev veriyoruz. Ödev bakıyoruz. Güzel olmamış, şurayı düzelt getir. Ama neye yarayacak bu ödev? Doktora gibi bir çalışma yapıyorsunuz. Bu neye yarar? Oraya bilgisayara kaydettiğimiz veya bir çekmeceye attığımız bir çalışma hiçbir işe yaramıyor. Şimdi doktorada bir öğrencinin 1-2 makale yayınlamak zorunda olması onun çalışmasının samimi olarak puanlanması anlamına geliyor.” (Doktora tez danışmanı 5, Tarih, Erkek)

“Yeni araştırmacılarımızın en büyük dezavantajı bunu nasıl yapacağım, bu ne demek, makale nasıl yazılır, ne çalışacağım, araştırma konusu ne olacak gibi temel en önemli problemleri yaşıyorlar. Yaşadıkları bu problemler aslında araştırıcılarının bilmemelerinden kaynaklanıyor. Çünkü araştırmayı bir ödev olarak görüyorlar.” (Doktora Tez danışmanı 6, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencilerine dönem sonunda yapılan görüşmelerde aldıkları dersin başarısı ve etkisi sorulduğunda tamamı dersin başarılı geçtiğini, faydalı ve verimli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler eksiklerin olduğunu fakat genel manada faydalı ve motive edici olduğunu ifade etmişlerdir.

“İyi ki almışım. İlk adımdan sona kadar nasıl gideceğim artık kafamda daha net. Yani önceden de biliyordum aslında. Temel analizler hakkında bilgim vardı. Korelasyon ve regresyonu biliyordum ama yüzeysel. Çok daha iyi oturmasına sebep oldu. İlk adımdan

sona kadar çok netleştirdi kafamda yapacağım şeyler.” (Doktora öğrencisi 6, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Yani dersin içeriği genel olarak iyiydi. Çünkü akademik bir çalışma ya da akademik hayatta olmak istiyorsam, akademik bir çalışma yapmak istiyorsam ilerleyen süreçlerde de öğrenmem gereken bilgileri öğrendim. Mutlaka eksik kalan yönler olmuştur ama beni iyi yönde motive ettiğine inanıyorum. Dersin iyi geçtiğini düşünüyorum.” (Doktora öğrencisi 2, İktisat, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora öğrencilerine dönem sonu görüşmelerinde aldıkları araştırma dersinin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Doktora öğrencileri aldıkları dersin büyük oranda ihtiyaç ve beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Dönem başında yapılan görüşmelerde belirttikleri araştırma sürecini doğru yürütme, etik hassasiyet kazanma ve veri analizi konularındaki ihtiyaçlarının karşılandığını, ders esnasında yapılan uygulama ve verilen ödevlerle araştırma yapmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

“Ben özellikle etik konusunda yanlış bildiğim doğrular varmış onları karşıladı diyeyim genel ifadeyle söylersem. Karşılamadığı yer olduğunu düşünmüyorum. Yine ben faydalandım çünkü. Genel anlamda bütün ihtiyaçlarımı giderdiğini düşünüyorum.” (Doktora öğrencisi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Birçoğuna ulaştım. İhtiyaçlarımın hemen hemen hepsini karşıladı. Çünkü beklentimde bu yöneydi. Bir proje, aldığım ders daha çok proje ile alakalı olduğu için tamamına yakınını karşıladı beklentimin.” (Doktora öğrencisi 1, Biyomühendislik, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora öğrencilerinin bir kısmı gerek kendi performanslarından gerekse aldıkları araştırma eğitiminin iki aşamalı olmasından ötürü bazı konularda beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle bazı doktora programlarında araştırma eğitimi iki dönemden oluşmakta ve bu derslerin içeriği iki döneme ayrılmaktadır. Bazı öğrencilerin zorunlu ve seçmeli derslerin çakışmasından ötürü ikinci dönem açılan araştırma eğitimi derslerini alamamaları bu konudaki ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanmamasına sebep olmaktadır.

“Biz ilk başta olayın felsefi tarafını inceledik. Daha sonra dipnot nasıl düşülür, nasıl araştırma yapılır gibi konular ikinci döneme bırakılmış. Ben onların hepsini aslında birinci dönem göreceğimi bekliyordum. Ama ikinci dönemde gördük. O yüzden de o kısmı karşılamakta zayıf kaldı. Birde ders süresi oldukça kısıtlıydı. Belki artırılabilseydi eğer bu bizim dipnot nasıl düşülür, nasıl araştırma yapılır onları da karşılayabilirdi. Sadece şu anda araştırmadan ziyade felsefe kısmında kaldık yani. Tarih nedir, biz tarihci olduğumuz için, tarih nedir sorusunda kaldık yani.” (Doktora öğrencisi 5, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora tez öğrencilerinden iki tanesi aldıkları araştırma derslerinin gereksinimlerini karşıladığını ifade etmiştir. Ders dönemi esnasında öğretim üyelerinin kendilerine çok yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Tarih bölümündeki doktora tez

öğrencisi aldıkları araştırma dersinin ihtiyaçlarını karşıladığını fakat açılan derslerin bölümde yer alan öğretim üyelerinin alanına göre açılmasının doktora öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılama konusunda eksik kalabileceğini eklemiştir. Üretim Yönetimi ve Pazarlama alanındaki doktora öğrencisi kendisinin aldığı araştırma eğitiminin içeriğinin genel olduğu için ihtiyaçlarını karşılamadığını fakat beraber ders aldığı doktora öğrencilerinin araştırma süreci ile ilgili her aşamayı uygulayarak öğrendikleri için faydalı olduğunu gözlemlediğini ifade etmiştir. İktisat alanındaki doktora tez öğrencisi araştırma eğitiminin lisansüstü programların hepsinde olması gerektiğini belirtirken kendi aldığı araştırma eğitiminin her yönden yetersiz olduğunu ve eksiklerinin bulunduğunu ifade etmiştir.

“Genel bir istatistik, genel bir araştırma teknikleri dersi olduğu için açıkçası benim ihtiyaçlarımı karşılamadı. Ama dediğim gibi bu benim açımdan yanlı olur. Çünkü ben böyle eğitim aldığım için yanlı olur. Ama o anki sınıfı, diğer arkadaşları düşünürsek son derece karşıladığını düşünüyorum.” (Doktora tez öğrencisi 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

“Kendi adıma söyleyeyim. %110. Benim çok iyi hocalarım var şahsım adına konuşuyorum. Araştırma konularını kendileri bireysel olarak çok iyiler. Kendilerini geliştirmiş insanlar. Bize de bu konuda çok yardımcı oluyorlar. Dolayısıyla ben ihtiyacımın fazlasını aldığını düşünüyorum.” (Doktora tez öğrencisi 4, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

“Kesinlikle bunun yeri ve önemi yüksek lisans eğitiminde başlaması gerekiyor. Doktora eğitiminde devamlı olması gerektiğini düşünüyorum. Fakat ben kendi aldığım araştırma eğitiminden bahsedecek olursam çokta donanımlı bir eğitim almadık. Hani yeterli gelecek bir eğitim değildi. Genellikle kaynakça üzerinde duruldu. Bununla ilgili nicel ya da nitel anlamda hiçbir şekilde gelişmemiz konusunda yardımcı olacak bir eğitim değildi. SPSS konusunda hiçbir yardımını göremedik diyebilirim.” (Doktora tez öğrencisi 1, İktisat, Kadın)

Araştırma Derslerinde Öngörülmeyen Sonuçlara İlişkin Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyelerine tahmin etmedikleri bir sonuçla karşılaşp karşılaşmadıkları sorulduğunda üç öğretim üyesi beklenmedik bir sonuçla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretim üyesi müfredatı tam olarak işlediğini fakat geçmiş yıllardaki gibi fazladan araştırma konularına giremediğini ifade etmiştir. Bir diğer öğretim üyesi ise ders müfredatından geri kaldığını fakat öğrencilerin ihtiyaç duydukları konuları detaylı şekilde işlediklerini söylemiştir.

“Açıkçası bu kadar iyi iş çıkaracaklarını beklemiyordum. Öngöremememin sebebi de dediğim gibi müfredatımı işleyeceğimi ön görmem. O öngörümde yanıldığım için diğerinde de yanılmış oldum. Yani tamamen onların yönetiminde bir ders geçtiği için daha verimli bir ders oldu aslında. Ben bu yöntemi bundan sonra uygulamaya karar

verdim” (Öğretim üyesi 1, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Ders süresince ben bunu beklemiyordum dediğim bir şey pek olmadı.” (Öğretim üyesi 3, Biyomühendislik, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“Öngörülmediğim doktoradakilerin biraz daha temel şeyleri bildiklerini öngörüp onlarla biraz daha ileri gideriz en azından çalışmanın hiyerarşik regresyonunu, aracılık analizini yaparız diye düşünmüştüm. Ama o öyle olmadı. Ekstralarıydı dersin. O ekstralara sadece ulaşamadık.” (Öğretim üyesi 5, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

Araştırma Eğitimi Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular

Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Araştırma eğitimi değerlendirme formu sonuçlarına göre araştırma dersi veren öğretim üyelerinin hepsi (n=5) araştırma ön hazırlığı boyutunda şu yeterliklere yönelik uygulamalara yer verdiklerini belirtmişlerdir: Araştırma önerisi yazabilme, araştırma sorularını açıklayabilme, yenilikçi araştırma fikirleri oluşturabilme, araştırma sorusu yazabilme, alanyazındaki boşlukları belirleyerek araştırma sorusu belirleyebilme ve yeni bilgi üretecek araştırma alanları belirleyebilme. Ayrıca bazı öğretim üyeleri (n=3) araştırma konusu belirleyebilme, araştırmanın gerçekleştirildiği ortamı betimleyebilme, hipotez yazabilme ve ilgili güncel alanyazından haberdar olma yeterlik alanlarına yönelik uygulamalara yer verdiklerini belirtirken, bazı öğretim üyeleri (n=2) ise bu uygulamalara yer vermediklerini ya da bir sonraki ders döneminde buna yönelik uygulamalar olacağını ifade etmişlerdir.

“Bu ders kapsamında, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri dikkate alınarak oluşturulan ders programında ilgili konuya yer verilmiş, ayrıntılı olarak ele alınmıştır.” (Öğretim üyesi, Biyomühendislik)

Bu yönde bir çalışma yapılmamıştır. (Öğretim üyesi, Tarih)

Araştırma derslerini veren öğretim üyelerinin hepsi (n=5) araştırmayı değerlendirme boyutunda bilimsel çalışmalardaki varsayımları ortaya koyabilme ve kendi çalışmasını tarafsız bir şekilde eleştirebilme yeterliklerine yönelik uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretim üyeleri (n=2) araştırmayı değerlendirme boyutunda bulunan diğer yeterlik ifadelerinin eğitim esnasında kazandırılmasının planlandığını fakat bunun bir sonraki ders döneminde verileceğini eklemişlerdir.

“Bu çalışma ikinci dönem verilen Pazarlama Araştırması dersinde veri analizi ve raporlama anlatıldıktan sonra gerçekleştirilecektir.” (Öğretim üyesi, Üretim Yönetimi ve Pazarlama)

Öğretim üyelerinin çoğu ($n=4$) araştırma yöntemini açıklama, araştırma teknik ve uygulamalarına ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olma, araştırma sürecinin ve yönteminin sağlıklı olması için gerekli önlemleri alma maddelerine yönelik uygulamalara yer verdiklerine ilişkin yüksek bir katılım göstermişlerdir. Geri kalan maddelerde de öğretim üyelerinin bazıları ($n=3$) derslerinde yer verdiklerini fakat geri kalanı ($n=2$) ise bir sonraki dönem verecekleri araştırma dersinde bu yeterlikleri kazandırmak için gerekli uygulamalara yer vereceklerini belirtmişlerdir.

Veri analizi boyutundaki maddelerin tamamında araştırma dersi veren öğretim üyelerinin yarıdan fazlası ($n=3$) ders içeriklerinde ilgili yeterlik maddesini kazandıracak uygulamalara yer verdiğini belirtirken, yer vermediğini belirten öğretim üyelerinin tamamı ($n=2$) bu yeterlik alanına ilişkin uygulamaların bir sonraki dönem vereceği araştırma dersinin içeriğinde bulunduğunu belirtmiştir.

Araştırma etiği boyutunda ise sadece araştırmada benimseyeceği etik ilkeleri belirleme yeterlik maddesine ilişkin görüş birliği ($n=5$) bulunurken, araştırmacı ve katılımcıları etik ilkeler konusunda bilgilendirme, katılımcıların gizliliğine saygı duyma ve araştırma için gerekli kişi ve kurumlardan izin alma yeterlik maddelerini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verdikleri konusunda yüksek katılım ($n=4$) görülmektedir. Telif hakları ve araştırma mülkiyetine dair üniversite yönetmeliklerinin farkında olma yeterlik maddesine öğretim üyelerinin yarıdan fazlası ($n=3$) derslerinde yer verdiklerini belirtirken, geri kalan öğretim üyelerinden biri bu konuya bir sonraki ders döneminde yer vereceklerini belirtirken, bir diğeri bu konuya değinmeyi düşünmediğini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarının iletimi yeterlik alanında da ortak görüşün olduğu bir maddeye rastlanmamıştır. Öğretim üyelerinin araştırma konusuyla ilgili konuları bilgiye dayalı bir şekilde tartışabilme, bilimsel yayın standartlarına uygun şekilde alan yazın özeti yazabilme ve kendi çalışması ile ilgili gelecekte yapılabilecek çalışmalar önerebilme yeterlik maddelerini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verdiklerine yönelik yüksek bir katılım ($n=4$) gösterdikleri görülmektedir. Araştırmayı belirlenen formatta yazılı hale getirme yeterlik maddesine öğretim üyelerinin yarıdan fazlası ($n=3$) yer verdiğini belirtirken, araştırma sonuçlarının sunumunda uygun grafiklerin kullanılmasına yönelik bilişim teknolojilerini kullanabilme maddesine ise öğretim üyelerinin yarıdan fazlası ($n=3$) yer vermediğini belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında araştırma dersi veren öğretim üyeleri belirlenen araştırma eğitimi yeterliklerinin Araştırma Ön Hazırlığı boyutunun %90'ını, Araştırmayı Değerlendirme boyutunun %84'ünü, Araştırma Yöntemleri boyutunun %69'unu, Veri Analizi boyutunun %60'ını, Araştırma Etiği boyutunun %80'ini ve Araştırma Sonuçlarının İletimi boyutunun %69'unu gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak verilen araştırma eğitimlerinde belirlenen araştırma yeterliklerinin %84'üne yer verildiği görülmektedir.

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma ön hazırlığı boyutunda doktora öğrencilerinin tamamı (n=16) sadece araştırma önerisi yazma yeterlik ifadesine yönelik etkinlikler olduğuna ilişkin ortak bir görüş belirtmişlerdir. Geri kalan yeterlik ifadelerinde de yüksek bir katılım görülmektedir. Fakat doktora öğrencilerinden bazıları (n=3) belirtilen yeterlik alanlarını araştırma dersleri dışında farklı kaynaklardan edindiklerini açıklamaktadırlar. Bu öğrenciler verilen yeterlik alanına ilişkin bilgiyi veya beceriyi başka derslerden, danışmanlarından ve kendi tecrübelerinden kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmayı değerlendirme boyutunda doktora öğrencilerinin görüş birliğinde olduğu bir madde bulunmamaktadır. Fakat bilimsel çalışmalardaki varsayımları ortaya koyma ve kendi çalışmasını tarafsız bir şekilde eleştirebilme yeterliklerinde yüksek (n=15) bir katılım bulunmuştur. Geri kalan maddelerde katılım yüksek olarak değerlendirilirken, profesyonel şekilde başkalarının çalışmalarını değerlendirebilme maddesinde öğrenciler (n=11) daha düşük bir katılım göstermişlerdir. Profesyonel şekilde başkalarının çalışmalarını değerlendirebilme maddesine olumsuz görüş bildiren öğrencilerin birkaçı (n=3) bu yeterlik için gerekli eğitimi almalarına rağmen kendilerini yeterli düzeyde görmediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma yöntemleri boyutunda doktora öğrencilerinin ortak görüşte oldukları bir yeterlik ifadesi bulunmamaktadır. Araştırmanın yöntemini açıklayabilme yeterlik alanına en yüksek katılımı (n=14) ve Araştırma teknik ve uygulamalarına ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olma yeterlik alanına ise en düşük katılımı (n=10) gösterdikleri görülmektedir. Bu boyutta olumsuz görüş bildiren öğrencilerin bir kısmı (n=3) yeterliklere ilişkin eğitimi ders dışı kaynaklardan ve dersin öncesinde aldığını

ifade ederken, geri kalanı (n=2) ise bir sonraki dönem verilecek araştırma dersi ile alacaklarını ifade etmişlerdir.

Veri analizi boyutunda analiz sonuçlarına bakarak doğru çıktıyı yazma yeterlik ifadesinde yüksek katılım (n=15) görülürken, diğer iki yeterlik ifadesinde aynı düzeyde (n=12) katılım görülmektedir. Öğrencilerin açıklamalarına bakıldığında bazı öğrencilerin (n=3) dersin öncesinde veya farklı kaynaklardan bu yeterlikleri edindikleri görülmektedir. Ayrıca bazı doktora öğrencileri(n=2) ise bu yeterlikleri kazanmaları konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve hala öğrenme sürecinde olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma etiği boyutunda doktora öğrencileri, araştırmada benimseyeceği etik ilkeleri belirleme ve araştırmacı ve katılımcıları etik ilkeler konusunda bilgilendirme yeterliklerine yüksek katılım (n=15) olumlu görüşle katılırken, diğer yeterliklere nispeten daha düşük oranda katılım göstermişlerdir. İki doktora öğrencisi bu boyuttaki yeterliklere aldıkları araştırma dersinin yanı sıra, daha önceden yürüttükleri tez çalışmasından edindikleri tecrübelerin de katkısı olduğunu belirtmiştir. Bazı öğrenciler bir sonraki dönem alacakları araştırma dersinde ilgili yeterliklere yönelik bir eğitim alacaklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarının iletimi boyutunda doktora öğrencilerinin ortak görüş bildirdiği bir yeterlik ifadesi bulunmamaktadır. Araştırmayı belirlenen bir formatta yazılı hale getirme ve araştırma sonuçlarını açık ve anlaşılır şekilde ifade etme yeterlik ifadelerine en yüksek katılım (n=15) bulunurken, en düşük katılım (n=12) ise araştırma sonuçlarının sunumunda uygun grafiklerin kullanılmasına yönelik bilişim teknolojilerini kullanabilme yeterlik ifadesinde görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında doktora öğrencileri araştırma eğitimi için belirlenen yeterlikleri, araştırma derslerinin yanı sıra diğer derslerden, yaptıkları akademik çalışmalardan ve tez danışmanlarından edinmektedirler. Doktora öğrencileri araştırma derslerinde araştırma ön hazırlığı boyutunun %88'ine, araştırmayı değerlendirme boyutunun %85'ine, araştırma yöntemleri boyutunun %78'ine, veri analizi boyutunun %81'ine, araştırma etiği boyutunun %89'una ve araştırma sonuçlarının iletimi boyutunun %87'sine yer verildiğini belirtmişlerdir. Doktora öğrenciler araştırma dersleri için belirlenen yeterliklerin %85'ini kazandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma Eğitiminin Zayıf Yanlarına İlişkin Bulgular

Öğretim Üyesi Görüşleri

Öğretim üyelerine (n=5) araştırma eğitiminin zayıf ve güçlü yönleri dönem başında yapılan görüşmelerde sorulmuştur. Öğretim üyelerinin araştırma eğitiminin zayıf yönleri için verdikleri cevaplar “öğrenci kaynaklı (n=5), öğretim üyesi kaynaklı (n=5), altyapı kaynaklı (n=3), tez danışmanı kaynaklı (n=2) ve toplum kaynaklı (n=1)” başlıkları altında toplanmıştır. Öğretim üyelerinin tamamı özellikle lisansüstü eğitime gelen öğrencilerin isteksizliğinin araştırma eğitiminin zayıf yönü olduğu ve verilen dersin kalitesini olumsuz yönde etkilediği konusunda ortak bir görüşe sahiptirler. Aynı zamanda öğrencilerin dersi takip etmemeleri, verilen ödev ve görevlerdeki özensiz tutumları ile başarılı öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelmemeleri öğrenci kaynaklı zayıf yönler arasında görülmektedir.

“Zayıf yönleri doktora öğrencilerinin pek çoğunun ekstra işleri olduğu için iş yoğunluklarından dolayı a- dersi takip edememeleri, b- verilen ödevleri çok zamanında getirmeme noktasında eğilimleri olması. Bunların aslında zayıflığı, hoş bu dersin zayıflığı değil bireyden gelen bir zayıflık.” (Öğretim üyesi 3, Tarih, Erkek, Dönem başı görüşmesi)

Öğretim üyelerinden gelen cevaplara göre bir diğer zayıf yön ise diğer öğretim üyelerinden kaynaklanan durumlardır. Bu durumları öğretim üyelerinin araştırma eğitiminin öneminin farkına varmamaları, yapılan araştırma eğitimlerinde gösterilen çabanın takdir edilmeyişi ve araştırma eğitimlerinin çoğunlukla daha genç ve deneyimsiz öğretim üyelerine verilmek istenmesi şeklinde sıralamışlardır. Öğretim üyelerinin belirttikleri bir diğer zayıf yön ise doktora açılan bölümlerde öğretim üyesi sayısının doktora öğrencisinin sayısına oranla az olmasıdır. Bu noktada doktora öğrencileriyle birebir ilgilenmeleri gereken zamanın azaldığını ve ders yükleri nedeniyle yüksek lisans ve doktora öğrencilerine aynı anda ders verdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretim üyeleri yine araştırma eğitimi konusunda tecrübe eksikliğinin olduğunu ve bölümlerin doktora eğitimi için altyapı (öğretim üyesi sayısı, laboratuvar sayısı, vs.) olarak hazır olmamasına rağmen doktora programlarının açılmasını zayıf yön olarak eklemişlerdir. Öğretim üyeleri, tez danışmanlarının araştırma eğitime bakış açılarının önemli olduğunu vurgulayarak danışmanların öğrencilerine araştırma eğitiminin önemini vurgulamaması ve araştırma üretkenliğinin zayıf olmasının doktora öğrencilerini olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri aynı zamanda araştırma yapma becerisinin ve yapılan araştırmaların topluma sağlayacağı faydalar

konusunda toplum ile üniversite arasında bir bağ kurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Toplumun araştırma yapmaya ve araştırma sonuçlarına olan güveninin artmasının hem üniversitelerin saygınlığına katkı sağlayacağını hem de doktora öğrencilerini araştırma yapmaya motive edeceğini belirtmişlerdir.

“Öğretim üyesi olarak yetersiz. O nedenle de diğer ders yüklerimiz çok fazla. Doktora süresince özellikle öğrenci ile birebir ilgilenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ancak lisansüstünde doktora dâhil çok sayıda öğrencimiz olduğundan çok yeteri kadar ilgilenildiğini ben düşünmüyorum. Doktora çünkü özel bir eğitim. Kişiyle birebir gidilmesi gerekiyor. Ben elimden geleni gösteriyorum ama dediğim gibi daha da bir özel önem gösterilmesi gerekiyor.” (Öğretim üyesi 5, İktisat, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

“Danışmanın tavrıyla alakalı. Danışmanı dediyse proje yazmak zorundayız, yayın yapmak zorundayız, üretken olmalıyız gibi bir mantığı varsa zaten isteyerek ve öğrenmek için geliyor. Ama hocanın bu yönde bir şeyi yoksa rutin doktora süreci geçirecekse zaten vakit doldurmaya geliyor.” (Öğretim üyesi 1, Biyomühendislik, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

“En önemli şey bilim insanı ile toplum arasındaki mesafenin kaldırılması lazım. Bu nasıl olur bilmiyorum. Burada yaptığımız işin topluma da faydalı işler olduğunu birilerinin çıkıp her türlü platformda izah etmesi lazım. (...)Yaptığımız işin topluma ne faydası olduğunu anlatabilmemiz lazım ki hem daha çok insan bilim üretmeye motive olsun, hem de gerçek anlamda saygınlığımız artsın. Biz bir saygınlığımız olduğunu düşünüyoruz ama maalesef toplumda bir karşılığı yok onun.” (Öğretim üyesi 4, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın, Dönem başı görüşmesi)

Doktora tez danışmanlarına araştırma eğitiminin zayıf yönleri sorulduğunda verdikleri cevaplar “öğrenci kaynaklı (n=7), ders içeriği kaynaklı (n=6), Altyapı/kaynaklara erişim kaynaklı (n=6), öğretim üyesi kaynaklı (n=4) ve danışman kaynaklı (n=2)” başlıkları altında toplanmaktadır. Araştırma eğitiminin zayıf yönünün öğrenci kaynaklı olduğunu belirten doktora tez danışmanları doktora öğrencilerinin farklı meşguliyetlerinin de olduğunu ve doktora için özellikle vakit ayırmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerinin ders dönemi bitince uzaklaşmaları ve uzun aralıklarla çalışmaya gelmelerinin bir diğer zayıf yön olduğunu eklemişlerdir. Bir diğer öğrenci kaynaklı zayıf yönün ise doktora öğrencilerinin araştırma yapmaya hazır olmayışları olduğu belirtilmiştir. Doktora tez danışmanları doktora gelen öğrencilerin kafalarında bir proje fikri, merak ettiği bir alanın olmadığını ifade etmişlerdir.

“Bizim üniversitemizde de birçok hocanın en büyük problemlerinden birisi bu. Öğrencinin %100 odaklı bir şekilde konu üzerine odaklanamaması. Başka dış faktörler gerek zaman olsun, gerek zihin olsun meşgul etmesi sebebiyle orada bir odaklanma problemimizin olduğunu düşünüyorum. “Tek bir iş tanımı, bu da bu çalışmalıdır” diyebileceğimiz öğrenciler olsaydı çok daha büyük bir başarı gelebilirdi diye düşünüyorum.” (Doktora Tez danışmanı 12, Biyomühendislik, Erkek)

“Doktora projesini hazırlayıp ne hazırlayacağını bilen bir öğrenci doktora kabul edilmesi bence ona uygun bir metodoloji, bir hazırlama biçimi, bir metin oluşturma biçimi verilmesi bene daha sağlıklı olur diye düşünüyorum. Önce kafasında bir merak ile

gelmeli öğrenci. Bu her şeyi kolaylaştırır sanki.” (Doktora Tez Danışmanı 1, İktisat, Erkek)

Doktora tez danışmanları altyapı ve kaynaklara erişim konusundaki zayıflıkların başında sosyal bilimler alanında indeksli dergi sayısının az olmasının geldiğini ve bunun da yayın sürecinde aksaklıklara neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kurumun veri tabanları konusunda iyileştirme yapmasının kaynaklara erişimi artıracak da eklenmiştir. Tarih bölümünde tez danışmanlığı yapan öğretim üyeleri arşivlere uzak olmanın araştırma eğitimi konusunda sıkıntıya neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bir başka Tarih alanındaki doktora tez danışmanı ise yapılan tezlerin uzun süreler erişime kapatılmasının ciddi bir zayıf nokta olduğunu belirtmiştir. Bilimin ilerlemesi için yapılan tezlerin açık olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Aynı tez danışmanı sayfa sayısı bakımından uzun tezlerin de bir zayıf nokta olduğunu eklemiştir. Uzun tezlerin okunmadığı için alıntılanmadığını ve bu durumun aslında bir pazarlama hatası olduğunu belirtmiştir. Mühim olanın çok yazmak olmadığını bilgiyi doğru bir şekilde yapılandırıp yazılması gerektiğini vurgulamıştır. Biyomühendislik alanındaki doktora tez danışmanları ise altyapı olarak eksikliklerin olduğunu, yapmak istedikleri ya da öğrencilerin yapmak istedikleri projeler için yeterli altyapının olmamasının bilimsel anlamda ilerlemenin önüne geçtiğini belirtmişlerdir.

“O zaman biz araştırma konusunda yöntem ve satış biçimi, insanlara ve araştırmacılara sunuş biçimi konusunda beceriksiziz. Bir kere bunu kabul etmemiz lazım. Batıların 70-80 sayfada anlattığı bilgileri biz 1000 sayfada anlatmaya kalkıyoruz. Tamam, her şeyi verelim derken aslında hiç okunmamasına, hiçbir işe yaramamasına, refere edilmemesine, atıf görmemesine sebep oluyoruz. Oysa araştırma ne amacı taşır? Sonuç edilme amacı taşır. Biz nedenleri yazmaktan bir türlü sonuca ve ürüne gelemiyoruz.” (Doktora tez danışmanı 5, Tarih, Erkek)

“Alt yapımız kısıtlı. Benimle birlikte doktora yapan arkadaşlarımla kıyasladığım zaman elimin altında kullanabildiğim altyapı çok çok sınırlı onların yanında. Şimdi onlar daha farklı üniversitelerdeler. Oraldaki kendi girişimleri ile projeleri ile daha batıdaki, daha büyük üniversitelerde olanlar daha iyi durumdalar altyapı olarak.” (Doktora Tez danışmanı 12, Biyomühendislik, Erkek)

“Biz birinci elden kaynaklara arşivlere uzak bir noktadayız şu an. İstanbul ve Ankara çok daha önde bizden. Ama şimdi talep ettiğimiz bir belgeyi belki tamamını göremiyoruz ama birkaç suretini arşivlerden alabiliyoruz. Belki en büyük noksanlıklarımızdan bir tanesi bu. Yani birinci elden kaynaklara olan uzaklık bağlamında... Diğer belki bir zayıf yönümüz veri tabanları konusunda biraz daha iyileştirme yapılabilir sosyal bilimler alanında.” (Doktora Tez danışmanı 2, Tarih, Erkek)

Doktora tez danışmanları dersin içeriğinden kaynaklı zayıflıkların meydana geldiğini belirtmişlerdir. Doktora tez danışmanları araştırma eğitiminin ders içeriğinin araştırma yöntemleri bakımından dengeli dağılması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat alanın baskın yöntemlerinin ders içeriğinde fazlaca yer kaplaması diğer yöntemlere

gereken zamanın verilmemesine yol açtığını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma dersi veren öğretim üyelerinin de belli başlı yöntemleri bilmesinden ötürü diğer araştırma yöntemlerinin araştırma derslerinde yeterince yer almamasına yol açtığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretim üyesi sayısı ve özellikleri bakımından sınırlı olmasından dolayı doktora öğrencilerinin farklı araştırma yöntemlerini öğrenmek ve uygulamak için öğretim üyesi sayısının artması gerektiğini eklemişlerdir. Ayrıca araştırma eğitiminde uygulamanın az olması ve dolayısıyla bir ürün çıkmamasının da bir zayıflık olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma eğitiminin ders içeriğinde bilim felsefesi ve bilim tarihi konularının az olması ve bu derslerin zorunlu olarak verilmemesinin de bir diğer zayıf nokta olduğu vurgulanmıştır.

“Bilim felsefesi, bilim tarihi, sürekli bunları söylüyorum. Kasıtlı olarak söylüyorum. Bu konularda çok eksiklerimiz var. Yetersiziz... Bunların yanı sıra araştırma yöntemlerinde de öğrencilere hocaların hâkim olduğu alanla alakalı eğitim mecburen vermek zorundayız. Araştırmacılar, yetişmiş olan araştırmacılar, akademisyenler herhangi bir konuda kendilerini tam odaklayıp da uzmanlaşmıyorlar. Birkaç hocamız bu şekilde olduğu için elimizdeki kaynak kısıtı da var. Birisi nitel araştırma yapmak istese arayıp bulmak zorunda. Nicel araştırma yapmak istese arayıp bulmak zorunda.” (Doktora Tez danışmanı 6, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

“Zayıf yönleri dediğim gibi araştırma eğitiminin zayıf yönleri deneme uygulamalarının az olması, sığ olması. Yani teorik güçlü fakat uygulama zayıf bana göre. Çünkü araştırma dersi veriliyor neticede burada da. Biz kendimizde veriyoruz ama daha ziyade teorik veriyoruz. Diyelim %75'i teorikse, %25'i uygulama. Bence burada olgunlaştırması için daha fazla yazma denemesinin yapılması gerekir.” (Doktora Tez Danışmanı 13, Tarih, Erkek)

Doktora tez danışmanları öğretim üyesi kaynaklı zayıf nokta konusunda genel olarak öğretim üyelerinin araştırma eğitimi konusunda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin araştırma ilgisinin yetersiz olması durumunda öğrencilere verimli bir ders süreci geçiremeyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bir doktora tez danışmanı öğretim üyeleri arasındaki iletişimin zayıf olmasının ve altyapı paylaşımının az olmasının da bir zayıf nokta olduğunu belirtmiştir.

“Bence hocaların birçoğu yaptıkları işi bildiklerini düşünmüyorum. Araştırma yöntemlerinde, bilimsel araştırma ile alakalı da hocaların, en azından birçok hocaların bu konuda yeterli olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla öğrencilere yeterli olmayan bir hocaların da yeterli eğitimi verebileceğini de zannetmiyorum.” (Doktora Tez Danışmanı 9, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

“Birde bir zayıf yönümüzde şu akademisyenler arasında maalesef iletişim veya özellikle kurum içindeki akademisyenler arasında maalesef şey yok. Rekabet ortamı mı diyeyim artık. Bazı şeylere giriyor. Altyapı paylaşımı çok söz konusu olmuyor.” (Doktora Tez Danışmanı 12, Biyomühendislik, Erkek)

Doktora tez danışmanları ayrıca danışmanlık yapan öğretim üyelerinin araştırma eğitimi konusunda sorumluluk sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma eğitiminin sadece dersi veren öğretim üyesinin sorumluluğunda olmadığını ifade etmişlerdir. Doktora tez danışmanlarının öğrencileri ile yeterince ilgilenmemeleri ve öğrencilerin gelişimi için gerekli sorumluluğu almamalarının da araştırma eğitimi için bir zayıf nokta olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma eğitiminin bir ekip işi olduğunu ve danışmanları tarafından ilgilenilmeyen doktora öğrencilerinin tez yazım sürecinde zorlandıklarını eklemişlerdir. Ayrıca tez danışmanlığı yapacak öğretim üyesinin öncelikle kendini geliştirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

“İkincisi danışmanlık süreci ciddi anlamda öğrenci ile çalışılması gereken bir husus. Belki hocalar hem kendilerini yetiştirdikten sonra öğrenci ile daha yakından daha etkileşimli çalışmaları bu konudaki açıklarını kapatmalarına sebep olacaktır.” (Doktora Tez Danışmanı 9, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

“Öğrencinin danışmanını da işin içine katıyor. Onunla birlikte bir araştırmanın kurgulanması şeklinde bir gidişatı var. Herkes aynı hassasiyette yaklaşmayabiliyor. ... Ama herkes aynı şekilde cevap vermiyor olabiliyor. O durumda öğrenci de, dediğim gibi yeterli düzeyleri düşük öğrencilerin, işi tek başına kurtaramıyor, yönetemiyor. Derken işte o işin uygulama kısmı hocanın istediği gibi verimli sonuçlanmayabiliyor kimi durumlarda. Böyle bir zayıf yönümüz var. Zaten orada tamamlayamayan öğrenciler tez döneminde de sıkıntı yaşıyorlar.” (Doktora Tez Danışmanı 8, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Araştırma dersi alan doktora öğrencilerine araştırma eğitiminin zayıf yönleri sorulduğunda verilen cevaplar “ayrılan zaman (n=6) ve öğrenci ile iletişim (n=2)” başlıkları altında toplanmaktadır. Doktora öğrencileri araştırma eğitime ayrılan sürenin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma eğitiminin ders dönemi boyunca verilmesi gerektiğini, tek bir ders ile sınırlı olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Üretim Yönetimi ve Pazarlama alanındaki doktora öğrencisi araştırma eğitiminin öğretim üyesi ile birebir yürütülmesi gereken bir ders olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırma eğitimi de dahil olmak üzere öğretim üyelerinin doktora öğrencilerine daha fazla vakit ayırması gerektiğini ifade etmiştir.

“Zayıf yön olarak ders saati, her dönem farklı bir ders konarak ve üstüne katarak ilerlenebilirse daha faydalı olabilir.” (Doktora öğrencisi 1, Biyomühendislik, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Ben ısrarla teke tek olan kısımdayım. Çünkü ciddi anlamda problem yaşıyorum. Giderilmesi gereken bir diğer durumda aslında. Sizin konunuzla alakası yok ama. Hakikaten hocaların doktora öğrencilerine daha farklı zaman ayırmaları gerektiğini düşünüyorum. Mesela şu olabilir. Danışmanlık diye ayrıca bir ders koyulup illaki o hafta hoca ile öğrencinin bir araya gelmesi sağlanarak hocanın usta çırak ilişkisiyle

öğrencisinin eksikliklerini kapatması gerektiğini düşünüyorum.” (Doktora öğrencisi 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora öğrencileri ayrıca uzun yıllar aynı öğretim üyeleri ile çalıştıkları için tanışıklığın artmasının bazı durumlarda olumsuz yanının oluşunu belirtmişlerdir. Kendilerini tanıyan öğretim üyelerinin eksik ya da hatalı çalışmalara karşı müsamaha gösterdikleri ve bu durumun öğrenci tarafından kullanılabileceğini eklemişlerdir. Başka bir doktora öğrencisi ise doktora süresince öğretim üyelerini daha fazlasını öğrenmek için zorlamadıklarını ve aslında bu durumun kendi gelişimleri için olumsuz bir durum olduğunu belirtmiştir.

“Biz biraz eksikiz. Performansımız biraz iyi olsa, hocayı biraz daha sıkıştırabilsek mesela ben makaleyi bitirmiş olurum” (Doktora öğrencisi 6, Yönetim ve Organizasyon, Kadın, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora tez dönemindeki öğrencilere araştırma eğitiminin zayıf yönleri sorulduğunda ilk olarak araştırma eğitime ayrılan sürenin yetersiz ve dolayısıyla ders içeriğinin kapsamının genel olduğudur. Doktora tez öğrencileri araştırma eğitime ayrılacak olan sürenin daha fazla örnek görmek ve uygulama yapmak için artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma eğitiminin ders içeriğinin alanlarındaki baskın araştırma yöntem ve desenlerini kapsamasının yanında nicel-nitel araştırma yöntemlerini dengeli şekilde kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir doktora tez öğrencisi araştırma eğitiminde kullanılan istatistik programlarının da çeşitlendirilmesi gerektiğini eklemiştir.

“Sürenin az olması. Şimdi bir problem yaşamıyoruz ya da tek bir problemle karşılaşmıyoruz. Piyasada tek bir problem yok. İç içe geçmiş problemler var. Çözülmesi gereken farklı aşamalar var. Bizim kısıtlı zamanda görebildiğimiz tek bir sonuç ya da 3-5 tane sonuç. Hâlbuki yüzlerce farklı sonuç var. Yüzlerce farklı kombinasyon var. Buna karşı bizi hazırlamıyor. Sonuç süre sıkıntısından kaynaklı tecrübe eksikliği yaşıyoruz.” (Doktora tez öğrencisi 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

“Dediğim gibi aldığım eğitimden yola çıkarak nitel ve nicel ikisinin ayırımına da önem verilmeli. Uygulamalı eğitime geçilmeli. Teorik olarak gittiğin zaman zaten bir şey ifade etmiyor.” (Doktora tez öğrencisi 1, İktisat, Kadın)

Araştırmacı Görüşleri

Araştırma eğitimi ile ilgili zayıf yönlerin ilki öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin bilim felsefesi konularının içerikte olması gerektiği konusunda hemfikir olmalarına rağmen ders izlenceleri incelendiğinde bilim felsefesine ait herhangi bir konu başlığına rastlanmamıştır. Ders içeriği ile ilgili bir diğer zayıf yön ise alanda baskın olan ve en çok kullanılan araştırma yöntemlerine derslerde ağırlık verilirken

daha az kullanılan yöntemler hakkında herhangi bir içeriğe yer verilmemiş olmasıdır. Öğretim üyeleri de bu durumun araştırma eğitimini zayıflattığını belirtmişlerdir.

Bir diğer zayıf yön ise araştırma eğitime ayrılan ders saatinin etkili kullanılmamasıdır. Yani araştırma dersleri çoğunlukla bir hafta yapıp bir sonraki hafta ara verilerek veya vize haftasına kadar ders işlenip ardından öğrencilerin araştırma yapması için serbest bırakılması şeklinde yürütülmektedir. Bu durum öğrencilere ödevleri ve projeleri üzerinde çalışma zamanı yaratsa da yoğun bir içeriğe sahip araştırma eğitimi içeriğinin yer yer yetişmemesine ve yarım kalmasına sebep olmaktadır. Araştırma dersi veren öğretim üyelerinden bazıları ve dersi alan doktora öğrencilerinden bazıları da görüşmelerde konularda eksik kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında ders saatini verimli kullanmamanın da etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma eğitiminde bir diğer sorunlu nokta dersin uygun olmayan ortamlarda veriliyor olmasıdır. Araştırma eğitimi gerektiğinde tartışmalara yer verilen, yeri geldiğinde bilgisayarlar üzerinden uygulamalar yapılan bir ders olarak gözlemlenmiştir. Bu durumda doktora öğrencilerinin küçük sınıflar ya da ofislerde bir bilgisayar laboratuvarında bu dersi yürütmesi gerekmektedir. Doktora öğrencilerinin ders esnasında bilgisayarları kontrol etmesi, not alması için elverişli bir ortamın olması önemlidir.

Doktora eğitiminde araştırma eğitiminin tek bir öğretim üyesinin sorumluluğuna bırakılması bir diğer zayıf yöndür. Doktora tez danışmanları araştırma eğitimi konusunda destek verdiklerini belirtirken dersi veren öğretim üyelerinden bazıları bu durumun tam tersini söylemişlerdir. Alan derslerinde dahi öğretim üyeleri doktora öğrencilerinden bilimsel bir ürün ortaya çıkarmasını beklemektedir. Bu yüzden araştırma eğitimi, dersi veren öğretim üyeleri ile alan derslerine giren öğretim üyelerinin sürekli irtibat halinde olmasını gerektiren bir eğitimidir. Çünkü doktora öğrencisi araştırma eğitiminde öğrendiği bir konuyu alan dersindeki projesinde kullanacaktır. Bundan ötürü araştırma eğitimi doktora eğitiminde her öğretim üyesinin dâhil olması gereken bir eğitimidir. Bir diğer zayıf nokta ise öğretim elemanı sayılarının yetersiz olmasından dolayı ders yükünün fazla olmasıdır. Öğretim üyelerinin tamamı doktora öğrencileri ile fazladan ilgilenmeleri gerektiğini fakat ders yükünün fazla olması ve doktora öğrencilerinin kendi meşguliyetlerinin olması gibi durumların buna engel olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir durumu doktora öğrencileri de ifade

etmişlerdir. Dersi veren öğretim üyesinin kendileri ile ilgilenmek konusunda çaba sarf ettiğini fakat benzer şekilde bunu başarmak konusunda zorlandığını ifade etmişlerdir.

Bir diğer zayıf yön ise doktora öğrencilerinin ve yüksek lisans öğrencilerinin araştırma derslerinde birlikte eğitim alıyor olmalarıdır. Bu durumdan öğretim üyeleri de bahsederken bağımsız gözlemciler de gözlem raporlarında yer vermektedirler. Öğretim üyeleri ders yüklerinin fazlalığından ötürü bu yola başvurduklarını belirtirken artan sınıf mevcudunun öğrencilerle ilgilenmelerini aksattığını belirtmişlerdir.

Öğretim üyeleri derslerde tartışmaya, uygulama yapmaya çalışmaktadırlar. Fakat gözlem raporlarında ve öğretim üyelerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara doktora öğrencilerinin derse katılma ve doktora eğitimine gereken zamanı ayırması konusunda isteksiz oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu durum özellikle öğretim üyelerini olumsuz etkilemektedir. Gözlem raporlarında ise araştırma derslerine katılımın az olmasının dersin aynı öğrencilerle ilerlemesine ve monotonlaşmasına yol açtığı yer almaktadır. Ayrıca derse katılım sağlamayan öğrencilerin ödev ve projelerinin eksikleri olduğunu da belirtmişlerdir.

Araştırma Eğitiminin Güçlü Yanlarına İlişkin Bulgular.

Öğretim Üyesi Görüşleri

Araştırma dersi veren öğretim üyelerine araştırma eğitiminin güçlü yönleri sorulduğunda öncelikle kendileri bu dersi verdikleri için tarafsız olamayacaklarını belirttiler. Bunun yanı sıra araştırma eğitiminin YÖK'ün kararı vasıtasıyla zorunlu veriliyor olmasını, kaynak ve materyal sıkıntısı çekmemelerini ve gerçek veri setlerini ve durumları kullanmalarını olumlu ve güçlü yönleri arasında sıraladıkları belirlenmiştir.

Doktora tez danışmanlarına araştırma eğitiminin güçlü yönleri sorulduğunda verdikleri cevaplar “ders saati ve içeriği, (n=5), dersi veren öğretim üyesi (n=4), kurumsal (n=3) ve ortaya çıkan sonuçlar (n=2)” başlıkları altında toplanmıştır. Doktora tez danışmanları araştırma eğitimine ayrılan ders saatinin birden fazla olmasını güçlü bir yön olarak değerlendirmektedirler. Bir tez danışmanı araştırma eğitimini öğrenciyi yönlendirecek ve uygulama yapacak şekilde verdiklerini ve bu yolla öğrencilerin uygulama yaparak öğrendiklerini söylemiştir. Ayrıca ders içeriğinin zengin olmasını da

yine güçlü yönü olarak belirtmişlerdir. Geçmiş araştırmalar incelendiğinde kullanılan yöntemlerin artık giderek daha ileri düzey araştırmalara dönüşmesinin araştırma eğitimi ile sağlandığını ifade etmişlerdir. Doktora süresince seminer derslerinin uygulaması vasıtasıyla uygulama yapma fırsatının tanınmasının da öğrencinin gelişimi için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

“Belki gitgide uluslararası literatürde ya da uluslararası akademik camiada çalışılan araştırma yöntemlerini de öğrenmeye başlıyoruz. Belki bu söylenebilir... Yani yurtdışında adam daha ileri düzey teknikle uğraşırken bizim çok basit tekniklerle uğraştığımızı gördük ve bu açığı kapatmaya başladık bence. O anlamda güçlü yanı o aradaki farkı gitgide kapatacak bir seviyeye gelmiş olmamız.” (Doktora Tez Danışmanı 9, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

“Söylediğim gibi bunun aslında cevabını verdiğimi düşünüyorum. Güçlü yönü seminer çalışmaları ve bunun zorunlu olması. Bir bakıma onların bir araştırma yapabilme becerisini arttırıyor diye düşünüyorum.” (Doktora Tez danışmanı 3, İktisat, Erkek)

“Dediğim gibi iki tane dersimiz var. Temel bir farkındalık kazandırabiliyor. ...Şöyle bir değerlendirme yaptığımda, bu bölge ile ilgili bir değerlendirme yaptığımda, özellikle Sivas, Amasya gibi illerle bir karşılaştırma yaptığımda ders sayısı fazla, içerik zengin ve araştırma dersini veren kişi bu işi kurtarabilecek, bu işin üstesinden gelebilecek bir arkadaşımız. Bunların güçlü yön olduğunu düşünüyorum.” (Doktora Tez Danışmanı 8, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Kadın)

Doktora tez danışmanları araştırma dersi veren öğretim üyelerinin araştırma yapma konusunda yetkin olduklarını ve gerekli tecrübeye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Doktora tez danışmanlarından biri öğretim üyeleri ile öğrenciler arasındaki iletişimin resmiyetten uzak olmasının da bir diğer önemli özellik olduğunu eklemiştir.

“Bir kere hoca kadrosu yeterli. Bölümdeki insan ilişkilerinde resmiyet ikinci planda bizim bölümümü için en azından söylüyorum.” (Doktora Tez Danışmanı 13, Tarih, Erkek)

“Güçlü yönleri tabi şu mevcutta bu dersi veren hocamızın bu konularda çok yeterli olması, istatistikî analizler konusunda deneyimli olması, çalışmalar yapması güçlü yönü diye düşünüyorum.” (Doktora Tez danışmanı 7, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

Doktora tez danışmanları araştırma eğitiminin bir diğer güçlü yanının çalışılan kurumun lisansüstü öğrencilere sağladığı destek olduğunu belirtmişlerdir. Doktora tez danışmanları kurumun veri tabanları konusunda ve gerekli mekân ve teknolojik altyapıyı sağlama konusunda lisansüstü öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde uygulamalar yapmasının olumlu bir yaklaşım olduğunu ifade etmişlerdir.

“Üniversitemizin teknik donanımı, teknik kapasitesi en azından bana göre asgari düzeyde aza indirmeye yönelik. Aynı zamanda bir artı diyebileceğim benim de araştırmalarım sırasında, öğrenci arkadaşlarımızı araştırmaları sırasında yönlendirdiğimiz bir şey İngilizce kaynaklara, özellikle veri tabanlarına olan ihtiyaç. Sosyal bilimler nazarında da bizim ihtiyaçlarımızı karşılayabilecek doktora öğrenimindeki arkadaşlarımızın da ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikle bu araştırmaları sırasında donanımı sağlayabilecek kapasitede bunu söyleyebilirim” (Doktora Tez danışmanı 2, Tarih, Erkek)

Doktora tez danışmanları özellikle araştırma eğitimi alan öğrencilerin çıkaracağı ürün ve yayınların güçlü bir yön olacağını belirtmişlerdir. Yazılan makale ve tezlerin bir hakem sürecinden geçip kabul almasının ve yayınlanmasının önemli bir sonuç olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca tez danışmanlarından biri ise lisansüstü öğrencilerin akademik camiada kadro sahibi olmalarının da güçlü bir yön olduğunu eklemiştir.

“Hazırlamış olduğumuz bilimsel çalışmaların basım kalitesine sahip olduğunu söyleyebilirim. Zira buradan bir doktora tezi veya yüksek lisans tezi çıktıktan sonra bir yayınevi tarafından kabul alabiliyorsa, bir hakem tarafından bu tayin ediliyorsa, bir raportör tarafından bu tayin edilebiliyorsa bu başarıdır... İkinci belki ortaya koyacak olan kalite bu çalışmaları sırasında özellikle araştırma görevliliği sürecine dâhil olmuş öğrencilerimizde var bizim. Çünkü bir sınava girecek ve bu sınavdan kabul alacak. Bu ay içinde biz iki tane öğrencimizi araştırma görevlisi olarak kazandık.” (Doktora Tez danışmanı 2, Tarih, Erkek)

Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

Doktora öğrencilerine araştırma eğitiminin güçlü yönleri sorulduğunda verdikleri cevaplar “uygulama yapma şansı vermesi (n=4) ve yetkin öğretim üyeleri ile çalışma (n=3)” şeklinde toplanmaktadır. Doktora öğrencileri araştırma eğitimi ile araştırma problemi yazmadan araştırma sonuçlarını değerlendirmeye kadar araştırma sürecinin her aşaması için tecrübe kazandıklarını ifade etmişlerdir.

“Özellikle araştırma yöntemleri ve ulaştığınız verileri değerlendirme konusunda faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu yönde kalıcı ve etkili bir öğretme teknik ve yöntemleri olduğunu düşünüyorum.” (Doktora öğrencisi 4, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Çünkü mesela hazırladığım çalışmada nelere esas olarak temas etmem gerektiği, buna temas ederken uymam gereken kuralların ne olduğu, bu emeğin hakkını nasıl kendi çalışmamda göstermem gerektiği... konusunda birçok şey kattı.” (Doktora öğrencisi 2, İktisat, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora öğrencileri araştırma dersi veren öğretim üyelerinin araştırma yapma konusunda yetkin ve bildiklerini aktarma konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma dersi veren öğretim üyelerinin kendi tecrübelerinin ışığında öğrencilerine farklı bakış açıları kazandırdıklarını da ifade etmişlerdir.

“Hoca yeterli. Bilgi düzeyi yeterli. Yeterli olmasından ziyade kendin geliştirmeye de istekliydi. Bu aldığım ders ve hoca için söylüyorum. Ondan dolayı herhangi bir sıkıntı yoktu. Olumsuz yön yoktu. Güçlü yönleri bunlar: hocanın yeterli olması ve kendini geliştiriyor olması, haberdar olması çok şeyden.” (Doktora öğrencisi 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

“Hocaların kalitesi açısından oldukça iyi. Devamlı kendi çalışmaları var yazdıkları kitaplar, makaleler. Verdikleri eğitimleri araştırma ile ilgili kendi yaptıkları çalışmalar

üzerinden örneklerle veriyorlar. Somut verilerle karşımıza geliyorlar.” (Doktora öğrencisi 5, Tarih, Erkek, Dönem sonu görüşmesi)

Doktora tez öğrencilerine araştırma eğitiminin güçlü yönleri sorulduğunda dersi veren öğretim üyelerinin yetkin ve tecrübeli olmaları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma eğitimi sayesinde gerçek yaşam problemlerine çözüm bulma şansı bulmalarını bir diğer güçlü yön olarak eklemişlerdir. Bir doktora tez öğrencisi araştırma eğitiminin herhangi bir güçlü yönünün olmadığını ifade etmiştir.

“Güçlü yanı şu piyasayı öğrenerek, sadece belirli simülasyon problemleri ile değil de, piyasayı öğrenerek gerçek hayat problemlerine bir çözüm bulma becerisi kazandırması.” (Doktora tez öğrencisi 3, Üretim Yönetimi ve Pazarlama, Erkek)

“Hocanın konusuna hâkim olması, konuya hâkim olması, programlara hâkim olması, işin matematiksel veritabanına hâkim olması aldığım araştırma eğitiminin güçlü yanları bunlar.” (Doktora tez öğrencisi 4, Yönetim ve Organizasyon, Erkek)

“Güçlü ne yazık ki hiçbir yönü yoktu.” (Doktora tez öğrencisi 1, İktisat, Kadın)

Araştırmacı Görüşleri

Araştırma dersi veren öğretim üyelerinin YÖK’ün 2016 yılında yayınladığı yönetmelikten önce bu dersleri verdikleri ve bu dersleri vermek için kendilerinin gönüllü oldukları dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırma derslerini veren öğretim üyelerinin çoğunluğu alanlarında uzun yıllar bilimsel çalışmalar yürütmüş ve lisans ve lisansüstü dersler vermişlerdir. Öğretim üyeleri kendi doktora eğitimlerinde araştırma derslerine yer verilmediğini, bu durumun onları farklı yollarla bu eksiklerini kapatmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aynı durumdan doktora tez öğrencileri de bahsetmişlerdir. Doktora ders döneminde etkili bir araştırma eğitimi almadıkları için hem tezlerini yürütürken hem de diğer bilimsel çalışmalarını yazarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Doktora eğitiminde verilen araştırma eğitiminin ders içi uygulamalara yer verilmesi ve tartışmalarla öğrencilerin derste aktif hale getirilmesi bir diğer güçlü taraftır. Bu sayede doktora öğrencileri öğretim üyesinin rehberliğinde araştırma yürütmekte ve yapılan tartışmalarla yanlış ya da eksik öğrenmelerini düzeltme şansı bulmaktadırlar. Bu durum aynı zamanda öğrenci-öğrenci iletişimini ve öğrenci-öğretim üyesi iletişimini de kuvvetlendirmektedir. Yapılan gözlemlerde doktora öğrencilerinin ders esnasında kendilerini daha rahat ifade ettikleri gözlenmiştir. Ders içinde yapılan uygulamalar bölümden bölüme farklılık göstermektedir. Biyomühendislik bölümünde doktora öğrencileri bir proje önerisinin tasarlanması üzerine çalışırken, iktisat

bölümünde önce kuramsal bilgiler tartışılmış ardından öğrencilerden bir yayın taslağı istenmiştir. Benzer bir durum araştırma eğitiminin içeriğinde de söz konusudur. Ders izlenceleri, paylaşılan içerikler ve öğretim üyeleri ile doktora öğrencilerinin görüşmeleri incelendiğinde ortak konu başlıklarının olduğu görülmektedir. Fakat ortak konular olmasına rağmen her bölümün farklı bir alana önem verdiği gözlenmiştir. Örneğin üretim yönetimi ve pazarlama bölümünde araştırma kurgusunun tasarlanmasına ağırlık verilirken, Yönetim ve Organizasyon bölümünde bilimsel araştırmanın her bir aşamasının öğretim üyesinin gözetiminde yürütüldüğü görülmektedir. Tarih bölümünde temel kavramlar ve tarih alanında araştırma ile ilgili kavramların tartışılarak öğrencilere kazandırıldığı gözlenmiştir.

Araştırma eğitiminde kullanılan yöntemlerin genel olarak benzer olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin araştırma eğitimlerinde konuları tartışarak ya da uygulamalar yaptırarak işledikleri görülmektedir. Öğretim üyelerinin yöntemsel tercihleri doktora öğrencileri tarafından da olumlu olarak karşılanmıştır.

Araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin kendi aralarındaki iletişimin güçlü olması da bir diğer güçlü noktadır. Doktora öğrencilerinin ders aralarında ve ders dışında birbirleriyle görüştükleri ve birbirlerine yardım ettikleri gözlemciler ve araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Bu durumu öğretim üyelerinin bazıları da görüşmelerinde belirtmişlerdir.

Araştırma eğitiminin bir diğer güçlü yönü de ders sürecinin sonunda bir ürün elde etmenin amaçlanmış olmasıdır. Bu durum hem öğretim üyeleri hem de doktora öğrencileri tarafından görüşmelerde vurgulanmıştır. Doktora öğrencileri yaptıkları çalışmaların bilimsel bir ürüne dönüşmesinin kendileri için önemli olduğunu belirtirken, öğretim üyeleri ise süreçte birlikte yürüttükleri çalışmalarla öğrencilere hem kuramsal bilgiyi uygulatma fırsatı yakaladıklarını, hem de araştırma yapmaya yönelik korku ve kaygılarını yaktıklarını ifade etmişlerdir. Tez danışmanları ise ortaya bir ürün çıkmasının doktora öğrencilerinin tez sürecinde daha bilinçli hareket etmelerine sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma Dersi Alan Doktora Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutum, İstatistiğe Yönelik Tutum ve Akademik Sahtekârlık Düzeylerindeki Değişim

Araştırmaya Yönelik Tutum

Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarındaki değişmeye ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin *Bağımlı Örneklem t-Testi* Bulguları (n=16).

Alt boyutlar	Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Standart Hata	sd	T	%95 Güven Aralığı	
							En Düşük	En Yüksek
Profesyonellik İçin Araştırmanın Faydaları	Dönem Başı	6,27	.76	.19	15	.21	-.36	.45
	Dönem Sonu	6,22	.72					
Araştırma Kaygısı	Dönem Başı	3.64	1.31	.33	15	.02	-.71	.72
	Dönem Sonu	3.63	1.12					
Araştırmaya Yönelik Pozitif Tutum	Dönem Başı	6.09	.79	.19	15	1.29	-.16	.64
	Dönem Sonu	5.85	.97					
Yaşamla İlişkilendirme	Dönem Başı	3.74	.94	.31	15	.69	-.45	.87
	Dönem Sonu	3.53	.66					
Araştırma Güçlüğü	Dönem Başı	3.31	1.66	.43	15	.88	-.54	1.29
	Dönem Sonu	2.94	1.27					

* $p < .05$

Tablo 14’e göre doktora öğrencilerinin “*Profesyonellik İçin Araştırmanın Faydaları*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=6.27$, $SS=.76$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=6.22$, $SS=.72$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(15)=.21$, $p>.05$. Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.36 ile .45 arasındadır.

Tablo 14’e göre doktora öğrencilerinin “*Araştırma Kaygısı*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=3.64$, $SS=1.31$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde

($\bar{X}=3.63$, $SS=1.11$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. ($t(15)=.02$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.71 ile .72 arasındadır.

Tablo 14'e göre doktora öğrencilerinin “*Araştırmaya Yönelik Pozitif Tutum*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=6.09$, $SS=.79$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=5.85$, $SS=.97$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=1.29$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.16 ile .64 arasındadır.

Tablo 14'e göre doktora öğrencilerinin “*Yaşamla İlişkilendirme*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=3.74$, $SS=.94$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=3.53$, $SS=.66$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=.69$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.45 ile .87 arasındadır.

Tablo 14'e göre doktora öğrencilerinin “*Araştırma Güçlüğü*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=3.31$, $SS=1.66$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=2.94$, $SS=1.27$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=.88$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.54 ile 1.29 arasındadır.

İstatistiğe Yönelik Tutum

Araştırma dersi alan doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarındaki değişime ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin *Bağımlı Örneklem t-Testi* Bulguları.

Alt boyutlar	Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Standart Hata	SD	T	%95 Güven Aralığı	
							En Düşük	En Yüksek
Duygu	Dönem Başı	4.76	.86	.23	15	-.85	-.70	.30
	Dönem Sonu	4.96	1.01					
Bilişsel Yeterlilik	Dönem Başı	5.29	.88	.21	15	-.15	-.47	.41
	Dönem Sonu	5.32	1.00					
Değer	Dönem Başı	4.94	.73	.24	15	-1.16	-.79	.24
	Dönem Sonu	5.22	.83					
Zorluk	Dönem Başı	3.18	.84	.32	15	-1.33	-1.14	.27
	Dönem Sonu	3.62	.93					
İlgi	Dönem Başı	4.94	1.18	.44	15	-.56	-1.18	.69
	Dönem Sonu	5.19	1.40					
Çaba	Dönem Başı	5.06	1.40	.37	15	-.38	-.92	.64
	Dönem Sonu	5.20	1.30					

* $p < .05$

Tablo 15'e göre doktora öğrencilerinin “*Duygu*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=4.76$, $SS=.86$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=4.96$, $SS=1.01$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=-.85$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.70 ile .30 arasındadır.

Tablo 15'e göre doktora öğrencilerinin “*Bilişsel Yeterlilik*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=5.29$, $SS=.88$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=5.32$, $SS=1.00$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=-.15$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.47 ile .41 arasındadır.

Tablo 15'e göre doktora öğrencilerinin “*Değer*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=4.94$, $SS=.73$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=5.22$, $SS=.83$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=-1.16$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı $-.79$ ile $.24$ arasındadır.

Tablo 15'e göre doktora öğrencilerinin “*Zorluk*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=3.18$, $SS=.84$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=3.62$, $SS=.93$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=-1.33$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -1.14 ile $.27$ arasındadır.

Tablo 15'e göre doktora öğrencilerinin “*İlgi*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=4.94$, $SS=1.18$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=5.19$, $SS=1.40$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=-.56$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -1.18 ile $.69$ arasındadır.

Tablo 15'e göre doktora öğrencilerinin “*Çaba*” alt boyutuna ilişkin algıları dönem başında ($\bar{X}=5.06$, $SS=1.40$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerde ($\bar{X}=5.20$, $SS=1.30$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(15)=-.38$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı $-.92$ ile $.64$ arasındadır.

Akademik Sahtekârlığa Yönelik Eğilim

Araştırma dersi alan doktora öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerindeki değişime ilişkin bulguları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16. Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin *Bağımlı Örneklem t-Testi* Bulguları.

Alt boyutlar	Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Standart Hata	SD	T	%95 Güven Aralığı	
							En Düşük	En Yüksek
Ödev Gibi Çalışmalarda Sahtekârlık Eğilimi	Dönem Başı	1.60	.83	.26	15	.37	-.46	.66
	Dönem Sonu	1.50	.54					
Araştırma Sürecinde ve Raporlaştırmada Sahtekârlık Eğilimi	Dönem Başı	1.43	.58	.26	15	-.40	-.65	.45
	Dönem Sonu	1.53	.87					
Atıflara Yönelik Sahtekârlık Eğilimi	Dönem Başı	1.49	.72	.24	15	.13	-.48	.54
	Dönem Sonu	1.46	.68					

* $p < .05$

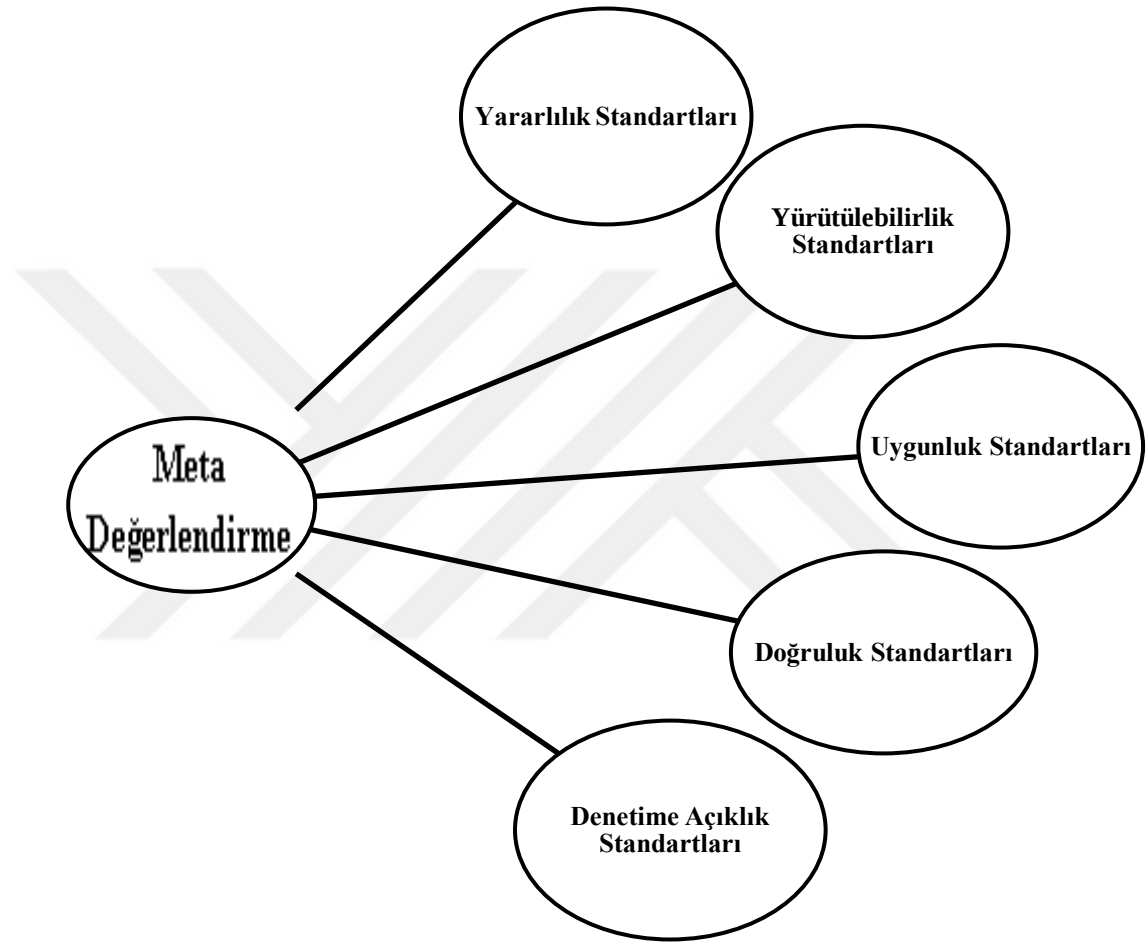
Tablo 16'ya göre doktora öğrencilerinin “*Ödev Gibi Çalışmalarda Sahtekârlık Eğilimi*” alt boyutuna ilişkin dönem başında ($\bar{X}=1.60$, $SS=.83$) ve dönem sonunda yapılan ölçümlerin arasında ($\bar{X}=1.50$, $SS=.54$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($t(15)=.37$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.46 ile .66 arasındadır.

Tablo 16'ya göre doktora öğrencilerinin “*Araştırma Sürecinde ve Raporlaştırmada Sahtekârlık Eğilimi*” alt boyutuna ilişkin dönem başında ($\bar{X}=1.43$, $SS=.58$) ve dönem sonunda yapılan ölçümler arasında ($\bar{X}=1.53$, $SS=.87$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($t(15)=.40$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.65 ile .45 arasındadır.

Tablo 16'ya göre doktora öğrencilerinin “*Atıflara Yönelik Sahtekârlık Eğilimi*” alt boyutuna ilişkin dönem başında ($\bar{X}=1.49$, $SS=.72$) ve dönem sonunda yapılan ölçümler arasında ($\bar{X}=1.46$, $SS=.68$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($t(15)=.13$, $p>.05$). Dönem başı ve dönem sonu ölçümlerdeki ortalama fark için %95 güven aralığı -.48 ile .54 arasındadır.

Meta Değerlendirmeye Yönelik Bulgular

Meta değerlendirmede, bu çalışmanın Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011) tarafından belirlenen standartlara ilişkin uyumluluğu incelenmiştir. Meta değerlendirme için yapılan uygulamalara ilişkin konu başlıkları Şekil 6’da gösterilmektedir.



Şekil 6. Meta Değerlendirme Alt Başlıkları

Yararlılık Standartları

Yararlılık standartları, program paydaşlarının ihtiyaçlarının karşılanmasında değerlendirme süreçlerinin ve ürünlerin ne kadar değerli olduğunu bulma oranını arttırmayı amaçlamaktadır (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Yararlılık standartlarının içinde yer alan değerlendirici güvenilirliğine yönelik olarak; çalışmayı yürüten araştırmacının yüksek lisans ve doktora eğitimi süresinde program değerlendirme derslerini başarı ile tamamladığı ve bu nedenle bu program

değerlendirme çalışmasını yürütebilmek için gerekli kuramsal bilgiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırma eğitiminden doğrudan etkilenen paydaşları olarak ilgili dersleri alan doktora öğrencileri, ilgili dersleri veren öğretim üyelerinin yanı sıra ders dönemini tamamlamış tez döneminde bulunan ve ilgili araştırma derslerini almış doktora öğrencileri ve doktora programlarında tez danışmanlığı yapan öğretim üyeleri de çalışmaya dahil edilmiştir. İlgili verilerin kapsam ve seçimi için araştırmacı sürecin başında araştırma eğitimine dâhil olacak tüm dersleri ve uygulamaları çalışma kapsamına dâhil etmeye çalışmıştır. Değerlendirme raporunun anlaşılabilirliği için değerlendirme sürecinin tüm aşamaları Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım kılavuzuna uygun şekilde yazılmıştır. Raporda araştırmanın amacına, araştırma problem cümlesine, katılımcılara, veri toplama araçlarına, verilerin nasıl analiz edileceğine ve değerlendirme sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca tez raporu belirli aralıklar ile tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyelerine sunulmuş ve gelen dönütlere göre düzeltmeler yapılmıştır. Rapor zamanlaması ve yayımı için araştırmacı esnek bir çalışma planı hazırlamıştır. Çalışma planı ayrıca tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyelerince de onaylanmıştır.

Yürütülebilirlik Standartları

Yürütülebilirlik Standartları program değerlendirme çalışmasının etkililiğini ve verimliliğini arttırmayı hedeflemektedir (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Çalışmanın etkili ve verimli şekilde yürütülebilmesi için değerlendirme araştırmasının öneri raporu 2016-2017 bahar yarıyılında tez izleme komitesine sunulmuştur. Değerlendirme araştırmasının öneri raporunda yapılacak işlemler detaylı şekilde açıklanmıştır. Çalışmanın öngörülen süresi ve çalışma takvimi araştırmacı ile birlikte hem tez danışmanı hem de tez izleme komitesi üyeleri ile görüşülerek belirlenmiştir. Değerlendirme araştırması 2017-2018 güz ve bahar yarıyılında tamamlanacak şekilde planlaması yapılmıştır. Uygulamalı prosedürlere ilişkin program değerlendirme çalışmasının yürütülmesi için üniversiteden izin alınmıştır. Bağlamsal uygulanabilirliği sağlamak için belirlenen paydaşlar ile iletişime geçilerek gönüllü olanlar ile değerlendirme çalışması yürütülmüştür. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler her bir bölüm için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Kaynak kullanımı için farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizinde veri kaybı

yaşanmaması için gerekli önlemler alınmıştır. Ayrıca farklı gruplardan ve farklı veri toplama araçlarından veriler toplanarak değerlendirme sürecinin yöntemi güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Uygunluk Standartları

Uygunluk Standartları doğru, adil ve yasal değerlendirmelerin nasıl olması gerektiğine dair kriterler içerir (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). İnsan hakları ve saygı için katılımcılar bir kod ile eşleştirilmiş ve katılımcıların kişisel bilgileri farklı çalışmalarda kullanılmamıştır. Ayrıca değerlendirme raporunda katılımcıların kişisel tanınırlığını sağlayan ifadelerden kaçınılmıştır. Birey etkileşimleri için çalışma gönüllü katılımcılarla yürütülmüştür. İlgili dersi alan ve çalışmaya katılmak istemeyen kişilere herhangi bir baskı ve zorlama uygulanmamıştır. Yapılan görüşme ve gözlemler katılımcıların izni ve bilgisi dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Etkisiz ve dürüst değerlendirmeyi sağlamak için değerlendirici elde edilen verileri ve sonuçları tez danışmanı ile birlikte değerlendirmiştir. Değerlendirmenin mali sorumluluğu için herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Doğruluk Standartları

Doğruluk Standartları, değerlendirme gösterimlerinin, önerilerin ve bulguların, özellikle de kalite hakkındaki yorum ve yargıları destekleyenlerin güvenilirliğini ve doğruluğunu arttırmaya yöneliktir (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Geçerli bilgi için değerlendirme sürecinde toplanan tüm veriler değerlendirmenin amacı ve kullanılan değerlendirme modeline uygun olacak şekilde toplanmıştır. Güvenilir bilgi için veri toplama sürecinde çeşitleme yapılmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve doküman analizinden faydalanılmıştır. Toplanan veriler birlikte incelenerek birbiri ile uyumu da incelenmiştir. Program ve bağlamın tanımlanması için gerekli tüm yönetmelikler ve bilgiler öncesinde toplanmıştır. Toplanan bilgilerden hareketle değerlendirme çalışmasının kapsamı ve amacı detaylı olarak açıklanmıştır. Kullanılan modelin aşamaları ve bu aşamalarda neler yapılacağı belirtilmiştir. Çalışmanın kapsamına dâhil olacak dersler ve uygulamalar konusunda tez danışmanı ile birlikte içerikler incelenerek ve dersi veren öğretim üyeleri ile görüşülerek karar verilmiştir. Bilgi yönetimi için öncelikle farklı kaynak ve kişilerden veri toplanmıştır. Benimsenen eklektik model ile program değerlendirme modellerinin sınırlılıklarının üstesinden

gelinmeye çalışılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ile ilgili uzman görüşü ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca veri analizi için kullanılacak analiz yöntemini belirlemek için çeşitli ön koşulların sağlanıp sağlanmadığı araştırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve tez danışmanı ile birlikte dinlenerek deşifre edilen kayıtlar kontrol edilmiştir. Gözlem formları bilgisayar ortamına geçirildikten sonra gözlemcilere mail atılarak tekrar incelemeleri istenip onayları alınmıştır. Program değerlendirme araştırmasında nitel veri kaynağı olarak görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yapılmıştır. Nicel veri kaynağı olarak ölçekler ve program değerlendirme anketi kullanılmıştır. Nitel ve nicel yaklaşımlarla elde edilen verilerin analizini öncelikle araştırmacı gerçekleştirmiştir. Ardından tez danışmanı yapılan analizleri kontrol ederek düzeltme ve önerilerde bulunmuştur. Farklı kaynaklardan alınan veriler farklı dosyalarda gruplanmıştır. Ardından kayıplara karşı farklı depolama alanlarında yedeklenmiştir. Geçerli tasarım ve analizler için değerlendirme sürecinde hem nitel hem de nicel yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Bu yolla hem derinlemesine inceleme ve değerlendirme fırsatı bulunmuştur hem de daha nesnel kanıtlar elde edilmiştir. Açık değerlendirme gerekçelendirilmesi amacıyla elde edilen her bulgu için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yapılan yorum ve değerlendirmeler için hem verilerden hem de alanyazından destek alınmıştır. İletişim ve raporlama için öncelikle farklı veri toplama araçları ile veriler toplanarak birbirlerinin uyumuna bakılmıştır. Bu yolla elde edilen her bulgu için farklı veri kaynaklarından kanıt elde edilmiştir. Çalışmada her görüşe yer verilmiştir. Yanlış anlama ve çelişkilerin önüne geçmek için araştırmacı ile tez danışmanı verileri ve analiz sonuçlarını kontrol ederek değerlendirme çalışmasını yürütmüştür. Ayrıca tez izleme komitesi ile bulgular paylaşılmıştır ve komite üyelerinin görüş ve önerilerine göre düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Denetime Açıklık Standartları

Denetime açıklık standartları, değerlendirme işlemlerinin ve ürünlerin iyileştirilmesi ve hesap verilebilirliğine odaklanan bir değerlendirme ve yeterli değerlendirme belgelendirmesini teşvik eder (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2011). Değerlendirme dokümantasyonu için elde edilen tüm veriler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca değerlendirme çalışmasında yapılması planlanan her adımın uygulanıp uygulanmadığı tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyeleri tarafından kontrol edilmiştir. İçsel meta değerlendirme için araştırmacı Ortak Komite

tarafından geliştirilen Program Değerlendirme Standartlarını kullanmıştır. Çalışma kapsamındaki uygulamalar benimsenen program değerlendirme standartlarına uygun olarak gerçekleştirilmeye çalışılmış ve araştırma süreci kayıt altına alınmıştır.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada doktora eğitiminde sunulan araştırma dersleri beş aşamalı Araştırma Derslerine Yönelik Eğitim Programlarını İnceleme Modeli ile incelenmiştir. Bu bölümde çalışmanın bulguları mevcut alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma eğitiminin amacı hakkındaki bulgulara bakıldığında araştırma yapma becerisinin kazandırılması yönünde bir fikir birliğinin olduğu görülmektedir. Bahsi geçen araştırma yapma/yürütme becerisinin alt becerileri hakkında net bir görüş ortaya konulmamıştır. Earley (2014) yaptığı literatür taraması çalışmasında da araştırma eğitimi için özel bir amaç veya amaçların öğretim sürecini nasıl etkilediğine ilişkin bir boşluk olduğunu belirterek, amaçların genel ya da kısmi olarak belirtildiğini eklemiştir. Aguado (2009) ise araştırma eğitiminin amacını araştırma sürecini iletmek olarak belirtmiş fakat daha alt amaçlara ilişkin bir bilgi sunmamıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde ve ders planı incelemelerinde de amaçların çoğunlukla yüzeysel olarak ifade edildiği görülmüştür.

Ekonomi ve Sosyal Araştırma Konseyi (Economic and Social Research Council, ESRC) (2004) araştırma eğitimi ile öğrencilerin temel araştırma yöntem ve stratejilerini bilmeleri, farklı araçları kullanabilmeleri, bir araştırmayı veya araştırma verisini yönetebilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Konsey, öğrencilere araştırma eğitiminin bibliyografik ve bilgisayar becerilerini, öğretim ve dil becerilerini, iletişim becerilerini, etik ve yasal konuları ele almak için ihtiyaç duydukları farkındalığı kazandırması gerektiğini eklemiştir. Bu çalışmaya katılan öğretim üyeleri de görüşmelerde araştırma eğitiminin amacının öğrencilere sadece araştırma yapmak için gerekli teknik bilgiyi kazandırmak olmadığını, ek olarak öğrencilere farklı becerilerin de kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Leonard (2000, s. 187) araştırma yapmanın “titiz düşünme, algılama, hayal gücü, öz farkındalık, sosyal beceriler ve öz disiplin” gerektiren “öngörülemezlik, yaratıcılık ve kişisel zorluk” ile dolu karmaşık, “dağınık ve kafa karıştırıcı” bir süreç olduğunu ve bu sürecin daha iyi yürütülmesi için deneyin ne zaman 'işe yaradığını', bir araştırma alanına nasıl en iyi şekilde erişileceğini, kaynakların değerlendirilmesini, teorilerin seçimini ve kritik vakalar, analizde doğru ve okuma mantıklı olduğunda, verilerde ne görülmesi gerektiği, bir argümanın nasıl

oluşturulacağı ve iyi bir makalenin nasıl yazılacağı ve sunulacağı vb. faktörlerin bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Birbili (2006) araştırma metodolojisinin öğretilmesiyle öğrencilerin araştırmaları dinamik bir süreç olarak düşünmeye; onu şekillendiren birçok faktörü (kişisel, etik, teorik, politik, teknik, sosyal vb.) takdir etmeye; 'iyi' araştırma yapmanın ne anlama geldiğini anlamaya; araştırma girişiminin amaçlarını anlamaya ve çalışmalarının sonuçları ve bunun daha büyük ve daha karmaşık bir yapıya nasıl uyduğunun farkında olmaya hazırlanması gerektiğini eklemiştir.

Araştırma derslerinde öğrencilere araştırma yürütmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin yanında öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumunun artması da araştırma eğitiminin çıktısı olarak görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan biri araştırma eğitimi alan doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarının alt boyutlar bazında incelendiğinde çoğunlukla olumlu düzeyde olmasıdır. Dönem sonunda yapılan ölçümlerde anlamlı bir farklılaşma olmaması ise doktora eğitimi esnasında sunulan araştırma eğitiminin öğrencilerin tutumlarını artırmada bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu durum dersi veren öğretim üyelerinin görüşlerine de yansımaktadır. Öğretim üyeleri araştırma eğitimi derslerine katılan doktora öğrencilerinin derse katılım konusunda ve verilen ödev/görevlere katılım konusunda dönem boyunca benzer şekilde davrandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bağımsız gözlemlerde de gözlemciler, öğrencilerin derse katılım konusunda sınırlı katılım gösterdiğini belirtmişlerdir. Deem ve Lucas (2006) öğrencilerin araştırmaya ve araştırma derslerine yönelik tutumlarının ve nasıl öğrendiklerinin bilinmesinin öğretmenlere ve eğitmenlere yapacakları seçimlerde yardımcı olacağını ve daha etkili bir öğretim süreci kurmalarında yol gösterici olacağını belirtmişlerdir. Sizemore ve Lewandowski (2009) yaptıkları çalışmada araştırma eğitimi alan öğrencilerin bilgilerinde bir artış olduğunu fakat tutumlarında buna eşlik eden bir artış bulunmadığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin araştırma eğitimi derslerine yönelik olumlu tutum, duygu ve düşünceye sahip olmadıkları ortaya çıkmakta ve öğretim üyelerinin bu olumsuz tutum ve davranışları aşmaları için öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek öğrencileri doğrudan araştırma sürecine maruz bırakmaları gerektiği önerilmektedir (Briggs, Brown, Gardner, ve Davidson, 2009; Campisi ve Finn, 2011; DaRos-Voseles, Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2008; Davis, 2004; Earley, 2013). Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin ders esnasında tartışmalara yer verdikleri, öğrencilerin görüş ve

önerileri doğrultusunda dersi yürüttükleri gözlemlenmiştir. Vittengl ve diğerleri (2004) hem araştırma eğitimi geliştirmek için hem de öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarını artırmak için farklı öğretimsel stratejilerin deneysel çalışmalarla etkilerinin ortaya çıkarılmasını önermektedirler. Onwuegbuzie ve Wilson (2003) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının ve kaygılarının yapacakları araştırmaları sonlandıramamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Birbili (2006) buna ek olarak bu durumun lisansüstü eğitime farklı ihtiyaç ve amaçlarla başlayan ve kendi kendini finanse eden yarı zamanlı öğrencilerde daha yaygın olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın katılımcıları düşünüldüğünde öğretim görevlisi ya da akademik kariyer planlayan öğrencilerden oluştuğu bilinmektedir. Bu durumdan Birbili'nin (2006) dediği gibi öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarının doktora eğitimi süresince olumlu seviyelere çıkarılması ileride yapacakları tez ve diğer çalışmalarını tamamlamaları için önemli olacaktır.

Araştırma eğitimi ile öğrencilerin hem istatistiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde artması, hem de araştırma etiği konusunda daha hassas davranmaları beklenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri araştırma eğitimi alan doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarının alt boyutlar bazında incelendiğinde çoğunlukla olumlu düzeyde olmasıdır. Dönem sonunda yapılan ölçümlerde de anlamlı bir farklılaşma olmaması da doktora eğitimi esnasında sunulan araştırma eğitiminin öğrencilerin tutumlarının değişiminde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Elde edilen bulgular ışığında ayrıca doktora öğrencilerinin istatistik konularının zor olduğu yönünde bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Pecayas ve Besoyo (2013) yaptıkları çalışmada lisansüstü öğrencilere uyguladıkları istatistiğe yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sonuçlarda da benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Yaptıkları madde analizinde lisansüstü öğrencilerin istatistiği zor bir konu olarak gördüklerini fakat aynı zamanda öğrenilebilir bir konu olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Lai, Livings, D'Amico, Hayat ve Williams (2018) yaptıkları uygulamada da benzer şekilde “zorluk” alt boyutuna ait ortalamaları düşük bulmuştur. Fakat yaptıkları üçlü ölçümlerin ardından istatistiğe yönelik tutumlarla ilgili olarak, lisansüstü öğrencilerin istatistiğe yönelik duygularında, istatistiklere ilişkin yeteneklerde, istatistiğe ilgide ve istatistiğin kişisel ve mesleki yaşamlarındaki önemine dair izlenimlerinde ortalama iyileşmeler bildirmiştir. Schau ve Emmioğlu (2012) ile Kerby ve Wroughton (2017) istatistik derslerinin kendi başlarına istatistiklere karşı

olumlu tutum geliştirmek veya sürdürmek için yetersiz olabileceğini bulmuştur. Buna ek olarak Briggs, Brown, Gardner ve Davidson (2009) ise öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumunun alt boyutlarının iyi irdelenmesi gerektiğini, aksi takdirde öğretmenin çabasının işe yaramayacağını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, bilim felsefesi konusunun araştırma derslerinde yeterince yer almadığı ortaya çıkmaktadır. İncelenen ders planlarında ve ğretim yeleri ve doktora ğrencilerinin görüşlerinde bu eksiklik sıklıkla vurgulanmaktadır. Araştırma sürecini doğru ve sağlam bir şekilde yürütmek için bilim felsefesinin tam olarak anlaşılması gerekmektedir (Preissle ve Roulston, 2009). Ülkemizde bazı doktora programlarındaki araştırma eğitimi dersleri incelendiğinde ise çok azının bilim felsefesi dersine yer verdiği görülmektedir (aycı Karaköse ve Maviş Sevim, 2020).

Araştırma eğitimi içeriğinin ğretimi konusunda ğretim üyelerinin ders esnasında öğrencileri aktif tutmak için tartışmalara yer verdikleri, konu ile alakalı uygulamalar yaptıkları ve yapılan uygulamalar hakkında anında dönüt ve düzeltmede bulundukları hem görüşmelere hem de gözlem raporlarına yansımaktadır. Genel olarak teorik bilgilerin düz anlatım ve tartışma ile yürütüldüğü, konu ile ilgili derste uygulama yaparak öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ve eksikliklerini görme fırsatı verildiği görülmektedir. Bu noktada farklı bilim alanlarında da olsa araştırma eğitiminin ğretim süreçlerinde benzer uygulamalar olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde ise araştırma eğitimi derslerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ve kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencileri nasıl etkilediği konusunda birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Aguado, 2009; Ball ve Pelco, 2006; Barraket, 2005; Braguglia ve Jackson, 2012; Onwoegbuzie, Collins ve Jiao, 2009; Onwoegbuzie ve DaRos-Vaseles, 2001).

Çalışmada araştırma derslerinin değerlendirilmesinde yazılı sınavların ve projelerin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca derslerde makale, kitap incelemeleri ve önceki haftaların konularının uygulamalar sırasında kısa sorular ile değerlendirildiği de gözlem raporlarına yansımaktadır. Bachiochi, Everton, Evans, Fugere, Escoto, Letterman ve Leszcynki (2011) araştırma derslerinin değerlendirilmesinde makale incelemeleri yapılmasının farklı seviyelerdeki öğrencilerin (giriş, ileri, vs.) ğrenmelerinde önemli etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Earley (2014) araştırma derslerine yönelik yapılan çalışmalarda hedef ögesinde olduğu gibi değerlendirme

yöntemleri kısmında da eksikliklerin olduğunu belirterek, yapılan model/yöntem önerilerinde değerlendirmenin nasıl yapıldığından kısmen bahsedildiğini ya da hiç bahsedilmediğini raporlamıştır.

Yapılan çalışmada elde edilen bir diğer bulgu da araştırma eğitiminin değerlendirilmesinde öğretim üyelerinin proje/ödevler üzerinden değerlendirme yaptıkları ve doktora öğrencilerinin de bu durumu olumlu karşıladıkları şeklindedir. Earley (2014) de araştırma önerisi yazmanın ders dönemindeki öğrencilerin araştırma becerilerini değerlendirmek için kullanıldığını belirtmiştir. ESRC (2005) araştırma eğitiminin değerlendirilmesi için her türlü kanıtın değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini önermiştir, ayrıca değerlendirme sürecine her kesimin katkıda bulunması gerektiğini, değerlendirmeye eğitim boyunca yapılan araştırma önerileri, danışman ya da danışman kurulun görüşleri, öğrencilerin potansiyellerini ve ihtiyaçlarını ortaya koyan öz değerlendirme testlerinin işe koşulması gerektiğinin üzerinde de durmuştur.

Bu çalışma sonucunda araştırma eğitimi verecek olan öğretim üyelerinin akademik açıdan deneyimli, araştırma yapmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip ve bildiklerini öğretebilme becerisine sahip olması konusunda katılımcıların hem fikir oldukları görülmektedir. Yapılan görüşmelerde araştırma eğitimi veren öğretim üyeleri, araştırma eğitimi vermeye gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyelerinin akademik olarak uzun yıllar çalıştıkları da bir diğer bulgudur. Wagner, Garner ve Kawulich (2011) araştırma eğitimi verecek olan öğretim elemanının seçiminin bölümlerin araştırma eğitimi hakkındaki algısını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Sever (2001) de deneyimli akademisyenlerin deneyim derinliği ve geniş bir bakış açısı sunabileceklerini belirterek araştırma kavramlarında esnek olmayabileceklerini de eklemektedir.

Bu çalışmada özellikle doktora öğrencileri araştırma eğitimi verecek olan öğretim üyesinin pedagojik olarak yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Elton (2001) da öğretim üyelerinin alanlarında deneyimli olmalarının yanında pedagojik olarak iyi bir donanıma sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Elton gibi Simons ve Elen (2007) de araştırma yapma tecrübesi ile araştırma yapmayı öğretmenin ayrı beceriler olduğunu ve araştırmacıların öğretim becerilerinin değerlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Çalışmaya katılan doktora öğrencilerinin aksine Deem ve

Lucas (2006) yaptığı çalışmada öğrencilerin dersi verecek öğretim üyesinin tecrübelerine daha çok değer verdiklerini belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin çoğunluğu ders içeriğinin baskın araştırma yöntemlerinden oluşmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bir başka deyişle araştırma eğitimi verecek olan öğretim elemanlarının öğrencilerine, araştırma sorusuna cevap verecek en iyi yönteme karar vermelerini sağlayacak nitelikleri kazandırma sorumluluğuna sahip olmaları gerektiğini vurgulanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde de araştırma bilgi ve becerisini kazandıracak olan öğretim üyelerinin nitelikleri konusunda belli özellikler öne çıksa da derinlemesine çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç vardır (Newman ve Benz, 1998; Tashakori ve Tedlie, 2003).

Çalışma sonucunda sosyal ve fen bilimleri alanındaki doktora programlarında yer alan araştırma derslerinde ortak içerikler olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretim üyelerine ve doktora öğrencilerine dönem sonunda uygulanan araştırma eğitimi ders değerlendirme formunda bulunan kazanımlara ilişkin öğretim üyelerinin %84 oranında yer verdiklerini belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Doktora öğrencileri ise aynı formda bulunan kazanımların %85'ine ders içeriğinde yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu durum fen ve sosyal bilimlerde verilen doktora programlarındaki araştırma eğitimi ders içeriğinin büyük oranda ortak bir içeriğe sahip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Benzer bir durumdan Wagner, Garner ve Kawulich (2011) de bahsetmektedir. Yaptıkları sistematik alanyazın taramasında araştırma eğitimi derslerinde ortak konuların olduğunu fakat bu ortak ders içeriklerinin belirlenmesi ve bu ortaklığın nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili yeterli çalışmanın olmadığını belirtmişlerdir. Bir başka çalışma da farklı disiplinlerin (doğa bilimleri, sosyal bilimler, vs.) ders içeriklerinin incelenmesinde araştırma yöntemleri, araştırma istatistiği alanında ortak konuların olduğunu ve benzerlik oranlarını ortaya çıkarmıştır (Giesbrecht, Sell, Scialfa, Sandals ve Ehlers, 1997; Wagner, Garner ve Kawulich, 2011, s. 84). Wagner, Garner ve Kawulich (2011) araştırmalarında %40'ın üzerinde benzerlik bulmuştur, fakat takip eden çalışmalarda bu benzerliklerin disiplinlerin özellikleri göz önüne alınarak nasıl yapılandırılacağı hakkında bir kanıt bulunmamıştır, bu durumdan dolayı ortak bir araştırma eğitimi programının çeşitli faydaları olacağını çalışmalarında belirtmektedirler. Örneğin öğrencilerin farklı alanların araştırma yöntemlerine ve veri analizi yöntemlerine maruz kalacakları, böylece farklı disiplinlere geçiş konusunda kredi transferinin kolaylaşacağı

belirtilmiştir. Ayrıca ortak bir çekirdek programın varlığı ile öğrencilerin disiplinler arası ekip çalışmaları yapmalarının kolaylaşacağı ve genel becerilerin transferi ve kariyer değişikliklerinin daha yaygın hale geleceği eklenmektedir. Fakat bu görüşe karşı çıkan ve araştırma eğitiminin içeriğinin her alana özgü yapılandırılması gerektiği görüşünde olan çalışmalar da bulunmaktadır (örn., Healey, 2005; Welch ve Panelli, 2003). Bu çalışmalarda araştırma eğitiminin aynı bölümde farklı anabilim dallarında bile farklılaştığını vurgulayarak, ortak program yaklaşımının kullanılabilir olmadığını belirtmektedirler. Bu formdan elde edilen bir diğer bulgu ise doktora öğrencilerinin araştırma bilgisinin sadece araştırma dersleri ile sınırlı kalmadığını, farklı kaynaklardan da beslendiklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu kaynaklar yüksek lisanstaki öğretim üyeleri, farklı üniversitelerdeki lisansüstü yapan arkadaşları, online gruplar, tez danışmanları, doktora derslerine giren diğer öğretim üyeleri ve danışmanları şeklinde sıralanmaktadır. Calma (2009b) da benzer şekilde araştırma bilgisinin edinildiği kaynakları araştırdığı çalışmasında lisansüstü öğrencilerin ve öğretim üyelerinin farklı kurumlardan aldıkları eğitim, online gruplar, lisansüstü arkadaşlarının etkileri olduğunu belirtmiştir.

Araştırma eğitiminin içeriğine dair bir diğer bulgu ise araştırma eğitiminde öğretilecek yöntem ve tekniklerin dağılımıdır. Yapılan görüşmelerde ve ders planlarında genel eğilimin disiplinde baskın olarak kullanılan yöntem ve tekniklere yer vermek şeklinde olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak Tashakkori ve Tedlie (2003) verilen araştırma yönteminin nitel ve nicel olmasından ziyade yapılan çalışmaların disiplinler arası olmasının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri ile nicel araştırma yöntemlerinin birbiriyle ilişki kurularak verilmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı belirtilmektedir. Pascal ve Brown, (2009) ve Wagner ve Okeke, (2009) ise öğretim üyesinin bir araştırmayı yürütmek için gerekli araştırma yöntemleri ve veri analizi yöntemlerinin altında yatan bakış açısını kazandırmasının daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak getirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada doktora sürecinde sunulan araştırma eğitiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sorulan sorulara verilen cevaplar Araştırma Derslerine Yönelik Eğitim Programlarını İnceleme Modeli çerçevesinde sunulmuştur.

Durum analizinde araştırma eğitiminin amacı, araştırma eğitiminin önemi, araştırma eğitime yönelik beklentiler, araştırmaya yönelik tutum, istatistiğe yönelik tutum ve akademik sahtekârlık eğilimine yönelik incelemeler gerçekleştirilmiştir. Öğretim üyelerinin araştırma eğitiminin amacına ilişkin ortak görüşleri doktora öğrencilerine bilimsel bir araştırmayı yürütmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması şeklindedir. Öğretim üyeleri ayrıca araştırma eğitimiyle doktora öğrencilerine doğru davranış şekillerinin kazandırılmasının amaçlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma eğitiminin sadece araştırma yapma becerisi kazandırmakla sınırlı olmaması gerektiği, uzun vadede yapılan bilimsel çalışmaların bilimin sürekliliğini ve ilerlemesini sağlayacağını ekleyerek bilime katkı sağlayacak bireyler yetiştirmenin amaçlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Doktora öğrencilerinin araştırma eğitiminin amacına ilişkin ortak görüşü öğretim üyelerine benzer şekilde bilimsel bir araştırmayı yürütebilmek için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması şeklindedir. Buna ek olarak probleme ve bilgiye ulaşmanın araştırma eğitiminin amaçları arasında olması gerektiğini eklemişlerdir. Doktora öğrencileri öğretim üyelerinin araştırma eğitiminin amaçları arasında sıraladığı araştırma etiğini kazandırma ve bilimin ilerlemesine katkı sağlama konusunda herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

Durum analizinde incelenen bir diğer soru araştırma eğitiminin önemine ilişkindir. Öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin tamamının araştırma eğitiminin gerekli bir eğitim olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Öğretim üyeleri araştırma eğitiminin doktora öğrencilerine akademik bağımsızlık kazandırması ve doktora sonrasında araştırma üretkenliklerini arttırması işlevleri bakımından

vazgeçilmez olduğunu belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri ise gelecek çalışmalarının (akademik yayın, danışmanlık, vs.) niteliğini belirleyici olduğu için araştırma eğitiminin gerekli bir eğitim olduğunu belirtmişlerdir.

Durum analizinde öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin araştırma eğitime yönelik beklentileri de incelenmiştir. Öğretim üyelerinin araştırma eğitime yönelik beklentileri araştırma eğitiminin sonunda doktora öğrencilerinin bağımsız olarak araştırma yürütecek seviyeye gelmeleri yönündedir. Araştırma eğitiminde bir araştırmanın problemini belirleme aşamasından sonuçların raporlanması aşamasına kadar her bir aşamanın öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim üyelerine benzer şekilde doktora öğrencileri de beklentilerini bağımsız araştırmacılar olmak olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca derslerine giren tüm öğretim üyelerinden ve danışmanlarından kendilerine yol gösterici, rehber olmaları yönünde beklentileri olduğunu eklemişlerdir.

Ders dönemi başında yapılan ölçümlerde doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları, istatistiğe yönelik tutumları ve akademik sahtekârlık eğilimi düzeyleri incelenmiştir. Doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları profesyonellik için araştırmanın faydaları ve araştırmaya yönelik olumlu tutum faktörlerinde yüksek düzeyde bulunmuşken, diğer faktörlerde nötr düzeyde olduğu bulunmuştur. Doktora öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarında ise sadece duygu faktöründe nötr düzeyde bulunurken, diğer faktörlerde yüksek düzeyde bulunmuştur. Doktora öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerinin tüm faktörlerde düşük seviyelerde olduğu görülmektedir.

Kapsam değerlendirme boyutunda doktora öğrencilerine ve öğretim üyelerine dersi verecek olan öğretim üyesinin sahip olması gereken özellikler sorulmuştur. Öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri araştırma eğitimi verecek öğretim üyelerinin akademik olarak tecrübeli olmaları, araştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ve etik açıdan örnek bir geçmişe sahip olmaları konusunda ortak görüşte oldukları görülmüştür. Öğretim üyeleri bilimsel yayınlarının niteliğinin de önemli olduğunu belirtirken, alanlarında sıklıkla kullanılan araştırma yöntemlerinin dışındaki yöntemler hakkında da deneyime sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler. Tez danışmanları ve doktora öğrencileri araştırma eğitimi verecek olan öğretim üyelerinin öğretme kabiliyetine sahip olması gerektiği, araştırma eğitiminin içeriğine hâkim

olmanın yanında bunu öğrencilere öğretebilecek beceriye sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kapsam değerlendirme boyutunda araştırma eğitiminin içeriği de incelenmiştir. Öğretim üyeleri araştırma eğitiminin içeriğinde araştırma yöntemlerinin, araştırma etiğinin ve bilim felsefesinin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretim üyeleri araştırma eğitiminin içeriğine ilişkin araştırma sonuçlarının iletimi, raporlanmasına dair herhangi bir içerikten bahsetmezken, doktora öğrencileri bir araştırmanın yayın haline gelmesi sürecinin de araştırma eğitimi içeriğine dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma yöntemleri konusunda alanda baskın olan yöntemlerin dışındaki yöntemlerin de araştırma eğitiminin içeriğine dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim üyeleri bilimsel gelişmelerin daha iyi anlaşılabilmesi için bilim felsefesi dersinin verilmesi veya araştırma eğitimi derslerinin içeriğine dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Doktora öğrencileri ise araştırma sürecinin her adımının araştırma eğitiminin içeriğine dâhil edilmesi gerektiğini belirtirken, öğretim üyeleri gibi bilim felsefesinin de araştırma eğitime eklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırma eğitiminin süresi de kapsam değerlendirme bağlamında incelenmiştir. Öğretim üyeleri araştırma eğitiminin zorunlu olmasını olumlu olarak yorumlarken, araştırma eğitiminin alan dersleri ile dengeli şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretim üyeleri araştırma eğitiminin tüm ders dönemi boyunca yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma eğitiminin tek bir dersle sınırlı olamayacağını, diğer derslerde yapılan ödev ve projelerin de öğrencilerin araştırma becerisi kazanmalarında etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Doktora öğrencileri ise ders dönemi boyunca ve hatta tez dönemi boyunca araştırma eğitiminin devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma eğitiminin verildiği ortamlar kapsam değerlendirme bağlamında incelendiğinde gözlem raporlarında araştırma eğitimi derslerinin öğretim üyelerinin ofisinde veya kullanılmayan sınıf/salonlarda yapıldığı görülmektedir. Dersler esnasında öğrencilerin kendi dizüstü bilgisayarlarını kullandığı, veri analizi için kullanılan programlara bütün öğrencilerin ulaşamadığı, öğrencilerin uygun olmayan masa ve sandalyelerde not almakta ve dersi takip etmekte zorlandıkları da gözlem raporlarına yansımıştır.

Kapsam değerlendirmede araştırma eğitiminde kullanılacak öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri de incelenmiştir. Öğretim üyeleri derslerini uygulama ağırlıklı olarak planladıklarını belirtirken doktora öğrencileri de her konunun uygulamasını yapmak istedikleri yönünde beklentilerini ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri ders kitaplarının yanında kendi veri setlerine ve örnek olaylara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri araştırma eğitimi derslerinin değerlendirmesinde yazılı sınavlardan yararlandıklarını ayrıca proje ve ödevleri de değerlendirmeye dâhil ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın kuramsal altyapısını yazılı sınavlarla ölçtüklerini, kuramsal bilgilerin uygulamaya yansıtılmasını ölçmek için projelerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri öğretim üyelerinin aksine doktora seviyesinde bir dersin değerlendirilmesinde yazılı sınavlar yerine proje üzerinden değerlendirme yapılmasının kendi öğrenmeleri hakkında daha gerçekçi bilgi vereceğini belirtmişlerdir.

Araştırma derslerine yönelik öğretim programlarını değerlendirme modelinin bir diğer başlığı süreç değerlendirme boyutunda araştırma eğitiminde sunulan içerik hakkındaki görüşler incelenmiştir. Doktora öğrencileri kendilerine sunulan içeriğin ihtiyaçlarını karşıladığını fakat araştırmanın raporlanması ve bilim felsefesi hakkında yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Ders izlenceleri incelendiğinde farklı bölümlerin kendilerine özgü konulara yer vermesine rağmen ortak konu başlıklarının olduğu da görölmektedir.

Süreç değerlendirmede kullanılan öğretim yöntemi, öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemi hakkındaki veriler incelenmiştir. Doktora öğrencileri araştırma eğitimi derslerinde aktif olarak yer aldıklarını belirterek, bunun kendilerini ifade etme ve değerlendirme konusunda oldukça yararlı olduğunu eklemişlerdir. Yapılan gözlemler ise doktora öğrencilerinin görüşlerini destekler niteliktedir. Derslerde düz anlatım yöntemi dışında uygulamalara yer verildiği gözlenmiştir. Fakat bazı derslerde öğretim üyelerinin çabalarına rağmen sınırlı bir katılım olduğu da gözlem raporlarına yansımıştır. Doktora öğrencileri ders kitabının yanı sıra farklı kaynakların derste kullanıldığını belirtmişlerdir. Doktora öğrencileri derste gerçek veri setlerinin kullanılmasının araştırma sürecini deneyimleme ve karşılaşılabilecek problemleri aşmak için atılacak adımları ilk elden tecrübe etme açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de araştırma eğitimi derslerinde birden fazla kaynak materyalin

kullanıldığı görülmektedir. Bazı bölümler birden fazla ders kitabı ile dersi yürütürken bazı bölümlerde ise ders kitabının yanında veri setlerinin kullanıldığı gözlenmiştir. Doktora öğrencileri araştırma eğitimi derslerindeki başarılarının değerlendirilmesinde hem yazılı sınavlara hem de yaptıkları projelere yer verildiğini belirtmişlerdir. Doktora öğrencilerinin bazıları yazılı sınav yapılmasını eleştirmiş ve derste yapılanları kâğıda geçirmeyi uygun bulmamışlardır. Proje üzerinden yapılan değerlendirmeler için ise kuramsal bilgiyi kendilerinin uygulama fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinin paylaştıkları sınav kâğıtlarından ikisi incelendiğinde ise bir öğretim üyesinin araştırma sürecinin uygulamasına ilişkin sorular hazırladığı, diğer öğretim üyelerinin sorularının bilgi düzeyinde olduğu görülmüştür.

Süreç değerlendirme boyutunda araştırma eğitiminde yaşanan sorunlar ve fırsatlar da incelenmiştir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu ders esnasında karşılaşılan olumsuz durumların öğrenci kaynaklı (derse ilgisizlik, ders dışı meşguliyetler, vs) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin aksine doktora öğrencileri bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma eğitimi dersleri esnasında karşılaşılan fırsatlar için öğretim üyelerinin bir kısmı doktora öğrencilerinin arka plan çeşitliliğini (farklı alanlardan gelmeleri, farklı okullardan mezun olmaları, vs.) fırsat olarak değerlendirirken, bazı öğretim üyeleri bu durumun bir sorun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretim üyeleri dersin sonunda bir ürün çıkmasını fırsat olarak değerlendirmişlerdir. Doktora öğrencileri ise derse katılımları arttıkça karşılaştıkları fırsatların arttığını ifade etmişlerdir. Doktora öğrencileri de öğretim üyelerine benzer olarak derste yaptıkları proje ve ödevlerin bilimsel bir yayın haline gelmesinin kendileri için fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Gözlem raporlarında da öğrencilerin derse katılımları için çaba gösterilmesi ve ders içeriğinin farklı uygulama ve örneklerle zenginleştirilmesini fırsat olarak değerlendirilirken, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin birlikte araştırma eğitimi derslerini alıyor olmaları ve eğitim ortamının uygun olmaması sorun olarak değerlendirilmiştir.

Toplam değerlendirme boyutu için yapılan görüşmeler ve gözlem raporları incelendiğinde araştırma eğitimi için içerik, öğretim yöntemi ve değerlendirme yöntemi arasında genel olarak uyum olduğu bulunmuştur. Öğretim üyelerinin ders dönemi başında planladıkları etkinlikleri derslerine yansıtabildikleri gözlem raporlarına yansımıştır. Program geliştirme uzmanları, araştırma eğitimi programının hedef, içerik,

eğitim durumları ve sınav durumları öğeleri arasındaki uyum ve dersi veren öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler ile ders planları arasındaki uyum için genel olarak “orta derecede uyumlu” olduğunu saptamışlardır. Gözlem raporları ve yapılan görüşmeler incelendiğinde öğretim üyelerinin ders dönemi başında planladıkları etkinlikleri yapabildikleri ortaya çıkmaktadır. Fakat bazı öğretim üyeleri dersi alan öğrencilerin daha önce bu eğitimi almamış olmaları ve dersi bu öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yürüttükleri için hedeflerine ulaşamadıklarını fakat öğrencilerin eksik kaldıkları yerleri tamamladıklarını belirtmişlerdir.

Toplam değerlendirme boyutunda dersin genel başarısı sorulduğunda öğretim üyeleri bunun için ortaya çıkan ürünün niteliğine bakarak bir değerlendirmede bulunmuşlardır. Öğretim üyeleri dönem başında doktora öğrencileri tarafından hazırlanan ödev metinleri ile dönem sonunda hazırlanan ödev metinleri arasında olumlu yönde bir farklılaşma olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri doktora öğrencilerinin dönem sonunda araştırmaya yönelik meraklarının arttığını ve araştırmaya yönelik korku/kaygılarının azaldığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Dersin içinde ve dışında hazırladıkları proje ve ödevlerin, öğrencilerin araştırmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Tez danışmanlarının çoğunluğu danışmanlıklarındaki doktora öğrencilerinin aldıkları araştırma eğitiminin yeterli olduğunu belirtirken, bilim felsefesine yeterince yer verilmediği için içeriğin bu konuda dar kapsamlı kaldığını belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu başlık altında çalışmanın bulgularına ve sınırlılıklarına dayalı olarak hem araştırma eğitime yönelik hem de araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler getirilmektedir.

Araştırma Eğitime Yönelik Öneriler

- Araştırma derslerini alan doktora öğrencileri ve tez dönemindeki doktora öğrencilerinin ortak görüşü araştırma eğitimi hakkında doktora eğitimi boyunca destek alma ihtiyacı duyduklarıdır. Bu noktada doktora öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik çeşitli çalıştay ve seminer gibi akademik etkinlikler düzenlenmesi ya da sayılarının artırılması önerilmektedir.

- Öğretim üyelerinin araştırma eğitimi derslerinde benzer öğretim yöntem ve teknikleri kullandıkları gözlenmiştir. Öğretim üyelerinin araştırma eğitimi esnasında kullanacakları öğretim yöntemleri ve tekniklerini zenginleştirmelerine fayda sağlayacak platformlar kurulup akademisyenlerin öğretim süreçleri ile ilgili fikir alışverişinde bulunmaları ve tartışmaları önerilmektedir.
- .
- Araştırma dersleri küçük sınıf/seminer salonlarında veya öğretim üyelerinin ofislerinde verilmektedir. Bu durumda doktora öğrencileri not almakta veya bilgisayarla işlem yapmakta zorlanmaktadırlar. Bilgisayar kullanımını ve not tutmayı kolaylaştıran uygun bilgisayar laboratuvarı, sınıf veya toplantı odalarının hazırlanması önerilmektedir.
- Doktora öğrencileri ders içinde kullanılan yazılımlara ulaşma konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgudan hareketle ders içinde kullanılabilecek yazılımları/programları edinmeleri için doktora öğrencilerine gerekli desteğin verilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin yerleşke dışında da bu programları kullanmaları sağlanmalıdır.
- Öğretim üyeleri ile dönem sonunda yapılan görüşmelerde dönem başında doktora öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre dersin içeriğini planladıklarında daha verimli bir dönem geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri araştırma derslerini planlarken dönem başında öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek, araştırma eğitimi dersinin planlamasını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tekrar güncellemesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma eğitimi derslerinin planları ve içerikleri incelendiğinde farklı bölümlerde ortak hedeflere ve içeriklere rastlanmıştır. Çekirdek programlar ve alana özgü araştırma eğitimi programlarının karşılaştırıldığı çalışmalar önerilmektedir
- Bu çalışmada istatistiğe yönelik tutum, araştırmaya yönelik tutum ve akademik sahtekarlık düzeyinde dönem boyunca istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bunun bir sebebinin katılımcı sayısının düşük olması olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle daha yüksek sayıda örneklem içeren çalışmalarda araştırma derslerinin istatistiğe yönelik tutum, araştırmaya yönelik

tutum ve akademik sahtekârlık düzeyindeki değişmedeki rolünün incelenmesi önerilmektedir.

- Araştırma eğitimi dersleri gözlemlerinde öğrencilerin derslere sınırlı katılım gösterdikleri yansımıştır. Doktora öğrencilerinin derslere gösterdikleri bu isteksizliğin altında yatan sebepleri inceleyen bir araştırma yürütülebilir.
- Bu alışmada YÖK Yeterlikler erevesine dayanarak oluşturulan araştırma eğitimi yeterlikleri listesi üzerinde çalışılarak ulusal bir Araştırma Eğitimi Standartları geliştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Aguado, N. A. (2009). Teaching research methods: learning by doing. *Journal of Public Affairs Education*, 15, 251–260.
- Bachiochi, P., Everton, W., Evans, M., Fugere, M., Escoto, C., Letterman, M. ve Leszczynski, J. (2011). Using empirical article analysis to assess research methods courses. *Teaching of Psychology*, 38(1), 5–9. doi:10.1177/0098628310387787.
- Ball, C. T., ve Pelco L. E.. (2006). Teaching research methods to undergraduate psychology students using an active cooperative learning approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 147–154.
- Barraket, J. (2005) Teaching Research Method Using a Student-Centred Approach? Critical Reflections on Practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(2), 64-74.
- Barrett, E., ve Lally, V. (2000). Meeting New Challenges in Educational Research Training: The Signposts for Educational Research CD-ROM. *British Educational Research Journal*, 26(2), 271–290. doi:10.1080/01411920050000999
- Birbili, M. (2002) Teaching educational research methods. <http://escalate.ac.uk> adresinden 04.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Benson, A., ve Blackman, D. (2003). Can research methods ever be interesting? *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 39–55.
- Braguglia, K. H., ve Jackson, K. A. (2012). Teaching research methodology using a projectbased three course sequence: critical reflections on practice. *American Journal of Business Education*, 5, 347–352.
- Briggs, L. T., Brown, S. E., Gardner, R. B. ve Davidson, R. L. (2009). D.R.A.MA: An extended conceptualization of student anxiety in criminal justice research

methods courses. *Journal of Criminal Justice Education*, 20(3), 217–226. doi:10.1080/10511250903109348.

Büyüköztürk, Ş. (1996) Türk yükseköğretiminde araştırma eğitimi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Calma, A. (2009a). Research training in the Philippines: exploring the issues for a nation striving to enhance research quality. https://www.academia.edu/274483/Research_Training_In_the_Philippines_Exploring_the_Issues_for_a_Nation_Striving_to_Enhance_Research_Quality adresinden alınmıştır.

Calma, A. (2009b) The context of research training in the Philippines: some key areas and their implications. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 167-184.

Campbell, M., Gibson, W., Hall, A., Richards, D. ve Callery, P. (2008). Online vs. face-to-face discussion in a web-based research methods course for postgraduate nursing students: a quasi-experimental study. *International Journal of Nursing Studies*, 45(5), 750–759. doi:10.1016/j.ijnurstu.2006.12.011.

Campisi, J. ve Finn, K. E.. (2011). Does active learning improve students' knowledge of and attitudes toward research methods? *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 38–45.

Canham, A. A. (2008). *Evaluating academic integrity and outreach efforts: changes in perceptions over a three-year period*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, Teksas, ABD.

Combs, J. P. ve Onwuegbuzie, A. J. (2012). Relationships among attitudes, coping strategies and achievement in doctoral-level statistics courses: A mixed research study. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 349-375.

Cresswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Yayıncılık.

- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çaycı, D. ve Emmioğlu Sarıkaya, E. (2018, Eylül) *The views of doctoral students on research education*. ECER 2018' de sunuldu, Bolzano, İtalya.
- Çaycı Karaköse, D. ve Maviş Sevim, F. Ö. (2020, Mayıs). *Eğitim bilimlerinde yer alan doktora programlarında araştırma eğitiminin yeri*. 6. Bilimsel Araştırmalar ve Güncel Gelişmeler Kongresi'nde sunuldu, Bakü, Azerbaycan.
- Çokluk Bökeoğlu, O. ve Yılmaz, K. (2005) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(1), 47-67.
- DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J. ve Jiao, Q. G. (2008). Effect of selfperception on performance of graduate-level cooperative groups in research methodology courses. *Journal of Instructional Psychology*, 35, 254–259.
- Davis, S. (2004). Statistics anxiety among female African American graduate-level social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3), 143–158.
- Deem, R. ve Lucas, L. (2006). Learning about research: Exploring the learning and teaching/research relationship amongst educational practitioners studying in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(1), 1-18.
- Earley, M. A. (2009). Developing reflective researchers. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 103-110). USA: Ashgate Publishing Company.
- Earley, M. A. (2014) A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242-253. DOI: 10.1080/13562517.2013.860105
- Economic and Social Research Counsel (ESRC) (2005). Postgraduate Training Guidelines 2005. <https://esrc.ukri.org/files/skills-and-careers/doctoral->

[training/postgraduate-training-guidelines-fourth-edition-2005/](https://www.teachingguidelines.org/training/postgraduate-training-guidelines-fourth-edition-2005/)

adresinden

23.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Elton, L. (2001). Research and teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 43–56.
- Eminoğlu, E., ve Nartgün, Z. (2009). Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 215-240.
- Emmioğlu, E. (2011). The relationship between mathematics achievement, attitudes toward statistics, and statistics outcomes: A structural equation model analysis (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Emmioğlu, E., Çapa-Aydın, Y., ve Çobanoğlu, R. (2010, Eylül). *Lisansüstü öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumu ile istatistik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunuldu, Lefkoşa, Kıbrıs.
- Emmioğlu-Sarıkaya, E., Ok, A., Aydın, Y. C., ve Schau, C. (2018). Turkish version of the survey of attitudes toward statistics: factorial structure invariance by gender. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 121-127.
- Erdem, A. R. (2012a). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim*, 2(3), 166-175.
- Erdem, A. R. (2012b). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim*, 2(1), 25-32.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersan, C. ve Uslu, B. (2020). Can plagirisim detected by software be prevented through education? An experimental study with preschool teacher candidates. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(2), 118-132.
- Garner, M., Wagner, C. ve Kawulich, B. (2009). Towards a pedagogical culture in research methods. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching*

research methods in the social sciences içinde (s. 1-10). USA: Ashgate Publishing Company.

Gelso, C. J. (1993) On the making of a scientist-practitioner: a theory of research training in professional psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 24(4), 468-476.

Gelso, C. J. (2006). On the making of a scientist–practitioner: A theory of research training in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 1, 3-16. doi:10.1037/1931-3918.S.1.3.

Giesbrecht, N., Sell, Y., Scialfa, C., Sandals, L. ve Ehlers, P. (1997). Essential topics in introductory statistics and methodology courses. *Teaching of Psychology*, 24(4), 242–246.

Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. M. Metin (Editör). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 375-410). Ankara: Pegem Akademi.

Greenwald, M. L. (2006). Teaching research methods in communication disorders: a problembased learning approach. *Communication Disorders Quarterly* 27 (3): 173–179. doi:10.1177/15257401060270030501.

Günbayı, İ., Kasalak, G. ve Özçetin, S. (2013). Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışlar: Bir durum çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 97-108.

Hardcastle, D. A., ve Bisman C. D. (2003). Innovations in Teaching Social Work Research. *Social Work Education*, 22 (1): 31–43. doi:10.1080/02615470309131.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183–201.

Hyatt, L. ve Williams, P. E. (2011). 21st century competencies for doctoral leadership faculty. *Innovative Higher Education*, 36(1), 53-66.

İpek, C., Tekbıyık, A. ve Ursavaş, Ö. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 127-145.

- Inouye, K. ve McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. <https://doi.org/10.28945/4168>
- Jala, L. L. ve Reston, E. (2012). Graduate students' conceptions of statistical inference. *Liceo Journal of Higher Education Research*, 7(1), 83-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.7828/ljher.v7i1.22>
- James, E. L., Ward, B. M., Dickson-Swift, V. A. Kippen, S. A. ve Snow, P. C. (2009). Best practice in reserach methods assessment: Opportunities to enhance student learning. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 139-149). USA: Ashgate Publishing Company.
- Jiao, Q. G., DaRos-Voseles D. A., Collins K. M. T., ve Onwuegbuzie A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11, 119-138.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011) Program evaluation standards statements. <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements> adresinden 02.08.2018 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (1974) Araştırma eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 263-274.
- Karasar, N. (1982) Eğitimde yenileşme yaklaşımları ve araştırma eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 260-264.
- Karasar, N. (1984) Türk üniversitelerinde araştırma eğitimi. (Yayımlanmamış araştırma) TÜBİTAK BAYG-E-49 Projesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2007). Yıldız teknik üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç

ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.

Kawulich, B. (2009). The role of theory in research. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 37-47). USA: Ashgate Publishing Company.

Kerby, A. T. ve Wroughton, J. R. (2017). When do students' attitudes change? Investigating student attitudes at midterm. *Statistic Education Research Journal*, 16(2), 476-486.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.

Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (1999) Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 8-28.

Kurt, A.A. (2007). ARY111-Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Ders Tanıtımı. <http://orgunx.anadolu.edu.tr/tanit.asp?oy=2006&dn=001&dk=ARY111&dl=01&dg=C&yy=1&br=5501060101&tc=34864093748>

Kurt, A. A., Yıldırım, Y., Becit, G., Uysal, Ö., Bağcı, H., ve Özdamar, N. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri dersine ilişkin öğrenci görüşleri. III. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 371-379.

Lai, B. S., Livings, M. S., D'Amico, M. P., Hayat, M. J. ve Williams, J. (2018). A growth mindset pilot intervention for a graduate-level biostatistics course. *Statistics Education Research Journal*, 17(2), 104-119.

Lei, S. A. (2010) College research methodology courses: revisiting general instructional goals and objectives. *Journal of Instructional Psychology*, 37(3), 236-240.

Leonard, D. (2000). Transforming doctoral studies: Competencies and artistry. *Higher Education in Europe*, 15(2), 181-192.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016). Resmi Gazete. Yayımlanma Tarihi: 20.04.2016. Sayısı: 29690.

- Lonka, K., Ketonen, E., Vekkaila, J., Cerrato Lara, M. ve Pyh  t  , K. (2019). Doctoral students' writing profiles and their relations to well-being and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 77(4), 587-602.
- Lu, M. S., Ward, H. C., Overton, T. Ve Shin, Y. (2014) The synergetic approach to effective teachers' research education: An innovative for building educational research capacity in a hispanic-serving instution. *Journal of Hispanic Higher Education*, 13(4), 269-284.
- Lucas, L. (2006). *Research game in academic life*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- McAuffin, D. (2009). Incorporating the ethical dimension in the teaching of research methods. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 91-99). USA: Ashgate Publishing Company.
- McWilliam, E., Taylor, G. P., Thomson, P., Green, B., Maxwell, T., Wildy, H., ve Simons, D. (2002). *Research training in doctoral programs: what can be learned from professional doctorates?* Canberra, Australia: Commonwealth Department of Education, Science, & Training Evaluations and Investigations Programme.
- Meerah, T. S. M., Osman, K., Zakaria, E., Ikhsan, Z. H., Krish, P., Lian, D. K. C., ve Mahmod, D. (2012). Developing an instrument to measure research skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 60, 630-636.
- Moser-Mercer, B. ve Class, B. (2013). A global approach to graduate education and research training. M. Ciussi, ve M. Augier, (Ed.), *12th European Conference on e-Learning Proceiding Book (Nice, France)* içinde (s. 666-669). Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International. <https://search.proquest.com/docview/1467836055?accountid=15959> adresinden 22.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Murtonen, M. ve Lehtinen, E. (2003) Difficulties experienced by education and sociology students in quantitative methods courses. *Studies in Higher Education*, 28(2), 171-185. DOI: 10.1080/0307507032000058064

- Newman, I. ve Benz, C. R. (1998). *Qualitative-quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum*. Southern Illinois: Southern Illinois University Press.
- Nguyen, T. D. ve Lam, B. T. (2009). Teaching research methods to trainee practitioners. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 163-170). USA: Ashgate Publishing Company.
- Nunes, J. B. C. (2009). Teaching the use of technology in research education. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 131-138). USA: Ashgate Publishing Company.
- O'Connell A. A. (2002) Student perceptions of assessment strategies in a multivariate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 10(1), 1-17. DOI: 10.1080/10691898.2002.11910545.
- Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T. ve Jiao, Q. G. (2009). Performance of cooperative learning groups in a postgraduate education research methodology course: The role of social interdependence. *Active Learning in Higher Education*, 10(3), 265–277. doi:10.1177/1469787409343190.
- Onwuegbuzie, A. J. ve DaRos-Vaseles, D. A. (2001). The role of cooperative learning in research methodology courses: A mixed-methods analysis. *Research in the Schools*, 8, 61–75.
- Onwuegbuzie, A.J. ve Wilson, V.A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments: A comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 195–209.
- Özaltaş Serçek, G. (2014). Ön lisans turizm eğitim programlarının CIPP modeline göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi) Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the ‘attitudes towards research’ scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.

- Papanastasiou, E. C. ve Zembylas, M (2008) Anxiety in undergraduate research methods courses: its nature and implications, *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 155-167, DOI: 10.1080/17437270802124616
- Pascal, J. ve Brown, G. (2009). Ontology, epistemology and methodology for teaching research methods. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 71-80). USA: Ashgate Publishing Company.
- Pecayas, E. S. ve Besoyo, L. M. (2013). Statistics instruction in the graduate schools of state universities and colleges in the Eastern Visayas. *Journal of Society & Technology*, 3, 61-70.
- Phelps, R., Fisher, K. ve Ellis, A. (2006) Organisational and technological skills: the overlooked dimension of research training. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(2), 145-165.
- Picciotto, M. (1997) Investigating the College: Teaching the Research Process, *College Teaching*, 45:1, 19-20. DOI: 10.1080/87567559709596182
- Poloyac, S. M., Empey, K. M., Rohan, L. C., Skledar, S. J., Empey, P. E., Nolin, T. D.,..., Kroboth, P. D. (2011) Core competencies for research training in the clinical pharmaceutical sciences. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(2), 1-9.
- Preissle, J. ve Roulston, K. (2009). Trends in teaching qualitative reeseach: A 30-year perspective. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 13-21). USA: Ashgate Publishing Company.
- Ramirez, C., Schau, C. ve Emmioğlu Sarıkaya, E. (2012). The importance of attitudes in statistical education. *Statistics Education Research Journal*, 11(2), 57-71.
- Rempel, H. G., Hussong-Christian, U., ve Mellinger, M. (2011). Graduate student space and service needs: A recommendation for a cross-campus solution. *Journal of Academic of Librarianship*, 37(6), 480–487.

- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 469-485.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R., ve Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin araştırma kaygıları, araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199.
- Schau, C. (2003). *Students' attitudes: The "Other" important outcome in statistics education*. Paper presented at the Joint Statistical Meeting, Section on Statistics Education, San Francisco, CA.
- Schau, C. ve Emmioğlu, E. (2012). Do introductory statistics courses in the United States improve students' attitudes? *Statistics Education Research Journal*, 11(2), 86-94.
- Schau, C., Millar, M. ve Petocz, P. (2012). Research on attitudes towards statistic. *Statistic Education Research Journal*, 11(2), 2-5.
- Sever, B. (2001). Research methods for criminal justice graduate students: Comparing textbook coverage and classroom instruction. *Journal of Criminal Justice Education* 12(2), 337-353.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (Journal of Higher Education and Science)*, 1(3), 161-169.
- Simons, M., ve Elen, J. (2007). The ‘research-teaching nexus’ and ‘education through research’: An exploration of ambivalences. *Studies in Higher Education*, 32(5), 617-631.
- Sizemore, O. J., ve Lewandowski, G. W. (2009). Learning might not equal liking: Research methods course changes knowledge but not attitudes. *Teaching of Psychology*, 36 (2), 90-95. doi:10.1080/00986280902739727.
- Strangman, L., ve Knowles. E. (2012). Improving the development of students’ research questions and hypotheses in an Introductory business research methods course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 6, 1-13.

- Strayhorn, T. L. (2009). The (in)effectiveness of various approaches to teaching research methods. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 119-130). USA: Ashgate Publishing Company.
- Stufflebeam, L. D., Madaus, G. F., ve Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishing.
- Şen, Z. (2013). Türkiye'de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 10-15.
- Tabachnick, B., ve Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tartaglia, A., Fitchett, G., Dodd-McCue, D., Murphy, P., ve Derrickson, P. E. (2013). Teaching research in clinical pastoral education: A survey of model practices. *Journal of Pastoral Care & Counseling*, 67(1), 1-14.
- Tashakkori, A. ve Tedlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: U.S. perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61-77.
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 37-65.
- Toplu, M. (2012) Bilim Etiği: İnternetin bilim etiği üzerine etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 654-698.
- Tyndall, D. E., Forbes III, T. H., Avery, J. J. ve Powell, S. B. (2019). Fostering scholarship in doctoral education: Using a social capital framework to support PhD student writing groups. *Journal of Professional Nursing*, 35, 300-304.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Vandiver, D. M., ve Walsh, J. A. (2010). Assessing Autonomous Learning in Research Methods Courses: Implementing the Student-driven Research Project. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 31–42. doi:10.1177/1469787409355877.
- VITAE (2011). Researcher Development Framework, VITAE, Cambridge, www.vitae.ac.uk/CMS/files/upload/Vitae-Researcher-Development-Framework.pdf adresinden 21.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Vittengl, J. R., Bosley, C. Y., Bresica, S. A., Eckardt, E. A., Neidig, J. M., Shelver, K. S. ve Sopenoff, L. A. (2004). Why are some undergraduates more (and others less) interested in psychological research? *Teaching of Psychology*, 31(2): 91–97. doi:10.1207/s15328023top3102_3.
- Wagner, C., Garner, M. ve Kawulich, B. (2011) The state of the art of teaching research methods in the social sciences: towards a pedagogical culture. *Studies in Higher Education*, 36(1), 75-88. DOI: 10.1080/03075070903452594
- Wagner, C. ve Okeke, C. (2009). Quantitative or qualitative: Ontological and epistemological choices in research methods curriculum. M. Garner, C. Wagner ve B. Kawulich (Ed.), *Teaching research methods in the social sciences* içinde (s. 61-69). USA: Ashgate Publishing Company.
- Walsh, J. A., and D. Vandiver. “Fostering Student Centered Learning (SCL) through the Use of Active Learning Exercises in Undergraduate Research Methods Courses: Employing the Research Project Model.” 05.03.2019 tarihinde <https://sotl.illinoisstate.edu/scholarship/snapshots/walsh.html> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Welch, R. V. ve Panelli, R. (2003). Teaching research methodology to geography undergraduates: Rationale and practice in a human geography programme. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(3), 255–277.
- Wolf, P., Evers, F., ve Hill, A. (2006). *Handbook for curriculum assessment*. Ontario: University of Guelph.

- Yapalak, S., ve Ilgaz, G. (2013). Araştırmaya yönelik tutum ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-90.
- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., ve Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldız, B., Ilgaz, H., ve Seferoğlu, S. S. (2010, Şubat). *Türkiye'de bilim ve teknoloji politikaları: 1963'den 2013'e kalkınma planlarına genel bir bakış*. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunuldu. Muğla, Türkiye.
- Yükseköğretim Kurulu (2011) Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35> adresinden 05.05.2017 tarihinde alınmıştır.Zohri, A. (2016) The state of scientific research and research training in Moroccan universities: Doctoral students' perceptions. *Arab World English Journal*, 7(2), 445-465.

EKLER

Ek 1. Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesi

TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYYÇ)						
8. Düzey (Doktora Eğitimi) Yeterlilikleri						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ	BECERİLER	YETKİNLİKLER			
	-Kuramsal -Olgusal	-Bilişsel -Uygulamalı	Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
8 DOKTORA EQF-LLL: 8. Düzey QF-EHEA: 3. Düzey	- Yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirebilme, derinleştirebilme ve alanına yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşabilme. - Alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşabilme.	-Alanındaki yeni bilgileri sistematik bir yaklaşımla değerlendirebilme ve kullanabilme. - Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştirebilme ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayabilme, özgün bir konuyu araştırabilme, kavrayabilme, tasarlayabilme, uyarlayabilme ve uygulayabilme. -Yeni ve karmaşık düşüncelerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabile. - Alanı ile ilgili çalışmalarda araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey beceriler kazanmış olma.	- Alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulama geliştiren ya da bilinen bir düşünce, yöntem, tasarım ve/veya uygulamayı farklı bir alana uygulayan özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirerek alanındaki ilerlemeye katkıda bulunabilme. - Alanı ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal ve/veya uluslararası hakemli dergilerde yayınlamak ve/veya özgün bir yapıt üreterek ya da yorumlayarak alanındaki bilginin sınırlarını genişletebilme. - Özgün ve disiplinlerarası sorunların çözümlemesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabile.	- Yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alanı ile ilgili yeni düşünce ve yöntemler geliştirebilme.	- Sosyal ilişkileri ve bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyebilme, geliştirebilme ve gerektiğinde değiştirmeye yönelik eylemleri yönetebilme. - Uzman kişiler ile alanındaki konuların tartışılmasında özgün görüşlerini savunabilme ve alanındaki yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilme. - Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü C1 Genel Düzeyi'nde kullanarak ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilme ve tartışabilme.	- Alanındaki bilimsel, teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, yaşadığı toplumun bilgi toplumu olma ve bunu sürdürebilme sürecine katkıda bulunabilme. - Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilme. - Alanı ile ilgili konularda karşılaşılan toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik sorunların çözümüne katkıda bulunabilme ve bu değerlerin gelişimini destekleyebilme.

Ek 2. Araştırma Eğitimi Yeterlikleri

Araştırma Eğitimi Yeterlik Alanı	Araştırma Eğitimi Yeterlikleri
Araştırma Ön Hazırlığı	Araştırma konusu belirleyebilme Araştırma önerisi yazabilme Araştırma sorularını açıklayabilme Araştırmanın gerçekleştirildiği ortamı betimleyebilme Yenilikçi araştırma fikirleri oluşturabilme Araştırma sorusu yazabilme Hipotez yazabilme. Alan yazındaki boşlukları belirleyerek araştırma sorusu belirleyebilme Yeni bilgi üretilecek araştırma alanlarını belirleyebilme İlgili güncel alan yazından haberdar olma
Araştırmayı Değerlendirme	Uzmanlık alanlarında araştırma planları yapabilme ve yürütebilme. Yayınlanmış araştırmaları tarafsız bir şekilde eleştirebilme. Bilimsel çalışmalardaki varsayımları ortaya koyabilme Bilimsel çalışmalardaki zayıf noktaları ortaya koyabilme Profesyonel şekilde başkalarının çalışmalarını değerlendirme. Kendi çalışmasını tarafsız bir şekilde eleştirebilme
Araştırma Yöntemleri	Araştırmanın yöntemini açıklayabilme Farklı araştırma yöntemleri içerisinde araştırma sorusuna uygun araştırma yöntemini seçebilme. Araştırma teknik ve uygulamalarına ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olma. İddiaların veya geçici sonuçların test edilmesi için uygun yöntemlerin iyi anlaşılması Araştırma sürecinin ve yönteminin sağlıklı olması için gerekli önlemleri alma Araştırma yönteminin zayıf yönlerini güçlendirmek için çeşitleme yapma Araştırma sürecinin her aşamasını detaylı olarak kaydetme Araştırma yöntemlerini farklı alanlarda uygulama
Veri analizi	Araştırma sorularına bakarak doğru analiz yöntemini seçme Analiz sonuçlarına bakarak doğru çıktıyı yazma Kullanılan analiz yöntemi için varsayımları test etme

Araştırma Etiği	Telif hakları ve araştırma mülkiyetine dair üniversite yönetmeliklerinin farkında olma Araştırmada benimseyeceği etik ilkeleri belirleme Araştırma uygulamasıyla ilgili üniversite uygulama kurallarının ve yasal düzenlemelerin bilgisine sahip olma. Araştırmacı ve katılımcıları etik ilkeler konusunda bilgilendirme Katılımcıların gizliliğine saygı duyma Araştırma için gerekli kişi ve kurumlardan izin alma
------------------------	--



Ek 3. Araştırma Dersi Veren Öğretim Üyeleri ile Yapılacak Görüşme Soruları

Ders Dönemi Başında Yapılan Görüşme Soruları

1. Araştırma eğitimi size ne ifade ediyor?
Sonda: Sizce genel olarak araştırma eğitiminin amacı nedir?
Sonda: Sizce araştırma eğitiminin doktora eğitimindeki yeri ve önemi nedir?
Sonda: Araştırma eğitimi için sizin belirlediğiniz özel hedefler var mıdır? Açıklar mısınız?
2. Sizce doktora düzeyinde alınan araştırma eğitimi hangi derslerden oluşmalıdır?
Sonda: Doktora eğitimi süreci içinde araştırma eğitimi dersleri hangi oranda yer almalıdır?
Sonda: Araştırma eğitiminin içeriğine hangi konular dâhil edilmelidir?
3. Araştırma eğitimi verecek olan kişilerde hangi özellikler olmalıdır?
Sonda: akademik, etik hassasiyeti, yayınları, tutum,
4. Genel olarak araştırma eğitimi bağlamında verdiğiniz derslerden bahseder misiniz?
Sonda: Araştırma eğitimi verirken kullandığınız strateji, yöntem ve teknikler nelerdir?
Sonda: Araştırma eğitimi süresince kullandığınız kaynaklar ve materyaller nelerdir?
Sonda: Araştırma eğitimi değerlendirmek için hangi değerlendirme yaklaşımını kullanmaktasınız?
Sonda: Araştırma eğitiminde öğrenci başarısını ve verilen ödevleri değerlendirirken kullandığınız kriterler veya dikkat ettiğiniz özellikler nelerdir?
5. Mevcut durumda doktora sürecinde sunulan araştırma eğitiminin kalitesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sonda: Doktora sürecinde verilen araştırma eğitiminin güçlü yönleri nelerdir?
Sonda: Araştırma eğitiminin zayıf yönleri nelerdir ve bunların giderilmesi için neler yapılabilir?
6. Araştırma eğitiminin kalitesini artırmak için ne tür uygulamalar yapılmasını önerirsiniz?

Ders Dönemi Sonunda Yapılan Görüşme Soruları

1. Genel olarak geçirdiğiniz ders dönemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
Sonda: ders dönemi planlanırken durumlar ne ölçüde gerçekleştirilebildi? Neden?
2. Öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?
Sonda: Sorunları çözümler bulundu mu? Nasıl? Açıklar mısınız?
Sonda: Ortaya çıkan sorunların kaynağı hakkında düşünceleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
3. Öğretim sürecinde ortaya çıkan fırsatlar, olumlu giden durumlar oldu mu? Açıklar mısınız?
Sonda: Bu fırsatları nasıl değerlendirdiniz?
4. Dersinizi alan öğrencilerin başarı düzeyleri nasıldı?
Sonda: dersin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sonda: Verdiğiniz dersin öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sonda: Verdiğiniz araştırma eğitiminde öngörülmeven sonuçlar var mıdır? Bunları açıklar mısınız? Bu sonuçların ortaya çıkmasında nelerin sebep olduğunu düşünümaktesiniz?
5. Araştırma eğitiminin geliştirilmesi için nasıl önerilerde bulursunuz?

Ek 4. Araştırma Dersi Alan Doktora Öğrencileri ile Yapılacak Görüşme Soruları

Ders Dönemi Başında Yapılan Görüşme Soruları

1. Genel olarak doktora düzeyinde araştırma eğitimi hakkında görüşleriniz nelerdir?
Sonda: Size göre araştırma eğitiminin amacı nedir?
Sonda: Sizce araştırma eğitiminin doktora eğitimindeki yeri ve önemi nedir?
2. Araştırma eğitime dair beklentileriniz nelerdir?
Sonda: Araştırma eğitimi ile ne tür ihtiyaçlarınızın karşılanmasını beklemektesiniz?
3. Sizce araştırma eğitimi hangi derslerden oluşmalıdır?
Sonda: Doktora eğitimi sürecinde sizce araştırma eğitime ne kadarlık bir oranda yer verilmelidir?
Sonda: Sizce araştırma eğitiminin içeriğine hangi konular dâhil edilmelidir?
Sonda: Araştırma eğitimi derslerinde ne tür öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını tercih edersiniz?
Sonda: Araştırma eğitimi derslerinde ne tür değerlendirme yaklaşımlarının (yazılı sınav, proje vb.) kullanılmasını tercih edersiniz?
4. Sizce araştırma eğitimi verecek olan kişilerde hangi özellikler olmalıdır?

Ders Dönemi Sonunda Yapılan Görüşme Soruları

1. Bu dönem aldığınız araştırma dersleri hakkında genel olarak görüşlerinizi paylaşır mısınız?
Sonda: Aldığınız araştırma eğitimi dersinde/derslerinde beklentilerinizin karşılanma düzeyinden bahseder misiniz?
2. Bu dönem aldığınız araştırma dersleri sırasında ortaya çıkan sorunlar oldu mu? Açıklar mısınız?
Sonda: Sorunları çözümler bulundu mu? Nasıl? Açıklar mısınız?
Sonda: Ortaya çıkan sorunların kaynağı hakkında düşünceleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
3. Bu dönem aldığınız araştırma dersleri sırasında ortaya çıkan fırsatlar (seminer, konferans), olumlu giden durumlar oldu mu? Açıklar mısınız?
Sonda: Bu fırsatları nasıl değerlendirdiniz?
4. Bu dönem aldığınız araştırma derslerinde yer alan konular hakkında ne düşünmektesiniz?
Sonda: Bu konularla ilgili düzeltmeler yapılması gerektiğini düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
5. Bu dönem aldığınız araştırma derslerinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sonda: Olumlu yönler
Sonda: Olumsuz yönler
6. Bu dönem aldığınız araştırma derslerinde kullanılan kaynaklar, materyaller hakkındaki görüşleriniz nedir?
7. Bu dönem aldığınız araştırma derslerinde değerlendirme süreci hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
Sonda: Verilen ödevler, Projeler, Başarı testleri, Ara sınavlar
8. Mevcut durumda doktora sürecinde sunulan araştırma eğitiminin kalitesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Araştırma eğitiminin kalitesini artırmak için ne tür uygulamalar yapılmasını önerirsiniz?
Sonda: Doktora sürecinde verilen araştırma eğitiminin güçlü yönleri nelerdir?
Sonda: Araştırma eğitiminin zayıf yönleri nelerdir ve bunların giderilmesi için neler yapılabilir?

Ek 5. Tez Döneminde Bulunan Doktora Öğrencileri ile Yapılan Görüşme Soruları

1. Genel olarak doktora düzeyinde araştırma eğitimi hakkında görüşleriniz nelerdir?
Sonda: Size göre araştırma eğitiminin amacı nedir?
Sonda: Sizce araştırma eğitiminin doktora eğitimindeki yeri ve önemi nedir?
2. Doktora eğitimi süresince aldığınız araştırma derslerinde işlenen konuların ihtiyaçlarınızı ne karşılama düzeyinden bahseder misiniz?
3. Doktora eğitimi süresince aldığınız araştırma derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
Sonda: Olumlu yönler
Sonda: Olumsuz yönler
4. Doktora eğitimi süresince aldığınız araştırma derslerinde kullanılan kaynaklar, materyaller hakkındaki görüşleriniz nedir?
Sonda: Ders kitapları
Öğretim teknolojileri
Örnek çalışmalar
5. Doktora eğitimi süresince aldığınız araştırma derslerinde değerlendirme süreci ve verilen ödevler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Mevcut durumda doktora sürecinde sunulan araştırma eğitiminin kalitesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
Sonda: Doktora sürecinde verilen araştırma eğitiminin güçlü yönleri nelerdir?
Sonda: Araştırma eğitiminin zayıf yönleri nelerdir ve bunların giderilmesi için neler yapılabilir?
Sonda: Araştırma eğitiminin kalitesini artırmak için ne tür uygulamalar yapılmasını önerirsiniz?
7. Doktora eğitimi süresince aldığınız araştırma eğitiminizin akademik hayatınızda oynadığı rolden bahsedebilir misiniz?
Sonda: Doktora eğitimi süresince aldığınız araştırma eğitiminin tez çalışmanıza etkileri oldu mu? Açıklar mısınız?
Sonda: Doktora eğitimi süresince aldığınız araştırma eğitiminin diğer araştırmalarınıza etkileri oldu mu? Açıklar mısınız?

Ek 6. Doktora Tez Danışmanları ile Yapılan Görüşme Soruları

1. Araştırma eğitimi size ne ifade ediyor?
 Sonda: Sizce genel olarak araştırma eğitiminin amacı nedir?
 Sonda: Sizce araştırma eğitiminin doktora eğitimindeki yeri ve önemi nedir?
 Sonda: Araştırma eğitimi için sizin belirlediğiniz özel hedefler var mıdır? Açıklar mısınız?
2. Sizce doktora düzeyinde sunulan araştırma eğitimi hangi derslerden oluşmalıdır?
 Sonda: Doktora eğitimi süreci içinde araştırma eğitimi dersleri hangi oranda yer almalıdır?
 Sonda: Araştırma eğitiminin içeriğine hangi konular dâhil edilmelidir?
3. Araştırma eğitimi verecek olan kişilerde hangi özellikler olmalıdır?
 Sonda: akademik, etik, yayınları
4. Danışmanlığınızdaki doktora öğrencilerinin aldıkları araştırma eğitimlerini nasıl değerlendirmektesiniz?
 Sonda: Danışmanlığınızdaki doktora öğrencilerinin kazandıkları araştırma becerilerini nasıl değerlendirmektesiniz?
 Sonda: Danışmanlık yaptığınız doktora öğrencilerinizin araştırma becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
5. Mevcut durumda doktora sürecinde sunulan araştırma eğitiminin kalitesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
 Sonda: Doktora sürecinde verilen araştırma eğitiminin güçlü yönleri nelerdir?
 Sonda: Araştırma eğitiminin zayıf yönleri nelerdir ve bunların giderilmesi için neler yapılabilir?
 Sonda: Araştırma eğitiminin kalitesini artırmak için ne tür uygulamalar yapılmasını önerirsiniz?

Ek 7. Ders Gözlem Formu

Araştırma Dersi Gözlem Formu		
Gözlemin Yapıldığı İçerik:	Bölüm:	
	Yer:	
	Tarih:	
Sınıfın Fiziksel Yapısı		
Sınıfın Genel Atmosferi		
Sınıf İçi Etkileşim	Öğrenci- öğrenci	
	Öğrenci- öğretim elemanı	
Kullanılan Öğretim Yöntemleri		
Kullanılan Öğretim Teknolojileri Ve Materyaller		
Öğretme- Öğrenme Süreçleri	Dönüt Ve İpucu Verme	
	Öğrencilerin Soruları	
	Öğrencilerin Derse Katılımı	
Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri		
Gözlemci Yorumları		
İçerik, Öğretim Yöntemi Ve Değerlendirme Boyutlarının Uyumu		

Planlanan Öğretim Etkinlikleri İle Dersin İşlenişinin Uyumu	
Dersin İşlenişi Esnasında Ortaya Çıkan Olumlu Durumlar (Varsa)	
Dersin İşlenişi Esnasında Ortaya Çıkan Olumsuz Durumlar (Varsa)	



Ek 8. Araştırma Dersi Değerlendirme Formu (Araştırma Dersi Veren Öğretim Üyeleri İçin)

Saygıdeğer hocam,

Verdiğiniz araştırma dersinde aşağıdaki araştırma yeterliği konu ve beceri alanlarında dersinizde ne kadar yer verdiğinizi lütfen evet/hayır ile ifade edilen bölümü işaretleyerek belirtiniz. Yanıtınızın nedenini kısaca açıklayınız.

Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU-SARIKAYA

Arş. Gör. Dilara ÇAYCI

Araştırma Yeterliği Alanı	Araştırma Yeterliği	Evet	Hayır	Açıklayınız
Araştırma Ön Hazırlığı	Araştırma konusu belirleyebilme			
	Araştırma önerisi yazabilme			
	Araştırma sorularını açıklayabilme			
	Araştırmanın gerçekleştirildiği ortamı betimleyebilme			
	Yenilikçi araştırma fikirleri oluşturabilme			
	Araştırma sorusu yazabilme			
	Hipotez yazabilme.			
	Alan yazındaki boşlukları belirleyerek araştırma sorusu belirleyebilme			
	Yeni bilgi üretilecek araştırma alanlarını belirleyebilme			
	İlgili güncel alan yazından haberdar olma			
Araştırmayı Değerlendirme	Yayınlanmış araştırmaları tarafsız bir şekilde eleştirebilme.			

	Bilimsel çalışmalardaki varsayımları ortaya koyabilme			
	Bilimsel çalışmalardaki zayıf noktaları ortaya koyabilme			
	Profesyonel şekilde başkalarının çalışmalarını değerlendirme.			
	Kendi çalışmasını tarafsız bir şekilde eleştirebilme			
	Araştırmanın yöntemini açıklayabilme			
	Farklı araştırma yöntemleri içerisinde araştırma sorusuna uygun araştırma yöntemini seçebilme.			
	Araştırma teknik ve uygulamalarına ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olma.			
	Araştırma sürecinin ve yönteminin sağlıklı olması için gerekli önlemleri alma			
	Araştırma yönteminin zayıf yönlerini güçlendirmek için çeşitleme yapma			
	Araştırma sürecinin her aşamasını detaylı olarak kaydetme			
	Araştırma yöntemlerini farklı alanlarda uygulama			
Veri Analizi	Araştırma sorularına bakarak doğru analiz yöntemini seçme			
	Analiz sonuçlarına bakarak doğru çıktıyı yazma			
	Kullanılan analiz yöntemi için varsayımları test etme			
Araştırma Etiği	Telif hakları ve araştırma mülkiyetine dair üniversite yönetmeliklerinin farkında olma			

	Araştırma uygulamasıyla ilgili üniversite uygulama kurallarının ve yasal düzenlemelerin bilgisine sahip olma.			
	Araştırmada benimseyeceği etik ilkeleri belirleme			
	Araştırmacı ve katılımcıları etik ilkeler konusunda bilgilendirme			
	Katılımcıların gizliliğine saygı duyma			
	Araştırma için gerekli kişi ve kurumlardan izin alma			
Araştırma Sonuçlarının İletimi	Araştırma konusuyla ilgili konuları bilgiye dayalı bir şekilde tartışabilme.			
	Bilimsel yayın standartlarına uygun şekilde alan yazın özeti yazabilme.			
	Araştırma sonuçlarının sunumunda uygun grafiklerin kullanılmasına yönelik bilişim teknolojilerini kullanabilme.			
	Kendi çalışması ile ilgili gelecekte yapılabilecek çalışmalar önerebilme			
	Araştırmayı belirlenen bir formatta yazılı hale getirme.			
	Araştırma sonuçlarını açık ve anlaşılır şekilde ifade etme			
	Araştırma sürecinin her adımı doğru ve açık şekilde ifade etme			

Ek 9. Araştırma Dersi Değerlendirme Formu (Araştırma Dersi Alan Doktora Öğrencileri İçin)

Değerli öğrenciler, bu çalışmada aldığınız araştırma dersi ile ilgili çeşitli sorular bulunmaktadır. Bu soruları bu dönem aldığınız araştırma dersini düşünerek eksiksiz bir şekilde doldurmanız önemle rica edilir. Şimdiden teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA

Arş. Gör. Dilara ÇAYCI

1. Aldığınız araştırma dersinin aşağıdaki konu ve beceri alanlarında size katkı sağlayıp/sağlamadığını lütfen Evet/Hayır ile ifade edilen bölümü işaretleyerek belirtiniz. Yanıtınızın nedenini kısaca açıklayınız.

Araştırma Yeterliği Alanı	Araştırma Yeterliği	Evet	Hayır	Açıklayınız
Araştırma Ön Hazırlığı	Araştırma konusu belirleyebilme			
	Araştırma önerisi yazabilme			
	Araştırma sorularını açıklayabilme			
	Araştırmanın gerçekleştirildiği ortamı betimleyebilme			
	Yenilikçi araştırma fikirleri oluşturabilme			
	Araştırma sorusu yazabilme			
	Hipotez yazabilme.			
	Alan yazındaki boşlukları belirleyerek araştırma sorusu belirleyebilme			
	Yeni bilgi üretilcek araştırma alanlarını belirleyebilme			
	İlgili güncel alan yazından haberdar olma			
Araştırmayı Değerlendirme	Yayınlanmış araştırmaları tarafsız bir şekilde eleştirebilme.			

	Bilimsel çalışmalardaki varsayımları ortaya koyabilme			
	Bilimsel çalışmalardaki zayıf noktaları ortaya koyabilme			
	Profesyonel şekilde başkalarının çalışmalarını değerlendirme.			
	Kendi çalışmasını tarafsız bir şekilde eleştirebilme			
	Araştırmanın yöntemini açıklayabilme			
	Farklı araştırma yöntemleri içerisinde araştırma sorusuna uygun araştırma yöntemini seçebilme.			
	Araştırma teknik ve uygulamalarına ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olma.			
	Araştırma sürecinin ve yönteminin sağlıklı olması için gerekli önlemleri alma			
	Araştırma yönteminin zayıf yönlerini güçlendirmek için çeşitleme yapma			
	Araştırma sürecinin her aşamasını detaylı olarak kaydetme			
	Araştırma yöntemlerini farklı alanlarda uygulama			
Veri Analizi	Araştırma sorularına bakarak doğru analiz yöntemini seçme			
	Analiz sonuçlarına bakarak doğru çıktıyı yazma			
	Kullanılan analiz yöntemi için varsayımları test etme			
Araştırma Etiği	Telif hakları ve araştırma mülkiyetine dair üniversite yönetmeliklerinin farkında olma			

	Araştırma uygulamasıyla ilgili üniversite uygulama kurallarının ve yasal düzenlemelerin bilgisine sahip olma.			
	Araştırmada benimseyeceği etik ilkeleri belirleme			
	Araştırmacı ve katılımcıları etik ilkeler konusunda bilgilendirme			
	Katılımcıların gizliliğine saygı duyma			
	Araştırma için gerekli kişi ve kurumlardan izin alma			
Araştırma Sonuçlarının İletimi	Araştırma konusuyla ilgili konuları bilgiye dayalı bir şekilde tartışabilme.			
	Bilimsel yayın standartlarına uygun şekilde alan yazın özeti yazabilme.			
	Araştırma sonuçlarının sunumunda uygun grafiklerin kullanılmasına yönelik bilişim teknolojilerini kullanabilme.			
	Kendi çalışması ile ilgili gelecekte yapılabilecek çalışmalar önerebilme			
	Araştırmayı belirlenen bir formatta yazılı hale getirme.			
	Araştırma sonuçlarını açık ve anlaşılır şekilde ifade etme			
	Araştırma sürecinin her adımı doğru ve açık şekilde ifade etme			

Ek 10. Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum				Kesinlikle Katılıyorum			
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Araştırma çalışmaları bende kaygıya neden olmaktadır.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Araştırma becerileri tüm öğrencilere öğretilmelidir.	1	2	3	4	5	6	7	
3. Araştırma yapmaktan keyif alırım.	1	2	3	4	5	6	7	
4. Araştırma yapma ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5	6	7	
5. Araştırma yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6	7	
6. Araştırma verilerini analiz etme konusunda kendimi yetersiz görüyorum.	1	2	3	4	5	6	7	
7. Araştırma yapmak beni korkutur.	1	2	3	4	5	6	7	
8. Araştırma yapmak kariyerim için yararlıdır.	1	2	3	4	5	6	7	
9. Araştırma kavramlarını anlamakta güçlük çekiyorum.	1	2	3	4	5	6	7	
10. Araştırma yaparken pek çok hata yaparım.	1	2	3	4	5	6	7	
11. Araştırma verilerinin matematiksel analizleri ile ilgili kaygılarım vardır.	1	2	3	4	5	6	7	
12. Araştırma yapmayı severim	1	2	3	4	5	6	7	
13. Araştırma yapmakla ilgilenirim.	1	2	3	4	5	6	7	
14. Araştırma yapmak benim çalışma alanımla bağlantılıdır.	1	2	3	4	5	6	7	
15. Birçok öğrenci araştırma yapmaktan yarar sağlar.	1	2	3	4	5	6	7	
16. Araştırma süreci gerilimli (stresli) bir süreçtir.	1	2	3	4	5	6	7	
17. Araştırma yapma çok yararlıdır.	1	2	3	4	5	6	7	
18. Araştırma yapmak beni sinirli yapar.	1	2	3	4	5	6	7	
19. Günlük hayatımda araştırma çalışmalarını kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7	
20. Araştırmada edindiğim beceriler gelecekte bana yardımcı olacaktır.	1	2	3	4	5	6	7	
21. Araştırma yapmak her profesyonel için faydalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	
22. Araştırmada edinilen bilgi bir makaledeki/kitaptaki kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6	7	
23. Araştırma yapmanın benim yaşamımla ilgisi yoktur.	1	2	3	4	5	6	7	
24. Araştırma çalışmaları mesleki eğitimimin bir parçası olmalıdır.	1	2	3	4	5	6	7	
25. Araştırma yapmak karmaşık bir süreçtir.	1	2	3	4	5	6	7	
26. Araştırmacı düşünce kişisel hayatıma uymamaktadır.	1	2	3	4	5	6	7	
27. Araştırma yaklaşımlarını mesleğimde kullanacağım.	1	2	3	4	5	6	7	
28. Araştırma yapmak zordur.	1	2	3	4	5	6	7	
29. Araştırma yönteminin ayrıntılarını dikkatli bir şekilde çalışmaya meyilliyim.	1	2	3	4	5	6	7	
30. Araştırma yapmak keyiflidir.	1	2	3	4	5	6	7	
31. Araştırmaya dönük düşünme tarzı günlük yaşamımda önemli bir rol oynamaktadır.	1	2	3	4	5	6	7	
32. Araştırma karmaşık bir konudur	1	2	3	4	5	6	7	

Ek 11. İstatistiğe Yönelik Tutum Ölçeği

	İFADELER	Kesinlikle Ne Kesinlikle katılmıyorum katılıyorum ne katılmıyorum						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	İstatistik ödevlerinin hepsini tamamlamaya çalıştım.							
2.	İstatistik dersinde çok çalıştım.							
3.	İstatistiği seviyorum.							
4.	İstatistik problemlerini çözmem gerektiğinde kendimi güvensiz hissediyorum.							
5.	Düşünme biçimimden dolayı istatistiği anlamakta zorluk çekiyorum.							
6.	İstatistik formüllerini anlamak kolaydır.							
7.	İstatistik değersizdir.							
8.	İstatistik karmaşık bir alandır.							
9.	İstatistik mesleki eğitimimin zorunlu bir parçası olmalıdır.							
10.	İstatistiksel beceriler benim iş bulmamı kolaylaştıracaktır.							
11.	Bu istatistik dersinde neler olup bittiğine dair hiçbir fikrim yok.							
12.	Başkalarıyla istatistiksel bilgi alışverişi yapabilmeye ilgi duyuyorum.							
13.	İstatistik tipik bir meslek sahibi için gerekli değildir.							
14.	Bütün istatistik sınavlarına çok çalıştım.							
15.	Sınıfta istatistik testlerini yaparken yılgınlık hissediyorum.							
16.	İstatistiksel düşünmek iş dışındaki hayatım için geçerli değildir.							
17.	İstatistiği günlük yaşamımda kullanırım.							
18.	İstatistik dersi boyunca stres altındayım.							

19.	İstatistik dersini almaktan keyif alıyorum.							
20.	İstatistiği kullanmakla ilgileniyorum.							
21.	İstatistikî sonuçlar günlük yaşamda nadiren ortaya çıkar.							
22.	İstatistik birçok kişi tarafından hızlı öğrenilebilen bir konudur.							
23.	İstatistiksel bilgileri anlamakla ilgileniyorum.							
24.	İstatistik öğrenmek büyük ölçüde disiplin gerektirir.							
25.	İstatistiğin meslek hayatımda uygulaması yoktur.							
26.	İstatistik dersinde birçok matematik hatası yapıyorum.							
27.	Bütün istatistik derslerine katılmaya çalıştım.							
28.	İstatistik beni korkutur.							
29.	İstatistiği öğrenmekle ilgileniyorum.							
30.	İstatistik karmaşık hesaplamalar içerir.							
31.	İstatistiği öğrenebilirim.							
32.	İstatistik denklemlerini anlıyorum.							
33.	İstatistiğin hayatımla bir ilgisi yoktur.							
34.	İstatistik çok tekniktir.							
35.	İstatistik kavramlarını anlamak bana zor geliyor.							
36.	Birçok insan istatistiği öğrenmek için yeni bir düşünce tarzı öğrenmek zordur.							

Ek 12. Akademik Sahtekarlık Eğilimi Ölçeği

	İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Sınavlara kopya çekme amaçlı materyaller hazırlayarak girmekte bir sakınca yoktur.					
2.	Sınav sırasında diğer öğrencilerden yardım istemek masumane bir davranıştır.					
3.	Sınav sırasında öğrenciler, doğruluğundan emin oldukları cevapları diğer öğrencilere vermelidirler.					
4.	Sınav sırasında diğer öğrencilerin verdikleri cevaplarla asla ilgilenilmemelidir.					
5.	Sınavlarda, gözetmenlerin esnek davrandıkları durumlarda kopya çekilebilir.					
6.	Ders sorumlusunun hiç incelemeden yüksek puan vereceği bilinse bile ödev, proje gibi çalışmalar gerektiği biçimde yapılmalıdır.					
7.	Ödev, proje gibi çalışmaların başkalarına yaptırılma fırsatı varsa bu fırsatın kullanılmasından kaçınılmamalıdır.					
8.	Yapılan çalışmanın niteliğinin derste başarılı sayılmak için yetersiz olduğu bilinse bile başkalarına ait nitelikli çalışmalar öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi gösterilmemelidir.					
9.	Ders sorumlusunun yeterince incelemeyeceğinin bilindiği durumlarda bile başkalarına ait çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulmasından kaçınılmalıdır.					
10.	En yakın arkadaş için bile olsa, her ne sebeple olursa olsun onun yerine ödev hazırlanmamalıdır.					
11.	Yüksek puan veren öğretim elemanlarının derslerinde ödev, proje gibi çalışmalar için özenli davranmaya gerek yoktur.					
12.	Başkalarına ait nitelikli ödev, proje gibi çalışmaların öğrencinin kendi çalışmasıymış gibi sunulması masumane bir davranıştır.					
13.	Nitel veya nitel veriye dayalı bir araştırmada veri toplamak yerine veri uydurarak araştırmayı tamamlamak daha akıllıcadır.					
14.	Araştırma yaparak rapor hazırlamaktansa, önceden hazırlanmış bir raporu düzenleyerek sunmak daha akıllıcadır.					
15.	Öğretim elemanının gerekli özeni göstermediği bilinen durumlarda Internet gibi ortamlardan indirilen araştırma raporları öğrencinin					

	kendisi tarafından hazırlanmış gibi sunulabilir.					
16.	Ders sorumluları farklı olan bir derste bile, aynı konuda araştırma yapan bir öğrenci bir başka öğrenciye kendi hazırladığı araştırma raporunu vermemelidir.					
17.	Ödev, proje gibi çalışmalar kaynaklara atıfta bulunmadan da hazırlanabilir.					
18.	Başkalarına ait yazılı metinler, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanılabilir.					
19.	Başkalarına ait özgün fikir ve düşünceleri kaynak göstermeden kullanmak fikir hırsızlığıdır.					
20.	Fazla puan alabilmek için ödev, proje gibi çalışmaların raporları çok sayıda kaynaktan yararlanılmış gibi gösterilebilir.					
21.	Her ne sebeple olursa olsun başkalarına ait özgün fikir ve düşünceler kaynak gösterilerek sunulmalıdır.					
22.	Başkalarına ait yazılı metinleri, ifadeler değiştirilmek suretiyle ödev, proje gibi çalışmalarda kaynak göstermeden kullanmak etik bir davranış değildir.					

Ek 13. Araştırma Dersi Planları ve Görüşmeler Arasındaki Uyum Belirlemeye

Yönelik Uzman Görüşü Formu

Araştırma eğitimi verilen bölümün adı	Öğeler	Ders planları	Görüşmeler	Uzman görüşü Ders planları ve görüşme ile elde edilen verilerin uyumluluğunu verilen skalya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız. 1= Tamamen Uyumsuz 2= Uyumsuz 3= Orta derecede uyumlu 4= Uyumlu 5= Tamamen Uyumlu
İKTİSAT	Amaçlar - Hedefler	Amaçlar: Öğrencilerin lisansüstü öğretimde bilimsel esas ve yöntemlere uygun bilimsel bir metin oluşturmanın sağlanması. Ayrıca öğrencileri bilimsel bir araştırmanın planlama ve yürütülmesi ile ilgili gerekli etik ve bilimsel ölçütler hakkında bilgilendirmektir. Lisansüstü öğrencilerin, bilimsel araştırma ve yöntemle ilgili temel kavramları, bilimsel araştırma hazırlama sürecini (öneri ve tam metin) deneyimlemelerini sağlamak. Bu amaçla uygun araştırma yöntem ve teknikleri ile çalışmalarını uygulayıp, elde edilen bulgu ve sonuçları, bilimsel yazım kurallarına ve etik kurallara uygun biçimde yazılı bir rapor olarak sunmalarını amaçlar. Hedefler: Bilimsel araştırma ve özelliklerini açıklayabilme Bilimsel araştırma önerisi hazırlayabilme Araştırmaya uygun yöntem ve tekniklerini uygulayabilme Literatür tarayabilme ve atıf ve alıntı yapabilme Veri toplama ve analiz tekniklerini öğrenebilme Etik standartlar, yazılımlar ve yasal sınırlamalar ile ilgili bilgileri uygulayabilme Bilimsel yazım kurallarına uygun olarak rapor yazabilme	Amaçlar: Bilimsel araştırma süreci hakkında bilgi verme Hedefler: Bilimsel araştırma yürütme Bilimsel araştırma sürecini yürütebilmek	
	İçerik	Bilimsel Araştırmada Temel Kavramlar: Bilimin Anlamı ve Doğası Araştırma konusu ve problemini belirleme Kaynak Tarama Araştırma yöntem ve modelini belirleme Nitel ve nicel araştırma yöntemleri Veri toplama ve analiz Bilimsel çalışma yazım kural ve teknikleri Araştırma önerisinin yazılması Bilimsel araştırmalarda etik: Temel Kavramlar ve İlkeler Bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik kurallar I: Araştırma süreci, yayın ve sunumla ilgili Bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik kurallar II: Editöryal, hakemlik ve jüri üyeliği ile ilgili Araştırma ve yayın etiği ile ilgili yasal mevzuatın değerlendirilmesi ve tartışılması Yayın sürecinde etik dışı davranışlar ve etik ihlalleri: Örnek uygulamalar	Araştırma yöntem bilgisi Araştırma ve bilim etiğini kavrama Bilim ve bilimsel araştırma kavramı	
	Öğrenme-öğretme süreci		Öğrencilere araştırma sürecinin teorik kısmı anlatılıyor. Ardından öğrencilerden öğrendikleri ışığında bir araştırma süreci yürütmeleri ve bir ürün çıkarmaları isteniyor. Ayrıca uygulama yaparken her hafta dersin hocasına doktora öğrencileri kaydettikleri gelişmeleri gösteriyorlar.	
	Değerlendir	%30 Ara sınav %70 Proje	Vizede bir sınav yapıyoruz teorik	

	me	Vize sınavı 7 sorudan oluşmakta ve öğrencilerin 5 tanesini seçip cevaplama istenmiştir.	alanda. Finalde ise yaptıkları çalışma üzerinden bir değerlendirme puan veriyoruz öğrenciye.	
Uzman görüşü 1= Tamamen Uyumsuz 2= Uyumsuz 3= Kararsızım/Eksikler var 4= Uyumlu 5= Tamamen Uyumlu		Ders planlarında yer alan hedef, içerik öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme öğelerinin birbirleriyle uyumluluğunu verilen skalaya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız.	Görüşmelerde bahsedilen hedef, içerik öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme öğelerinin birbirleriyle uyumluluğunu verilen skalaya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız.	

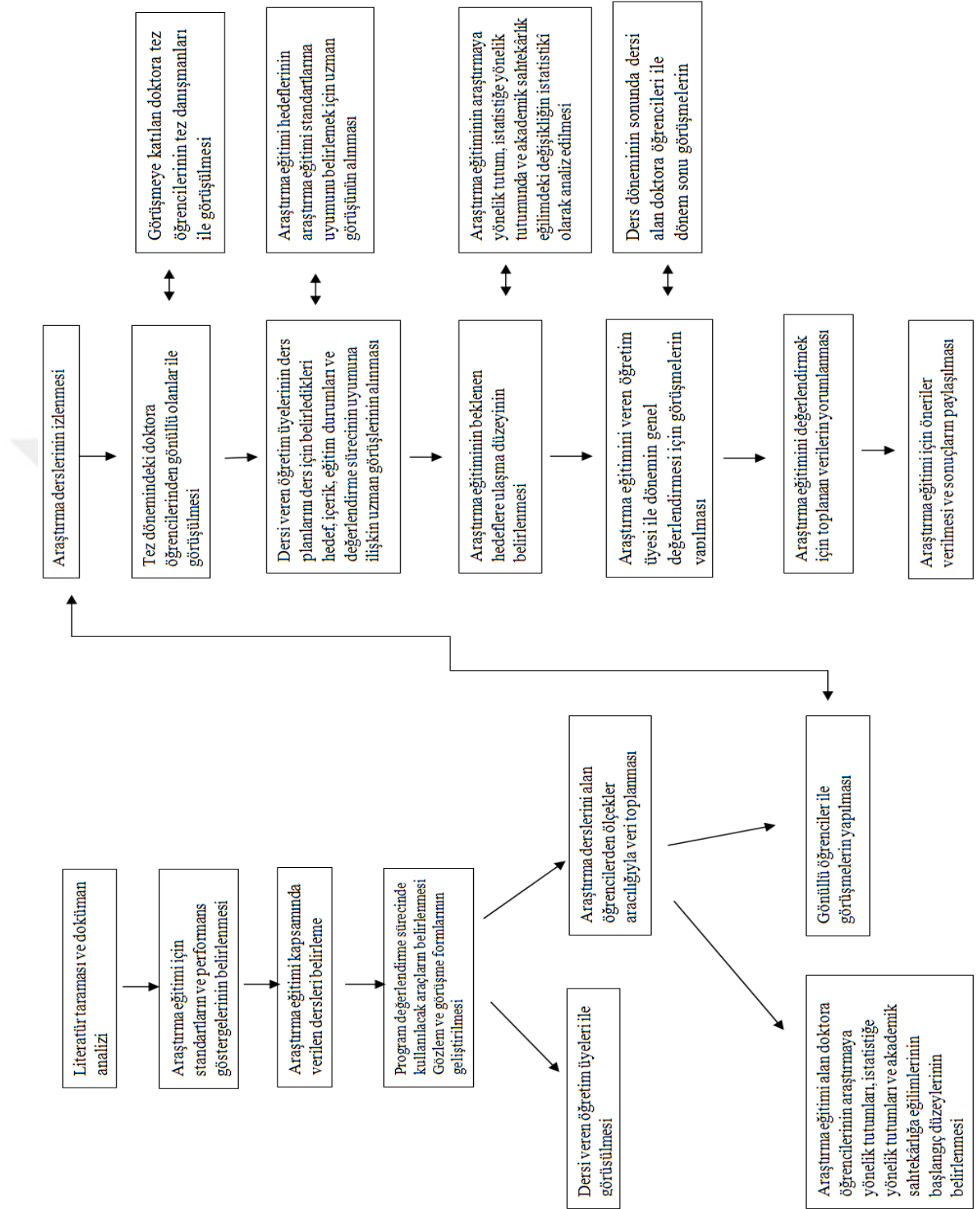
Araştırma Eğitimi Verilen Bölümün Adı	Ögeler	Ders Planları	Görüşmeler	Uzman görüşü Ders planları ve görüşme ile elde edilen verilerin uyumluluğunu verilen skalaya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız. 1= Tamamen Uyumsuz 2= Uyumsuz 3= Kararsızım/Eksikler var 4= Uyumlu 5= Tamamen Uyumlu
TARİH	Amaçlar Hedefler	Amaçlar: Bu Ders; tarih araştırmasının süreçlerini açıklayan bir ders olarak, bilimsel araştırmanın temelleri ve kapsamının öğretilmesi, öğrencilere farklı metodların tanıtılması, ileri kütüphane araştırması ve veri toplama yöntemlerinin gösterilmesi ve bilimsel etik hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlar. Hedefler: Tarih alanına katkı sağlayabilecek, özgün, yenilikçi bilgi ve fikirler üretmek. Akademik hayat ve bilimsel araştırmaların gerektirdiği düzeyde davranış ve etik duyarlılığına sahip olmak. Doktora tezi ile ilgili tercihen uluslararası dergilerde yayın yapabilmek. Siyasi tarihin yanı sıra, sosyal ve ekonomik tarih araştırmaları konu, yöntem ve kaynaklarına vakıf olmak. Doktora tezi yazabilecek teknik bilgi, yöntem ve araçlar hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları kullanabilmek. Farklı tarihi dönemler ve konular karşısında, araştırmaya yönelik gereksinimleri belirleyebilmek ve araştırma sürecini düzenleyebilmek. Disiplinlerarası bir yaklaşımla tarih araştırmalarına yönelik yeni yöntem ve teknikler geliştirip, uygulayabilmek. Uzmanlık alanında araştırma, analiz, kaynak tahlili ve eleştirisi yapabilmek. İleri derecede tarihsel süreçleri ve bilgileri kavrama becerisine sahip olmak. Türk ve dünya tarihini karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmek, yerelden-ulusala, ulusaldan-evrensele tarihsel olayları neden-sonuç ilişkileri ve güncel olaylara etkileri çerçevesinde tartışabilmek. İnsanlık tarihini şekillendiren temel kültürel süreçler ve değişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olmak. Ortaçağ Tarihi (Doğu ve Batı), Osmanlı Tarihi (Yeniçağ, Yakınçağ, Müesses ve Medeniyeti) ve Cumhuriyet Tarihi alanlarında kapsamlı bilgilere sahip olmak temel arşivler ve kaynak gruplarını tahlil edebilmek	Amaçlar: Araştırma eğitiminin amacı bireye özellikle doktora eğitiminde bilimsel etik ilkelerine uygun ileride herhangi bir aşırma, intihal gibi olumsuz dönütlerin olmayacağı ve araştıracağı konu hakkındaki genel geçer temel ahlak kurallarına etik kurallara uymanın verildiği bir ilkeler bütünüdür. Hedefler: Tarihi belgeleri inceleme Etik ihlalleri en aza indirmek	
	İçerik	Bilimsel Bilgi ve Bilimsel Araştırma Yöntemlerine Giriş Etik Ve Bilimsel Araştırmada Temel Etik İlkeler Araştırmada Etik Sorunlar/Etik Dışı Davranışlar ve Önlenmesi Araştırmada Etik Sorunlar/Etik Dışı Davranışlar ve Önlenmesi Bilimsel Araştırmada Planlanma: Araştırma Problemleri, Hipotezler ve Amaçlar Bilimsel Bilgiye Erişim: Kütüphane, Dijital Kütüphane, Veritabanları. Tarih Biliminde Etik Tartışmaları Tarih ve Etik Bilimsel Araştırma Yöntemleri Araştırmada Etik Sorunlar/Etik Dışı Davranışlar ve Önlenmesi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Bilimsel Araştırma Planlanma: Araştırma Problemleri, Hipotezler ve Amaçlar, Bilimsel Bilgiye Erişim: Kütüphane, Dijital Kütüphane,	Bilim etiği ve araştırma etiğini kavrama Bilimsel araştırma nasıl yürütülür?	

		Veritabanları, Bilimsel Veri Toplama ve Ölçme Yöntemleri , Veri Analiz Yöntemleri ve Sunumu, Geçerlilik Ve Güvenirlik Kavramları, Araştırma Önerisi Yazma, Araştırma Raporu Hazırlama/Raporlama Metotları, Makale Yazımında Temel Kurallar Ve Örnekler, Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Yönergesi.		
	Öğrenme-öğretme süreci		Öğretim üyesi derste vereceği konu hakkında ön hazırlık yaptıktan sonra öğrencilerle konunun temellerini anlatıyor. Ardından hazırladığı sorularla öğrencilerin konu hakkında tartışmalarını sağlıyor. Ayrıca verdiği ödevlerle öğrencilerden konu hakkında geri bildirimler alıyor. Gelen ödevler hakkında görüş ve önerilerini paylaşıp tekrar öğrencilere gönderiyor.	
	Değerlendirme	%30 ara sınav % 70 Yarı yıl sonu sınavı Vize sınavında üç soru sorulmuştur.	Doktora öğrencilerine kısa süreli ve uzun süreli ödevler verilmektedir. Verilen ödevlere gösterilen özen ve derse katılım değerlendirmeye dahil edilmektedir. Bunların yanında yazılı bir sınav yapılmaktadır.	
Uzman görüşü 1= Tamamen Uyumsuz 2= Uyumsuz 3= Kararsızım/Eksikler var 4= Uyumlu 5= Tamamen Uyumlu		Ders planlarında yer alan hedef, içerik öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme öğelerinin birbirleriyle uyumluluğunu verilen skalaya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız.	Görüşmelerde bahsedilen hedef, içerik öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme öğelerinin birbirleriyle uyumluluğunu verilen skalaya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız.	

Araştırma eğitimi verilen bölümün adı	Öğeler	Ders planları	Görüşmeler	Uzman görüşü Ders planları ve görüşme ile elde edilen verilerin uyumluluğunu verilen skalaya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız. 1= Tamamen Uyumsuz 2= Uyumsuz 3= Kararsızım/Eksikler var 4= Uyumlu 5= Tamamen Uyumlu
BİYOMÜHENDİSLİK	Amaçlar Hedefler	Amaçlar: Bilimsel araştırma yöntemlerini, proje yazmayı ve bilimsel etiği kavrama Hedefler: Günümüz toplumumuzun farklı boyut ve sektörlerdeki sorunlarına çevre bilinci ile sürdürülebilir süreçler kapsamında özgün çözümler sunabilme. Biyomühendislik alanındaki mühendislik problemlerini tanımlama, modelleme ve çözme becerisini daha üst düzeyde geliştirebilme Mesleki ve toplumsal etik değerlere sahip olabilme. Çağdaş, yenilikçi, katılımcı olabilme, kendini iyi ifade edebilme ve kalite ve kalite yönetimi konularında bilinç sahibi olabilme. Biyomühendislik ve Biyoteknoloji alanlarında, lisans yeterliliklerine dayalı olarak bilgilerini uzmanlık düzeyinde geliştirebilme. Disiplinli ve disiplinlerarası iletişim kurabilme, çok disiplinli ekiplerle çalışabilme, özgün ve disiplinlerarası sorunların çözülmesinde liderlik yapabilme. Biyomühendislik ve Biyoteknoloji alanındaki bir soruna yönelik deney kurgulayabilme, çözüm yöntemi geliştirebilme, çözebilme, sonuçları değerlendirebilme ve sentez becerisine sahip olabilme İleri mühendislik uygulamaları için güncel teknikleri ve hesaplama araçlarını kullanabilme. Yaratıcı ve eleştirel düşünme, inisiyatif kullanabilme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak araştırmacı, üretici ve girişimci kapasiteye sahip olabilme. Biyomühendislik ve Biyoteknoloji alanında bilimsel yenilik meydana getirebilme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirebilme ya da bilinen bir yöntemi uygulayarak yayınlanabilir özgün bir çalışmayı ortaya koyabilme. Biyomühendislik alanında uzmanlık gerektiren sorunları bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak çözümleyebilme. Biyomühendislik alanındaki bilimsel çalışma sonuçlarını Ulusal ve Evrensel gelişmelere aktarabilme ve öncülük edebilme. Ulusal gereksinimlere öncelik verebilme ve bu konulardaki gelişmeleri yakından izleyebilme.	Amaçlar: Bu eğitimin amacı da nasıl araştırma yapılacağı ve bilgiye nasıl ulaşılabilirliğini öğrenmek. Hedefler: Proje yazabilme Bilim etiği ve araştırma etiğini kavrama	
	İçerik	Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini ölçme ve değerlendirme Konu ile ilgili TÜBİTAK yönergeleri Konu ile ilgili YÖK yönergeleri GOP Üniversitesi ve Fen bilimleri enstitüsü yönergeleri Bilimsel araştırma yöntemleri I - internet tarama Bilimsel araştırma yöntemleri II-library Proje yazma ilkeleri I- BAP Proje yazma ilkeleri II-TÜBİTAK Bilimsel etik, yayın etiği	Bilimsel araştırma nasıl yürütülür?	
	Öğrenme-öğretme süreci		İlk derste öğrencilerin seviyelerini ve ön bilgilerini belirledikten sonra dersin içeriğini düz anlatım kullanarak yürütüyor. İlerleyen haftalarda soru cevap tekniği ile tartışmalar gerçekleştiriliyor. Öğrencilerden bir proje taslağı oluşturmaları isteniyor ve her hafta öğrenciler kendi yaptıkları projeyi anlatarak varsa eksik	

			ve hatalarını diğer arkadaşları ile tartışarak buluyorlar.	
	Değerlendirme	%30 ara sınav % 70 Yıl sonu sınavı Dönem başında öğrencilerin hazırbulunuşluğunu belirlemek için 5 sorudan oluşan bir değerlendirme yapılmıştır.	Öğrencilere ilk derste kısa bir sınav ile bilimsel araştırma hakkında ne bildikleri ölçülüyor. Ayrıca öğrencilerin derse katılımı ve verilen ödev ve görevlere gösterdikleri özen değerlendirme sürecinin bir parçası. Dönemin sonunda ortaya çıkan proje taslağı da değerlendirmenin önemli bir parçası.	
Uzman görüşü 1= Tamamen Uyumsuz 2= Uyumsuz 3= Kararsızım/Eksik noktalar var 4= Uyumlu 5= Tamamen Uyumlu		Ders planlarında yer alan hedef, içerik öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme öğelerinin birbirleriyle uyumluluğunu verilen skalaya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız.	Görüşmelerde bahsedilen hedef, içerik öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme öğelerinin birbirleriyle uyumluluğunu verilen skalaya göre değerlendiriniz ve görüşünüzü açıklayınız.	

Ek 14. Tez Veri Toplama Akış Şeması



Ek 15. Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/06/2017-E.31835



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :71584433-044/
Konu :Anketler (Dilara ÇAYCI)

Sayın Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Yardımcısı

İlgi : Öğrenci İşleri Şube Müdürlüğü; 29/06/2017 Tarihli, 31662 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Dilara ÇAYCI'nın, Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA danışmanlığında hazırlanmış olduğu "**Doktora Öğrencilerine Sunulan Araştırma Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi**" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Enstitülerinde araştırma dersi alan öğrencilerine ve bu dersi veren öğretim üyelerine, Temmuz 2017 - Temmuz 2018 tarihleri arasında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Nail YILDIRIM
Enstitü Müdürü

EK :
İlgi yazı ve ekleri (6 sayfa)

DAĞITIM
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Başkanlığına
Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU
SARIKAYA

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Taşlıçiftlik Kampüsü Eğitim Fakültesi Kat:1
Tel: 0 (356) 2521616 Faks: 0 (356) 2521609
E-Posta: ebilen@gop.edu.tr Elektronik ağ: http://ebilen.gop.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: N.Karslıgil Memur

Ek 16. Etik İzin Yazısı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
10.07.2020	10	01-14

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Başkanlığında toplandı.

KARAR 10.01- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 22.06.2020 tarih ve 28434 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Doktora Tez Çalışması
BAŞLIK	Doktora Öğrencilerine Sunulan Araştırma Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ	Dr. Öğr. Üyesi Esma EMMİOĞLU SARIKAYA
TEZ YAZARI	Arş. Gör. Dilara ÇAYCI KARAKÖSE
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Ek 17. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Dilara Çaycı Karaköse
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 01.01.1990/ Çanakkale
İletişim Bilgileri	dilara.cayci@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2004-2008 Amasya Anadolu Öğretmen Lisesi Lisans: 2008-2012 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans: 2012-2014 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programı
İş Deneyimi	2012-2014: Tokat Bahçeşehir Koleji İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2014-halen: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi