



T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE DANIŞMAN-DANIŞAN İLİŞKİLERİNİN  
NİTELİĞİ İLE ARAŞTIRMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Erdener ARISOY**

**Malatya-2021**

T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE DANIŞMAN-DANIŞAN İLİŞKİLERİNİN  
NİTELİĞİ İLE ARAŞTIRMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erdener ARISOY

Danışman: Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Malatya-2021

## KABUL ONAY

**T.C.**  
**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE DANIŞMAN-DANIŞAN İLİŞKİLERİNİN NİTELİĞİ**  
**İLE ARAŞTIRMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

DANIŞMAN  
**DOÇ. DR. NİYAZİ ÖZER**

HAZIRLAYAN  
**ERDENER ARISOY**

Jürimiz tarafından 15/07/2021 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği /oyçokluğu** ile başarılı bulunarak **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı** Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezi olarak kabul etmiştir.

**Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı**

**İmza**

1. Prof. Dr. Muhammed TURHAN (Başkan)
2. Doç. Dr. Niyazi ÖZER (Danışman)
3. Doç. Dr. Ali KİŞ

## O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun ...../....../..... tarih ve ...../..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Niyazi ÖZER'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım Lisansüstü Eğitimde Danışman-Danışan İlişkilerinin Niteliği ile Araştırma Kaygısı Arasındaki İlişki başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.



Erdener ARISOY

## ÖN SÖZ

Lisansüstü eğitimin en önemli bileşenlerinden biri danışmanlık ve danışmanlar ile öğrencilerin arasındaki ilişkidir. Bu ilişki, lisansüstü öğrencisinin başarısı için belirleyicidir. Yine lisansüstü eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan araştırma kaygısı, öğrencilerin karşılaştığı önemli sorunlardan ve öğrenim sürecini zorlaştıran faktörlerden biridir. Bu araştırmayla, danışman-danışan ilişkilerine ve araştırma kaygısına ilişkin önemli sonuçlara ulaşılabilceği, çalışmanın lisansüstü eğitim ve yükseköğretim literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Lisansüstü eğitime başladığım günden itibaren tüm yüksek lisans eğitimi sürecimi planlamamı sağlayarak bu süreci benim için oldukça kolaylaştıran, bana destek olan, ihtiyaç duyduğumda yol gösteren, araştırma becerilerimi geliştirmemi ve önemli deneyimler kazanmamı sağlayan, her zaman bana inandığını ve güvendiğini bildiğim değerli danışman hocam Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e yürekten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilgilerinden ve deneyimlerinden faydalanma fırsatı bulabildiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Üstüner'e, Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a, Doç. Dr. Necdet KONAN'a, Doç. Dr. Ali KIŞ'a, Doç. Dr. Melike CÖMERT'e ve Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte en büyük destekçim olan, benim için büyük fedakarlıklar yapan, sorunlarımı paylaştığım, beraber çözüm yolları aradığımız, mutluluğumu paylaşan, zorlukları aşmamda bana güç veren, sevgisiyle mutluluk kaynağım olan sevgili eşim, hayat ortağım Feyza MÜDÜROĞLU ARISOY'a, birlikte geçireceğimiz zamanlardan istemeyerek ve farkında olmayarak fedakarlık etmek zorunda kalan, canımın diğer yarısı çocuklarım Batın ve Arya'ya sonsuz teşekkür ederim. Beni yetiştiren, zorluklara göğüs geren, her zaman benimle gurur duyan canım annem Zeynep ARISOY'a ve canım babam Ahmet ARISOY'a, varlığıyla güç veren kardeşim Erdinç ARISOY'a teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte bana ve aileme desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen, her zaman yanımızda olan Müdüroğlu ailesine teşekkür ederim. Ayrıca üzerimde büyük emeği olan öğretmenlerim Zennure ABAY ve Nilgün SEVİN'e teşekkürleri bir borç bilirim.

Malatya, 2021

Erdener ARISOY

## ÖZET

### LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE DANIŞMAN-DANIŞAN İLİŞKİLERİNİN NİTELİĞİ İLE ARAŞTIRMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

ARISOY, Erdener

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Niyazi ÖZER

Haziran-2021, XI+135 sayfa

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkileri ile öğrencilerin araştırma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada betimsel, nedensel karşılaştırmalı, ilişkiyel araştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören 3730 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 960 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Danışman-Danışan İlişkileri Ölçeği ve Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, veri toplama aracının öğrencilere e-posta yoluyla gönderilmesiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz örneklem için iki yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, danışman-danışan ilişkilerinin rapport boyutunda erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha olumlu görüşe sahip oldukları, danışmanı kadın olan öğrencilerin danışmanı erkek olan öğrencilerden daha yüksek araştırma kaygısı duydukları belirlenmiştir. Danışman-danışan ilişkilerinin usta-çırak ilişkisi boyutunda Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin, diğer enstitü öğrencilerinden daha olumsuz görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca doktora öğrencilerinin, yüksek lisans öğrencilerine göre usta-çırak ilişkisi boyutunda daha yüksek, araştırma kaygısında daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu araştırmada, danışmanını kendi seçen öğrencilerin, danışmanı kendi isteği dışında belirlenen öğrencilere göre daha olumlu danışman-danışan ilişkisine sahip oldukları, daha düşük araştırma kaygısı hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, danışmanıyla daha sık görüşen

öğrencilerin, daha az görüşen öğrencilere göre daha olumlu danışman-danışan ilişkisi ve daha az araştırma kaygısı yaşadıkları anlaşılmıştır. Son olarak, danışman-danışan ilişkileri ile araştırma kaygısı arasında negatif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. Daha olumlu danışman-danışan ilişkisi olan lisansüstü öğrencilerinin, daha az araştırma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** danışman-danışan ilişkileri, araştırma kaygısı, lisansüstü eğitim



## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN ADVISOR-ADVISEE RELATIONSHIP AND RESEARCH ANXIETY IN GRADUATE EDUCATION**

ARISOY, Erdener  
M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences  
Department of Educational Administration

Advisor: Associate Professor Doctor Niyazi ÖZER  
July-2021, XI+135 pages

The purpose of this research is to examine the relationship between the advisor-advisee relationship in graduate education and students' research anxiety. Descriptive, causal comparative and relational research models were used in the research. The population of the research consists of 3730 students studying at İnönü University in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 960 students determined by stratified sampling method. The Advisor-Advisee Relationship Scale and the Research-Related Anxiety Scale were used as data collection tools. The data were collected by sending the data collection tool to the students via e-mail. In the analysis of the data, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, two-way ANOVA and multiple linear regression analysis were used.

As a result of the analysis, it was determined that male students had more positive opinions than female students in the rapport dimension of advisor-advisee relationships, and students with female advisors had higher research anxiety than students with male advisors. It has been concluded that the students of the Social Sciences Institute have more negative opinions than the students of other institutes in the apprenticeship dimension of the advisor-advisee relationships. In addition, it was determined that doctoral students got higher scores in apprenticeship subscale and lower scores in research anxiety compared to master's students. In this study, it was concluded that the students who chose their own advisor had a more positive advisor-advisee relationship and felt less research anxiety than the students whose advisor was chosen against their will. Similarly, it was understood that students who met with their advisors more frequently experienced a more positive advisor-advisee relationship and less research

anxiety than students who saw less. Finally, a negative and significant relationship was found between advisor-advisee relationship and research anxiety. It was concluded that graduate students with more positive advisor-advisee relationships experienced less research anxiety. In line with the results obtained in the research, suggestions have been developed for practitioners and researchers.

**Keywords:** advisor-advisee relationship, research anxiety, graduate education



## İÇİNDEKİLER

|                        |     |
|------------------------|-----|
| KABUL ONAY .....       | i   |
| ONUR SÖZÜ.....         | ii  |
| ÖN SÖZ .....           | iii |
| ÖZET .....             | iv  |
| ABSTRACT.....          | vi  |
| TABLolar LİSTESİ ..... | xi  |

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

|                                        |    |
|----------------------------------------|----|
| 1.1. Problem Durumu.....               | 1  |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....          | 8  |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....           | 9  |
| 1.4. Varsayımlar .....                 | 10 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... | 10 |
| 1.6. Tanımlar .....                    | 11 |
| 1.7. Kısaltmalar .....                 | 11 |

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1. Yükseköğretim .....                                                 | 12  |
| 2.2. Lisansüstü Eğitim.....                                              | 13  |
| 2.2.1. Lisansüstü Eğitimin Kademeleri .....                              | 16  |
| 2.2.2. Lisansüstü Eğitimin İşlevleri .....                               | 17  |
| 2.2.3. Lisansüstü Eğitimin Amaçları .....                                | 19  |
| 2.2.4. Lisansüstü Eğitimin Önemi .....                                   | 20  |
| 2.2.5. Lisansüstü Eğitim Sürecini Etkileyen Faktörler .....              | 22  |
| 2.3. Lisansüstü Eğitimde Danışmanlık .....                               | 25  |
| 2.3.1. Danışmanın Belirlenmesi .....                                     | 28  |
| 2.3.2. Lisansüstü Eğitimde Danışmanlığın Önemi .....                     | 30  |
| 2.3.3. Lisansüstü Eğitimde Danışmanın Görev ve Sorumlulukları .....      | 32  |
| 2.3.4. Danışmanda Bulunması Gereken Nitelikler .....                     | 36  |
| 2.3.5. Danışmanlık Sürecinde Danışmandan ve Danışandan Beklentiler ..... | 38  |
| 2.4. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Danışan İlişkisi .....                 | 411 |

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.1. Danışman-Danışan İlişkisinde Danışman ve Öğrenci Rollerini.....           | 48  |
| 2.4.2. Danışman-Danışan İlişkisinin Önemi.....                                   | 52  |
| 2.4.3. Danışman-Danışan İlişkisinin Etkileri .....                               | 54  |
| 2.4.4. Danışman-Danışan İlişkisini Etkileyen Faktörler .....                     | 555 |
| 2.4.5. Danışman-Danışan İlişkisinde Yaşanan Sorunlar .....                       | 59  |
| 2.5. Lisansüstü Eğitimde Araştırma Kaygısı .....                                 | 62  |
| 2.5.1. Araştırma Kaygısını Etkileyen Faktörler.....                              | 63  |
| 2.5.2. Araştırma Kaygısının Önemi ve Etkileri .....                              | 65  |
| 2.6. Danışman-Danışan İlişkileri ile Araştırma Kaygısı İlişkisi .....            | 67  |
| 2.7. İlgili Araştırmalar.....                                                    | 688 |
| 2.7.1. Danışman-Danışan İlişkileri Hakkında Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar .... | 69  |
| 2.7.2. Danışman-Danışan İlişkileri Hakkında Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar..   | 71  |
| 2.7.3. Araştırma Kaygısı Hakkında Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....        | 766 |
| 2.7.4. Araştırma Kaygısı Hakkında Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....       | 79  |

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....   | 81 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....     | 81 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları ..... | 83 |
| 3.4. Verilerin Analizi .....     | 85 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR VE YORUM**

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 88  |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....    | 89  |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....    | 92  |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....   | 94  |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 95  |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....    | 97  |
| 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....   | 99  |
| 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..... | 101 |

### **BÖLÜM V**

#### **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

|                                                    |     |
|----------------------------------------------------|-----|
| 5.1. Sonuçlar .....                                | 103 |
| 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ..... | 103 |

|                                                      |            |
|------------------------------------------------------|------------|
| 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....    | 104        |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....    | 104        |
| 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....  | 105        |
| 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....   | 105        |
| 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....   | 105        |
| 5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....   | 106        |
| 5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ..... | 107        |
| 5.2. Öneriler .....                                  | 107        |
| 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....             | 107        |
| 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....            | 110        |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                | <b>111</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                   | <b>128</b> |
| EK 1: ARAŞTIRMA İZİNLERİ .....                       | 128        |
| EK 2: VERİ TOPLAMA ARACI .....                       | 1322       |
| EK 3: ETİK KURUL RAPORU .....                        | 1355       |

## TABLÖLAR LİSTESİ

| <b>Tablo Numarası</b>                                                                                                                                                                 | <b>Sayfa Numarası</b> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>Tablo 1.</b> Araştırmanın Evrenine ve Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler .....                                                                                                | 83                    |
| <b>Tablo 2.</b> Danışman-Danışan İlişkileri ve Araştırma Kaygısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları .....                                                                            | 88                    |
| <b>Tablo 3.</b> Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Öğrencinin ve Danışmanın Cinsiyeti Açısından Betimsel Analizi .....                                              | 90                    |
| <b>Tablo 4.</b> Öğrencinin ve Danışmanın Cinsiyetinin Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısına Bağımsız ve Ortak Etkilerine İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonucu ..... | 90                    |
| <b>Tablo 5.</b> Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Enstitü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları .....                                                                  | 93                    |
| <b>Tablo 6.</b> Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Program Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları .....                                                                  | 94                    |
| <b>Tablo 7.</b> Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Danışmanın Unvanına Göre Analiz Sonuçları .....                                                                  | 96                    |
| <b>Tablo 8.</b> Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Danışmanın Belirlenme Yöntemine İlişkin Analiz Sonuçları .....                                                   | 97                    |
| <b>Tablo 9.</b> Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Görüşme Sıklığına İlişkin Analiz Sonuçları .....                                                                 | 99                    |
| <b>Tablo 10.</b> Araştırma Kaygısına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları                                                                                               | 101                   |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölüm araştırmaya ilişkin problem durumunu, araştırmanın amacını, araştırmanın önemini, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları içermektedir.

#### 1.1. Problem Durumu

Oldukça geniş bir etki alanı olması ve farklı işlevler ile amaçlara sahip olması nedeniyle eğitimin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan birçoğu, yapılması gerektiği düşünülen eğitime, başka bir deyişle eğitimin amaçlarına odaklanarak geliştirilmiştir (Gül, 2004). Ertürk (1972, 1988), eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlarken, kasıtlı kültürleme kavramına vurgu yapmaktadır. Jackson da (2012) eğitimi bireylerin karakterini, doğal olarak da sosyal çevrelerini daha iyiye yönelik geliştirmeyi amaçlayan bir kültür aktarımı süreci olarak tanımlamaktadır. Üstüner (2002), eğitimin davranışları ve davranışları belirleyen süreçleri kapsadığını belirtirken, Jarvis (2004) eğitimi bireylerin öğrenmelerine odaklanan, planlı ve insani temelli bir olaylar bütünü olarak tanımlamıştır. Eğitimin, kültür aktarımının yanı sıra insani yönü onun öğrenme, yetiştirme gibi anlamları da içermesinden kaynaklanır (Tezcan, 1996). Eğitim, okul dışında aile, işyeri gibi farklı alanlarda da var olsa da günümüzde çoğunlukla okul ile birlikte düşünülmektedir (Fidan ve Erden, 1996). Toplumun ve kültürel yapının hızla değişmesiyle birlikte planlı bir eğitimin verileceği kurumlara doğan ihtiyaç, okulları ortaya çıkarmıştır. Bu şekilde okul, eğitimin temeline oturmuştur. Okulların ve eğitimin dört temel başlıkta işlevlerinden söz edilebilir. Bunlar ekonomik işlevler, siyasal işlevler, toplumsal işlevler ve bireyi geliştirme işlevleridir (Uras, 2002).

İçerisinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilginin önemi gittikçe artmaktadır. Daha önceleri ekonomik ilerlemenin belirleyicisi olan kas gücünün yerine artık beyin gücü önem kazanmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Emeğin niceliğine değil niteliğine odaklanılmaya başlanmış, bu niteliğin de eğitim yoluyla geliştirilebileceği anlaşılmıştır. Artık eğitim, ekonomik kalkınmanın en önemli faktörlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitimin bireylere kazandırdıkları, hem bireye hem de ülke ekonomisine önemli katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda ülkelerin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilerek bilgi üretimine, dolayısıyla ülke ekonomisine katkı sağlanması, eğitim sistemlerinin en önemli işlevlerinden biri haline gelmiştir (Karakütük, 2012). Günümüzde ülkelerin rekabet gücünü belirleyen temel etmen bilim ve teknolojidir. Bu alandaki gelişmelerin ise ancak eğitime yatırım yaparak sağlanabileceği görülmektedir. Bu şekilde ülkeler, en değerli kaynağın iyi eğitilmiş, nitelikli insanlar olduğunu; eğitimin, bir ülkenin ve milletin kaderini önemli şekilde etkilediğini kabul etmektedir (Erkol, 2018; Terzioğlu, 1997).

Bulunduğumuz çağda bilginin hızla artması ve teknolojinin hızla değişmesi, eğitim ihtiyacını da etkilemiştir. Artık bireyler ilköğretim, ortaöğretim ya da yükseköğretimde edindikleri bilgiler ve beceriler ile yaşam boyu başarılı olamamaktadır. Bu yüzden yükseköğretimde lisans düzeyi de yeterli olmamakta, bireylerin eğitim süreleri uzamaktadır (Karakütük, 2002). 21. yüzyılda hem ülkelerin hem de dünyanın karşılaşılabileceği zorluklara çözümler üretebilmek, ancak yüksek nitelikli insan gücü sayesinde mümkün olabilecektir. Değişen dünyada yeni teknolojik ve endüstriyel gelişmelerin sağlanabilmesi, salgın hastalıklarla mücadele edilebilmesi, rekabetçi sanayi gücünün sağlanması, alternatif enerji kaynaklarının bulunması, artan nüfusa yetebilecek kaynakların üretimi için yaratıcı uygulamaların geliştirilmesi, küreselleşme sürecinde diğer insanların ve kültürlerin anlaşılabilmesi gibi birçok önemli gelişme, lisansüstü öğrenim görmüş yüksek nitelikli ve bilgili bireyler sayesinde yaşanabilecektir. Lisansüstü eğitim ile hem bilim ve teknolojiye katkı sağlayacak hem de ülkelerin çeşitli sorunlarına çözümler üretebilecek yaratıcı düşünebilen, nitelikli bireyler yetiştirilebilecektir (Tosun, 1997; Wendler vd., 2010).

Lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora şeklinde iki eğitim düzeyini ifade eder. Bu eğitim ve öğretim faaliyetleri, yükseköğretim kurumları tarafından yürütülür. Yükseköğretim kurumlarının bilimde ve teknikte gelişmelere katkı sunmak, eğitim ve araştırma faaliyetleri yürütmek, ülkenin sorunlarına çözümler geliştirmek ve ülkenin

ihtiyacı olan yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek şeklinde işlevleri bulunmaktadır. Yükseköğretimin bu işlevlerinden araştırma yapma ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştirme işlevlerini gerçekleştirmesinde ise en önemli aşama, lisansüstü eğitimidir (Karakütük, 2002). Yükseköğretim kurumları, lisansüstü eğitim aracılığıyla ülkelerin ekonomi, teknoloji ve kültürel alanlarda ihtiyaçlarına çözümler getirdiği gibi gelecekte topluma önemli katkılar sunacak olan öğretim üyeleri ve araştırmacıları da yetiştirir (Tosun, 1997). Bilimsel araştırma yapmak da tıpkı yüksek nitelikli insan gücü gibi toplumlar için son derece önemlidir. Bilimsel araştırmalar, toplumların ekonomik ve sosyal yönden refaha ulaşmasına ve sorunların çözülmesine önemli katkı sağlamaktadır. Bu araştırmaların yapılabilmesi ve yorumlanabilmesi için bireyde araştırma kültürünün ve uzmanlığın bulunması, iyi bir araştırma eğitiminden geçmiş olması gerekmektedir. Araştırma ve araştırma eğitimi de lisansüstü eğitimin önemli bir işlevi olarak kabul edilmektedir (Aslan ve Karagül, 2016; Karasar, 2012).

Gerek toplumlar gerekse bireyler açısından büyük önem taşıyan lisansüstü eğitimin sorunlarına eğilmek, bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapmak son derece önemlidir. Özellikle lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin sorunlarının tespit edilmesi için bilimsel çalışmalar yürütülmesi ve bu sorunlara çözümler üretilmesi, öğretim hizmetlerinin kalitesini yükselterek lisansüstü eğitimi bitiren öğrencilerin daha nitelikli bireyler olarak mezun edilmesini sağlayabilecektir (İ. Güven ve Tunç, 2007). Bu doğrultuda lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik araştırmalar yapılmıştır. Topal, Sağlam ve Akgün (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler aşırı ödev yükü, ders programlarının yoğunluğu, okulun yetersiz fiziki koşulları, danışmanların ilgisizliği ve kendi özel hayatlarının lisansüstü eğitim süreçlerini olumsuz etkileyen sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Yine aynı çalışmada öğretim elemanlarının, öğrencilerin derslere gereken önemi vermemesi ve araştırma kültürüne sahip olmaması, fiziki şartların yetersizliği gibi sorunları lisansüstü eğitimin önemli sorunları arasında gösterdiği görülmüştür (Topal vd., 2017).

Başer, Narlı ve Günhan (2005) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin zaman, öğretim üyeleri ve danışmanların yaklaşımları, kötü akran iletişimi ve yetersiz araştırma imkanları şeklinde sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Alabaş, Kamer ve Polat (2012), lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunları çalıştıkları kurumdan ve öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumundan kaynaklanan sorunlar temalarında incelemiştir. Bu çalışmada yükseköğretim

kurumlarından kaynaklanan sorunlar arasında danışman seçiminde yaşanan sorunlar, danışmanın ilgisiz olması ve derslerle ilgili sorunlar yer almaktadır. Güven ve Tunç (2007), lisansüstü eğitimde yaşanan sorunları öğrencilerin bireysel şartları, akademik yeterlilikler, üniversitenin sağladığı olanaklar ve danışmanlık hizmetleri şeklinde dört boyutta ele alırken Bok (2013), lisansüstü eğitimin en önemli sorunlarını 3 ana başlık altında ifade etmiştir. Bunlar öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürelerinin çok uzaması, programların öğrencileri araştırmacı veya öğretim üyesi olarak yeterince hazırlayamaması ve lisansüstü eğitimi terk etme oranlarının çok yüksek olmasıdır. Bunlardan öğrencilerin öğrenim sürelerinin uzaması, özellikle lisansüstü eğitimi terk etme oranlarının yüksek olması, öğrencilerin bir lisansüstü programa girmek için yaptıkları maddi ve manevi fedakarlıklar ile yükseköğretim kurumlarının öğrenciler için yaptıkları harcamaların amacına ulaşamamasına ya da kaynakların verimsiz kullanılmasına neden olmaktadır. Ayrıca bir öğrencinin lisansüstü eğitimini yarıda bırakması, öğrencinin ve üniversitenin maddi kayıp yaşamasının yanı sıra mezun olabilecek bir öğrencinin lisansüstü eğitimden mahrum kalması ihtimalini de doğurmaktadır. Bu nedenle lisansüstü eğitimde terk oranlarının düşürülmesi, bunun yapılabilmesi için de bu oranların yükselmesine neden olan faktörlerin belirlenmesi son derece önemlidir (Wendler vd., 2010). Lovitts ve Nelson (2000) tarafından yapılan araştırmada, lisansüstü öğrencilerinin okulu bırakmalarının en önemli nedeninin danışmanlarıyla olan ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar olduğu, lisansüstü eğitimden mezun olan öğrencilerin, eğitimini yarıda bırakan öğrencilere oranla danışmanlarından daha memnun oldukları belirlenmiştir. N. Lessing ve Lessing (2004) de iletişim kurulabilen bir danışmanın, öğrencinin lisansüstü eğitimi terk etmesini engelleyebileceğini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışmanlarıyla olan ilişkileri, lisansüstü eğitimin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle lisansüstü eğitimde danışmanlık ve danışman-danışan ilişkilerinin incelenmesi, lisansüstü eğitimde bazı sorunların çözümüne katkı sunabilecektir.

Lisansüstü eğitimde danışman, öğrencilerin araştırma süreçlerinde onlara rehberlik eden ve en çok iletişim halinde bulundukları öğretim üyesini tanımlamaktadır (Curtin, Stewart ve Ostrove, 2013). Danışman, öğrencinin alanı, üniversitenin ortamı, araştırma yöntemleri, araştırma etiği gibi birçok konu hakkında öğrencinin bilgi sahibi olmasına katkı sağlar (Wrench ve Punyanunt, 2004). Danışmanlar öğrencilere rehberlik ederek birer araştırmacı olarak araştırma becerilerini geliştirmelerine yardım ederken,

onların akademik kariyerlerini planlama süreçlerine de katkıda bulunur (Welde ve Laursen, 2008). Danışmanın, öğrencinin ders seçimi, kayıt yenileme gibi idari işlerini ve öğrenim sürecini takip etme, tez hazırlama sürecinde ihtiyaç duyduğu rehberliği sağlama gibi sorumlulukları vardır (Üçerler vd., 2019). Etkili bir danışman, öğrencisinin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek, tek başına yapabileceği ve yapamayacağı konuları göz önünde bulundurarak öğrencinin ilerlemesi için ihtiyaç duyduğu noktalarda, gerekli desteği sunar (Shore, 2014). Lisans düzeyinde yürütülen akademik danışmanlık faaliyetlerinden farklı olarak lisansüstü öğrencileri daha olgun ve doğrudan kariyer hedeflerine odaklanmış durumdadır. Bu nedenle lisansüstü düzeyde danışmanlık faaliyetlerinde öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal destek süreçleri de önem taşır (Bloom, Cuevas, Hall ve Evans, 2007; Curtin vd., 2013). Bu öğretici ve yol gösterici özellikleriyle danışmanlık faaliyetlerinin amacı, lisansüstü öğrenim gören öğrencinin potansiyelini gerçekleştirerek başarıya ulaşmasının sağlanmasıdır (Grant, 2005).

Lisansüstü öğrencilerinin akademik kariyerlerini ve öğrenim süreçlerini en çok etkileyen bireylerin danışmanları olduğu ifade edilebilir. (Selke ve Wong, 1993). Danışmanın, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilme düzeyi, öğrencinin lisansüstü eğitimden memnuniyetini, başarısını ve tüm kariyerini etkileyebilmektedir. Bu şekilde, bir danışman lisansüstü öğrenimi süresince öğrencinin gelişimine katkı sunarken geleceğin akademisyenleri olarak öğrencilerin daha fazla özgüvene sahip olmalarına, daha bilinçli bir kariyer planı yapmalarına yardımcı olabilir. (Welde ve Laursen, 2008). Danışmanların akademik ve kişilik özellikleri de öğrencilerin akademik hayatları üzerinde önemli etkilere sahiptir (Liu vd., 2018). Bloom vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada danışmanların, lisansüstü öğrencilerinin akademik yaşamları boyunca en önemli rol modelleri olarak etkili olduğu anlaşılmıştır. Lisansüstü öğrenim gören öğrencinin öğrenim süreci ve kariyeri için bu denli önemli bir kişi olan danışmanıyla olan ilişkisi, lisansüstü eğitimde ele alınması gereken bir ilişkidir. Zira bu ilişki oldukça önemli, öğrencilerin yaşamları ve kariyerleri üzerinde uzun süreli etkileri olan bir birlikteliği ifade etmektedir. Kişiler arası doğası nedeniyle öğrencilerin araştırmaya olan ilgisini ve verimliliğini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir (Gelso, 1997; Wrench ve Punyanunt, 2004). Araştırmalar, danışmanıyla olumlu ilişkileri olan lisansüstü öğrencilerinin daha fazla yayına sahip olduklarını yani daha üretken olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu çalışmalar, danışman-danışan ilişkilerinin öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları üzerinde de olumlu etkiye

sahip olduğunu göstermiştir. (Gelso, Baumann, Chui ve Savela, 2013; Kuo, Woo ve Bang, 2017). Tüm bunlar, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin hem öğrenciler hem de danışmanlar için önem taşıdığını göstermektedir. Bu ilişkilerin doğru şekilde kurgulanması ve yürütülmesi sayesinde hem danışmanların hem de öğrencilerin faydalar sağlaması mümkündür (Demirel, Kocadereli ve Orer, 2012; Schlosser, Lyons, Talleyrand, Kim ve Johnson, 2011). Bu özellikleriyle danışman-danışan ilişkileri lisansüstü eğitimin önemli bir parçasıdır ve lisansüstü eğitim sürecinde dikkate alınması gereken en kritik ve hassas ilişkidir (L. M. Ferreira, Furtado ve Silveira, 2009).

Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, belirli seçme aşamalarından geçerek lisansüstü programlara kayıt olma hakkı kazanmış öğrencilerdir. Bu öğrenciler genellikle lisans düzeyinde de başarı hissini tatmış, özgüveni yüksek bireylerdir. Ancak lisans eğitiminden farklı olarak lisansüstü eğitimde gerek ders döneminde gerekse tez yazma sürecinde araştırma gereksinimi daha fazladır. Dolayısıyla öğrencilerin üzerinde ciddi bir psikolojik yük bulunmaktadır. Kaygı, bu psikolojik yükün etkisiyle, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin sıklıkla yüzleştiği bir duygu (Merç, 2016). Kaygı, bireyin bir tehditle karşı karşıya kalması durumunda hissettiği korkuyu veya gerginliği ifade eden bir kavramdır (Büyüköztürk, 1997). Kişinin, gerçek bir tehlike olup olmadığına bakılmaksızın algıladığı bir tehdide karşılık hissettiği gerginlik, endişe gibi karmaşık duygular ve gösterdiği tepkiler, kaygıyı ifade eder (Spielberger, 1972).

Araştırma kaygısı ise öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik derslerinde ya da araştırma yapma süreçlerinde yaşadıkları endişe ve gerginliktir (Onwuegbuzie, 1997). Araştırma, incelenen bir konu ya da çözülmesi istenen bir sorun hakkında bilgi toplama, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi kapsayan sistematik bir süreçtir. Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler hem ders aldıkları süreçte hem de derecenin tamamlanması için gereken tez hazırlama sürecinde sürekli araştırma yapmak durumundadır. Bu nedenle lisansüstü öğrencileri araştırma yapmaya yönelik kaygıyla sıklıkla karşılaşabilmektedir (Merç, 2016; Rezaei ve Zamani-Miandashti, 2013). Lisansüstü öğrencilerinin araştırmaya yönelik hissettikleri kaygı, öğrencilerin araştırma yöntemlerine, istatistiğe ve genel olarak araştırmaya karşı hissettikleri olumsuz duygu durumlarına işaret eder (Maschi, Wells, Yoder Slater, MacMillan ve Ristow, 2013). Araştırma kaygısı öğrencilerin mümkün olduğunca araştırma yapmaktan kaçınması, araştırma yapması gereken durumlarda kendisini rahatsız hissetmesi, araştırma sürecinde huzursuzluk duyması, araştırma

yapabileceği konusunda kendine güvenmemesi gibi şekillerle kendini gösterir (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).

Kaygı, bir noktaya kadar kabul edilebilir bir durum olsa da bireyin yaşamını ve performans düzeyini olumsuz anlamda etkileyecek duruma gelmişse, bir bozukluk şeklinde görülmelidir. Kaygı düzeyinin çok düşük ya da çok yüksek olduğu durumlarda performans azalmaktadır. Kaygının aşırı uçlardan uzaklaşması ise performansta artışı beraberinde getirecektir. Karaibrahimoğlu ve Karaoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin kaygı düzeylerinin çok yüksek olması araştırma süreçlerindeki konsantrasyon ve çözümleme becerilerini ve dolayısıyla öğrenmelerini ve performanslarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Araştırmayı zor ve stresli gören lisansüstü öğrencilerin araştırma kaygılarının yüksek olması ve motivasyonlarının düşmesi, derse devamlarının azalması, ders notlarının düşük olması, hatta programdan çıkarılmaları gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Einbinder, 2014; Oguan, Bernal ve Pinca, 2014).

Araştırmalar, araştırma kaygısının lisansüstü öğrencilerin üretkenliklerini ve çalışmalarının niteliğini, öz yeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerde tükenmişlik ve memnuniyetsizlik gibi olumsuz etkiler yapabildiğini, öğrencilerin araştırma performanslarını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerin günlük yaşantılarını ve zihinsel sağlıklarını da etkileyebilmektedir (Imani, Masomi ve Amiri, 2018; Maschi vd., 2013; Razavi, Shahrabi ve Siamian, 2017). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygılarının azaltılması hem araştırma sürecinden tatmin olmalarını hem de daha iyi bilişsel becerilere sahip olmalarını sağlayarak araştırmalarının ve yayınlarının niteliğini artırabilir (Kracker, 2002). Araştırma kaygısının lisansüstü öğrencilerin öğrenim ve araştırma süreçleri üzerindeki tüm bu etkileri, araştırma kaygısının nedenlerinin anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu şekilde lisansüstü eğitimin niteliği ve başarısı artırılabilir.

Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, öğrenimleri boyunca araştırma yöntemleri hakkında dersler alırlar. Araştırma yapmak, bu derslerde öğrenilenlerin uygulanmasının yanı sıra öğrencinin kendi konusu doğrultusunda özgün yaklaşımlar geliştirmesini de gerektiren benzersiz bir deneyimdir. Bu deneyim süresince birçok yüksek lisans ve doktora öğrencisi araştırma kaygısı yaşar. Araştırma yapma sürecinde öğrencilerin en yakınındaki kişi, danışmanlarıdır. Öğrencinin araştırma sürecinde kaynaklara ulaşma,

okuma, bağımsız çalışabilme gibi becerileri kazanabilmesi, danışmanın rehberliğinde mümkün olmaktadır (Wajid ve Jami, 2020). Danışmanlık faaliyetlerinde yaşanan olumsuzluklar öğrencilerin araştırma kaygılarını tetikleyebilirken, danışman-danışan ilişkilerinin araştırma kaygısını azaltıcı etkisi de olabilmektedir (Higgins ve Kotrlık, 2006; Wajid ve Jami, 2020). Lisansüstü programlarda danışmanlar, öğrencilerin öğrenim ve araştırma süreçlerini tamamlamalarında önemli rol oynamaktadır. Danışmanların, öğrencilerin araştırma yapma ve öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarında öğrencilere destek olmaları gerekmektedir (Merç, 2016). Lisansüstü eğitimde danışmanlar, öğrencilerin araştırmalarına fon sağlamaları, kaynaklara ulaşabilmeleri ve çalışmalarında düzeltmeler yapmalarında destek sağlayabilir. Ayrıca öğrencileri cesaretlendirip teşvik ederek duygusal destekte de bulunabilir. Bu şekilde bir danışman, lisansüstü öğrencisinin araştırma kaygısını ve bununla bağlantılı olumsuz durumları engelleyici rol oynayabilir ya da bu kaygıyla baş edebilmelerinde yardımcı olabilir (C. Blanchard ve Haccoun, 2019). Tüm bu nedenlerle danışman-danışan ilişkilerinin, lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygılarını azaltıcı rolünün araştırılması önemlidir ve lisansüstü eğitime önemli katkılar sağlayabilir (Wajid ve Jami, 2020). Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler açısından, danışman-danışan ilişkileri ile araştırma kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu şekilde danışman-danışan ilişkilerinin araştırma kaygısını etkileyip etkilemediği anlaşılabilecek, araştırma kaygısının ve beraberinde getirdiği olumsuz sonuçların etkilerinin azaltılması konusunda önemli bilgiler sağlanabilecektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkileri ile öğrencilerin araştırma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek, ayrıca danışman-danışan ilişkileri ve araştırma kaygısının düzeyini ve bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu genel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları ne düzeydedir?
2. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin cinsiyetine, danışmanın

cinsiyetine, öğrencilerin cinsiyetleri ve danışmanların cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin öğrenim gördükleri enstitüye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin öğrenim gördükleri program düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarının unvanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarının belirlenme yöntemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarıyla görüşme sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları, araştırma kaygısı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin kalkınmasında, bilim ve teknolojiye yaşanabilecek ilerlemelerde önemli rol oynayan yüksek nitelikli insan gücünün, bilim insanlarının yetiştirilmesi, lisansüstü eğitimin bir işlevidir. Böyle önemli bir öğretim düzeyinde sorunların tespit edilmesi ve çözülmesi, ülkeler ve toplumlar açısından oldukça önemlidir (İbiş, 2014; Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım, 2008). Lisansüstü eğitimde önemli sorunlardan birisi, öğrencilerin kaygı yaşamalarıdır. Kaygı; öğrenme, performans ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler yapabilmektedir (Rosenfeld, 1978). Lisansüstü öğrenim sürecinde başarısız olan öğrencilerin başarısız olma nedenlerinden birisi, araştırma kaygılarının yüksek olmasıdır (Onwuegbuzie, Slate, Paterson, Watson ve Schwartz, 2000). Lisansüstü öğrenciler, öğrenim ve araştırma sürecinin yapısı ve zorlukları nedeniyle araştırma kaygısı yüksek olma eğiliminde olan bir gruptur. Literatürdeki bazı

araştırmalar lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin yüksek araştırma kaygısına sahip olduklarını göstermektedir (örn. Şanlı, Erdem ve Unur, 2020).

Büyüköztürk (1999), yapmış olduğu çalışmada başarının ve deneyimin, öğrencilerin araştırma kaygılarının kestiricileri olduğunu belirlemiştir. Ancak bu iki faktörün toplam varyansın yalnızca beşte birini açıkladığı görülmüştür. Bu nedenle araştırma kaygısıyla ilişkili olabilecek başka değişkenlerin de araştırılması, araştırma kaygısının anlaşılması açısından önem taşımaktadır (Büyüköztürk, 1999). Amna (2016) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışmanları tarafından desteklenmesi ve danışmanlarının kendilerine olumlu yaklaşımları durumunda öz yeterlik inançlarının yükseldiği, araştırmaya yönelik kaygılarının ise azaldığı görülmüştür. Bu sonuç, araştırma kaygısı ile danışman-danışan ilişkileri arasında bir ilişki olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkileri ile araştırma kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu konuya açıklık getirecek ve araştırma kaygısının doğasının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca danışman-danışan ilişkilerinin anlaşılması, öğrencilerin daha başarılı olmalarına, öğrenim süreçlerinden daha fazla tatmin olmalarını sağlayabilecek uygulamalar geliştirilmesine katkı sunabilir (Robinson, 2008). Dolayısıyla bu çalışma, danışman-danışan ilişkilerinin daha iyi anlaşılmasını da sağlayarak lisansüstü eğitim literatürüne katkı sunabilecektir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu çalışmada lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine ilişkin algılarını ve araştırma kaygılarını belirlemek için kullanılan ölçeklerin, bu özellikleri ölçtüğü varsayılmıştır. Ayrıca araştırmaya dahil olan katılımcıların, veri toplama araçlarını doğru bir şekilde yanıtladıkları da varsayımlar arasındadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında, İnönü Üniversitesinde bir lisansüstü eğitim programına kayıtlı öğrencilerle sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Danışman:** Lisansüstü öğrenim görmekte olan bir öğrencinin idari işlerinde, araştırma ve tez yazım süreçlerinde rehberlik görevi üstlenmek üzere atanan öğretim üyesini ifade eder.

**Danışan:** Lisansüstü eğitim almakta olan ve bir danışman ile akademik ilişkisi bulunan öğrencidir (Farrelly, 2007).

**Danışman-danışan ilişkisi:** Lisansüstü öğrenim gören öğrenci ile danışmanı arasında, lisansüstü eğitim boyunca her ikisinin de ortak hedefleri doğrultusunda ilerleyen, iş birliğine dayalı ilişkidir (Georgiou, 2017).

**Rapport:** Danışman-danışan ilişkilerinde kişilerarası bağı, uyumu, saygıyı ve danışmanın danışanı cesaretlendirmesini kapsayan boyuttur.

**Usta-çırak ilişkisi:** Danışman-danışan ilişkilerinde danışmanın usta, danışanın ise çırak rolünde olarak danışmanın danışana yol göstermesini, gelişimine katkı sunmasını kapsayan boyuttur.

**Araştırma kaygısı:** Öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemleri hakkındaki derslerde ve araştırma yapmaya yönelik duydukları endişe ve gerginlik durumlarıdır (Onwuegbuzie, 1997).

### 1.7. Kısaltmalar

ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı

## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiş, yurt içinde ve yurt dışında konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir.

#### 2.1. Yükseköğretim

Eğitimin son aşaması olarak kabul edilen yükseköğretim, ülkelerin büyüme ve kalkınma süreçlerinde, bireylerin ise saygınlık kazanma, kendini geliştirme ve yaşam standartlarını yükseltme süreçlerinde büyük öneme sahiptir. (Güngör Göksu, 2015). Bu nedenle devletler, yükseköğretime ve onun en önemli kurumu olan üniversitelere önemli kaynaklar aktarmaktadır (Bulut, 2015). Günümüzde gelişmiş ülkelerde üniversite mezunu olmanın ilk ve orta dereceli okullardan mezun olmak kadar yaygın ve sıradan hale gelmiş olması, yükseköğretime verilen önemi gösterir niteliktedir (Denman, 2005). Yükseköğretim, ortaöğretim düzeyinden sonra gelecek şekilde iki yıl veya daha fazla eğitim veren kurumları ve bu kurumlardaki öğretim faaliyetlerini ifade etmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Başlıca yükseköğretim kurumları olan üniversitelerde bilimsel araştırmalar yapılarak bilgi üretilmesi ve bunların bilimsel yayınlarla topluma aktarılması sağlanır. Ayrıca üniversitelerde hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri yetiştirilerek topluma nitelikli insangücü sağlanır (İbiş, 2014).

Yükseköğretim Kanunu'nda (1981) lisans ve lisansüstü düzeyde verilen eğitimin amaçları belirtilmiştir. Kanunda yükseköğretimin vatandaşlık yönü ağır basan, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları da kapsayan eğitsel amaçları ve örgütsel amaçları ifade edilmektedir (M. Erdem, 2018). Bu örgütsel amaçlar ülkenin kalkınmasına ve gelişmesine katkıda bulunmak üzere bilimsel araştırmalar yapılmasını, bilgi ve teknoloji üretilip bu bilgilerin yayılmasını kapsamaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Ayrıca bilimsel öğretim yoluyla öğrenci yetiştirerek ülkenin duyduğu ihtiyaca

göre insangücü yetiştirilmesi, yükseköğretimin amaçları arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Yükseköğretim kurumlarında yürütülen akademik faaliyetler araştırma faaliyetleri ve öğretim ya da öğrenme faaliyetleri şeklinde ifade edilebilir (Clark, 1993). Buna benzer olarak yükseköğretimin temel işlevleri de eğitim-öğretim ve araştırma yapma işlevi şeklinde ele alınmaktadır (Bektaş ve Ulutürk Akman, 2013; Büyüköztürk ve Köklü, 1999). Bunlara ek olarak geçmişten günümüze yükseköğretimin farklı işlevlerinden de söz edilebilir. Bu bağlamda yükseköğretimin kamu hizmeti işlevinden, yüksek nitelikli insangücü yetiştirmek işlevinden ve genel olarak ekonomik işlevinden söz edilebilir (Ford, 2017; Güven ve Tunç, 2007; Karakütük, 1983; YÖK, 2007). Tüm bu işlevler birbirlerinden bağımsız ele alınsalar da temelde birbirleriyle bağlantılıdır (Yılmaz ve Yenihan, 2016). Bu işlevler arasında yükseköğretim kurumlarının saygınlığını ve topluma katkısını en çok etkileyen işlevin araştırma ve geliştirme işlevi olduğu ifade edilebilir. Çünkü araştırma ve bilimsel yayın, gelişme ve kalkınma için kritik öneme sahiptir. Araştırma işlevi, bir yükseköğretim kurumunun bilime sağladığı katkıyı ve bilim dünyasında yer edinmesini sağlayan, yaratıcı yönünü oluşturan işlevidir (Işıksoluğu, 1994; YÖK, 2007). Üniversitelerin saygınlık kazanabilmeleri araştırma yapmaları, bu sayede bilgi üretmeleri ve araştırma yapmaları ve bu araştırmaların sonuçlarını hem öğrencileriyle hem de toplumla paylaşmaları gerekmektedir. Yükseköğretim kurumları için oldukça önemli olan bu araştırma işlevinin yerine getirilebilmesinde, yeni bilgilerin üretilmesinde ve bilim insanı, araştırmacı bireyler yetiştirilmesinde lisansüstü eğitim önemlidir (İbiş, 2014).

## 2.2. Lisansüstü Eğitim

Türkiye’de örgün eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak 4 kademededen oluşmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). UNESCO (2012) ise Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması’nda eğitimi 0’dan başlayarak 8’a kadar; 9 kademede ele almıştır. Okul öncesi eğitim ile başlayan bu sınıflandırmada 5. sıradan itibaren, yükseköğretim 4 kademeye ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla kısa süreli yükseköğretim, lisans eğitimi, yüksek lisans eğitimi ve doktora eğitimi şeklinde ifade edilmiştir. Bu sınıflandırmaya göre lisans eğitiminin ardından gelen yüksek lisans ve

doktora ile sanatta yeterlik programları, lisansüstü eğitimi oluşturmaktadır (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016).

Lisansüstü eğitim, lisans eğitiminin ardından gelen ve ona göre daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulan, bireylerin alanlarında derinlemesine çalışıp uzmanlaşmalarının, bilim üretilmesinin ve bilim insanı yetiştirilmesinin amaçlandığı eğitim düzeyini ifade etmektedir (Çakar, 1997; Nayır, 2011). Bu öğretim basamağında bilim insanları yetiştirilirken, öğrencilerin ilk araştırma deneyimleri de gerçekleşir (Kayahan Karakul ve Karakütük, 2014). Ayrıca yalnızca bilim insanı ya da öğretim elemanı yetiştirilmesi değil bilimsel bakış açısına sahip, niteliği yüksek ve farklı disiplinleri de kapsayan çalışmaları yapabilecek donanımına sahip, alanındaki gelişmeleri ve araştırmaları izleyen bireylerin yetiştirilmesi de lisansüstü eğitimin kapsamındadır (Şaşmaz Ören ve Karapınar, 2016). Bunun yanı sıra iş dünyası açısından bakıldığında lisansüstü eğitimin, profesyonel araştırmacılar yetiştirilen bir eğitim düzeyi olduğu da ifade edilebilir (Büyüköztürk ve Köklü, 1999).

Lisansüstü eğitimin, günümüzde önemli bir eğitim düzeyi olmasına neden olan bazı etkenler vardır. Karakütük'e göre lisansüstü eğitimin önem kazanmasında, üniversitelerin işlevlerine araştırma yapmak ve yüksek nitelikli insangücü yetiştirmek gibi işlevlerin eklenmesi önemli rol oynamıştır. Ayrıca bilginin ve öneminin artması, teknolojiye gelişimin hızlanması, değişen yapıyla birlikte yeni alanların doğması, yeni uzmanlara ihtiyaç duyulması, eğitime talebin artması nedeniyle yükseköğretim düzeyinde öğretim üyesi açığı oluşması gibi nedenler, lisansüstü eğitim mezunu kişilere olan ihtiyacı artırmıştır. Günümüzde lisansüstü eğitim almış kişiler, iş dünyasında öncelikli olarak aranmaktadır. Bu durum da lisansüstü eğitime olan talebi artırmış, lisansüstü eğitimin yükseköğretimdeki yerini sağlamlaştırmıştır. Bugün Avrupa Birliği ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya gibi ülkelerde lisansüstü öğrenim gören öğrenci sayısının ve öğretim elemanı sayısının oldukça yüksek olduğu, lisansüstü eğitime büyük önem verildiği söylenebilir (Karakütük, 2002).

Lisans düzeyinde, öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırılması, mezun olduklarında sahip olabilecekleri istihdam seçeneklerinin yaratılması gibi hedefler vardır. Lisansüstü düzeyde ise bu bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi de amaçlanır. (Wendler vd., 2010). Lisansüstü düzeyde araştırma, yazma ve tartışma süreçlerinin yoğunluğu, bu

programları lisans düzeyindeki programlardan ayırmaktadır (Clifton, 2009). Lisansüstü öğrenim gören öğrencileri lisans düzeyindeki öğrencilerden ayıran bazı temel noktalar vardır. Lisansüstü öğrencileri, lisans düzeyindeki öğrencilere göre daha yaşlı ve daha olgundurlar. Ayrıca çalışma hayatları genel olarak daha yoğundur ve daha fazla gelir elde etmektedirler. Bunlara ek olarak lisansüstü öğrencilerinden zihinsel yaratıcılık yönünde beklentiler de daha fazladır ve çalışmaları, lisans düzeyindeki öğrencilere göre daha yakından izlenmektedir (L. Z. Bloom, 1981). Bu nedenle lisansüstü öğrenime öğrenci seçiminde öğrencilerin belirli niteliklere sahip olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Büyükgöze ve Gelbal, 2016). Hem lisansüstü eğitime kabul sürecinin geçerliliği hem de adil olması açısından öğrencilerin yaratıcılık, ilgi alanları, lisansüstü eğitime yönelik tutumları, motivasyonları gibi özellikleri de dikkate alınmalıdır (Artelt, 2010). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumları, seçim süreciyle, başarılı olamayacak öğrencilerin kabulü ve başarılı olabilecek öğrencilerin programa alınmaması ihtimallerini en aza indirmeyi amaçlar (Bieker, 1996). Türkiye’de tezli yüksek lisans programlarına giriş için en az 55 ALES puanına sahip olmak gerekmektedir. Ayrıca üniversite ve enstitülere göre farklılık göstermekle birlikte lisans not ortalaması, yabancı dil sınavı, bilimsel değerlendirme sınavı ve mülakat sonuçları da öğrenci kabulünde dikkate alınabilmektedir. Tezsiz yüksek lisans programlarında ALES şartı aranmayabilmektedir. Doktora programlarına öğrenci başvurularında ise ALES puanının yanı sıra yabancı dil sınavı puanının da 55 olması gerekmektedir. Bunlara ek olarak yüksek lisans not ortalaması, bilimsel değerlendirme sınavı ve mülakat sonuçları da değerlendirme sürecine dahil edilebilmektedir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Buna benzer olarak yurtdışında da lisans ya da yüksek lisans not ortalamalarının, standart sınavların, referans mektuplarının ve mülakatların değerlendirme sürecine dahil edildiği görülmektedir. Daha kaliteli programların, daha düşük kaliteli programlara göre daha yüksek standartlar belirlediği ve daha fazla kriteri değerlendirmeye aldığı da söylenebilir (Clifton, 2009).

Yükseköğretim kurumlarının öğrenci seçiminde belirlediği kriterlerin ve öğrencilerden beklentilerinin yanı sıra öğrencilerin lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri ve lisansüstü eğitimden beklentileri de dikkate değer konulardır. Öğrencilerin lisansüstü eğitim alma kararı vermeleri sürecinde lisans düzeyinde gördükleri öğrenimle yetinememeleri, bunun üzerine öğrenmeye yönelik bir ihtiyaç hissetmeleri söz konusudur (Çiftçi ve Bulut, 2018). Araştırmalar, lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri arasında

kendini geliştirme, kendini gerçekleştirme, akademisyen olma isteklerinin bulunduğunu göstermektedir (Alabaş vd., 2012; Aydemir ve Çam, 2015; Yetkiner ve İnce, 2016). Ayrıca mesleki gelişimine katkı sağlama, sosyal statü sağlama, iş imkanlarını genişletme, kariyer yolunda ilerleme ve kariyer yolunu değiştirme gibi amaçlarla lisansüstü eğitimin tercih edildiği, yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar arasında görülmektedir (Hahessy vd., 2014; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Topal vd., 2017). Araştırmalar, öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentilerini de incelemiştir. Buna göre lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, programlarından alanlarında derinlemesine bilgi sahibi olarak yetkin biri haline gelmek, alanındaki ve bilim dünyasındaki yeniliklere hakim olmak, alanında söz sahibi kişilerden ders almak, araştırma yapmayı öğrenmek ve araştırma yapmak gibi beklentileri bulunmaktadır (Alabaş vd., 2012; Aydemir ve Çam, 2015; Yetkiner ve İnce, 2016).

### **2.2.1. Lisansüstü Eğitimin Kademeleri**

Lisansüstü eğitim yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik ile tıp, diş hekimliği, eczacılık ve veteriner hekimlikte uzmanlık programlarını kapsamaktadır (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

**2.2.1.1. Yüksek lisans.** Yüksek lisans, bireyin lisans öğrenimine dayalı olarak, mesleğinin veya akademik hayatının gerektirebileceği konularda bilgi edinmesi ve bir araştırmacı, bir uzman olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği yükseköğretim düzeyidir (Ertepinar, 1996; Yükseköğretim Kanunu, 1981). Yüksek lisans eğitimiyle bilim uzmanı yetiştirilirken aynı zamanda doktora için öğrencileri hazırlamak, bireylerin mesleki gelişimlerini sağlamak, ihtiyaç duyulan işgücünü yetiştirmek, araştırma süreçlerine katkı sağlayacak araştırma personeli yetiştirmek amaçlanmaktadır (A. R. Erdem, 2012; Varış, 1972). Yüksek lisans programları, tezli yüksek lisans ve tezsiz yüksek lisans olarak ikiye ayrılmaktadır. Tezli yüksek lisansta öğrencilerin bilimsel araştırmalar yoluyla bilgiye ulaşma, bu bilgileri sentezleyebilme, yorumlayabilme ve değerlendirebilme becerilerini kazanması sağlanır (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Tezsiz yüksek lisansta ise öğrencilerin meslekleriyle ilgili konularda ayrıntılı bilgi sahibi olmaları, bilimsel gelişmeler ve yenilikleri öğrenmeleri sağlanmaktadır (Çakar, 1997).

**2.2.1.2. Doktora.** Yükseköğretimde, yüksek lisans sonrasındaki kademe doktora'dır. Doktora programı, bireylerin araştırma yapabilmelerinin, problem durumlarını ve bilgileri geniş bir perspektiften inceleyip yorumlayabilmelerinin, analiz edip sentezleyebilmelerinin sağlanmaya çalışıldığı, sonucunda özgün bir araştırmaya ait sonuçların ortaya konduğu yükseköğretim kademesidir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016; Yükseköğretim Kanunu, 1981). Doktora eğitiminde öğrencilerin yeni bir bilgi, yöntem veya teknik üretmeleri, bilime önemli bir katkı sunacak, özgün bir çalışma ortaya koymaları beklenir (Çakar, 1997). Bilim insanlarının ve araştırmacıların yetişmesinde önemli bir kademe olan doktora eğitimi, üniversitelerin bilgi üretme ve araştırma yapma işlevlerinde de kilit role sahiptir (Keskinkılıç ve Ertürk, 2009). Doktora programlarıyla kalkınma için gerekli araştırmaları yaparak sonuçlarını paylaşacak bireylerin yetiştirilmesi, bilgi üretilmesi ve nitelikli öğretim üyelerinin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Varış, 1972). Doktora mezunu bir birey, üniversitelerde veya resmi ve özel kuruluşlar bünyesinde öğretim ve araştırma görevlerini yürütebilir (Karakütük, 2002). Doktora eğitimi önemli düzeyde uzmanlık ve bilgi gerektirdiği için zaman alıcı ve zahmetli bir süreci ifade etmektedir (Kerlin, 1995).

### **2.2.2. Lisansüstü Eğitimin İşlevleri**

Lisansüstü eğitimin gerekli olmasına neden olan bazı durumlar vardır. Turgut (1987), bu durumlardan birinin lisans eğitiminin bazı mesleklerde yeterli görülmemesi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bir meslek ya da alanda ileri düzeyde uzmanlaşma gereken durumlar ve üniversitelerin akademisyenlere olan ihtiyacı, lisansüstü eğitimi gerekli kılmaktadır (Turgut, 1987). Lisansüstü eğitime duyulan ihtiyaç karşısında, bu öğretim düzeyinin yerine getirmesi beklenen bazı işlevleri de vardır. Bu işlevler, genel anlamda yükseköğretimin işlevleri ile benzerlikler taşımaktadır (Demir ve Beşoluk, 2017). Arıcı (1997), yükseköğretim ve lisansüstü eğitimin benzeşen bu işlevlerini bilim üretme, toplumsal işlevler ve insangücü yetiştirme konularının çevresinde ele almıştır. Buna göre üniversitelerin başlıca işlevi, yüzyıllarca bilim üretmek olarak algılanmıştır. Lisansüstü eğitim de üniversitenin ve yükseköğretimin bu işlevini yerine getirmekte önemli role sahiptir. Öğretim sürecinde yapılan çalışmalar ile üretilen tezler ve sanat eserleri, lisansüstü eğitimin bilim üretme işlevini ortaya koymaktadır. Üniversitelerin bir diğer işlevi, toplumu etkileyen sorunların anlaşılması ve bunlara çözüm yollarının geliştirilmesidir. Bunun yerine getirilmesinde de lisansüstü eğitimin rolü dikkate

değerdir. Arıcı (1997), üniversitenin üçüncü işlevini yüksek nitelikli insangücü yetiştirmek şeklinde ifade etmekte, bu işlevin yerine getirilmesinde de lisansüstü eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. Bu işlev hem üretim ve hizmet gibi alanlarda yüksek nitelikli insangücünün yetiştirilmesini hem de bilim üretecek, araştırma faaliyetleri yürütecek bilim insanlarının yetiştirilmesini kapsamaktadır (Arici, 1997).

Yükseköğretimin yüksek nitelikli insangücü yetiştirme işlevi geçmişte lisans eğitiminden beklenmekteydi. Ancak her alanda bilginin miktarının ve öneminin artması, lisans eğitiminin bu bilgilerin aktarılmasında yetersiz kalması, bu şekilde öğrenim süresinin uzaması gibi nedenlerle yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek, lisansüstü eğitimden beklenen bir işlev haline geldi (İ. Güven ve Tunç, 2007). Günümüzde yükseköğretimden yalnızca toplumsal sorunlara eğilmesi, araştırma yapması ve bireylere meslek edindirmesi beklenmez. Bunların yanı sıra alanlarında çalışmalar yapacak ve gelecekte öğretim üyesi olabilecek araştırmacıların, bilim insanlarının yetiştirilmesi de üniversitelerin, yüksek lisans ve doktora programlarının yani lisansüstü eğitimin işlevlerindendir (A. R. Erdem, 2012). Bu işlev sayesinde lisansüstü eğitim, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmaları ile bilim ve teknolojiadaki gelişimlerini etkileyen bir eğitim kademesi olmaktadır (Dilci ve Gürol, 2012). Aydemir ve Çam (2015) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, lisansüstü eğitimin başlıca işlevinin bilimsel çalışma yapmaya hazır bilim insanları ve öğretim görevlileri yetiştirmek olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bilim insanı ve öğretim üyesi yetiştirme işlevinin Türkiye’de önem kazanmasında etkili olan faktörlerden biri ise yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artış, dolayısıyla da öğretim üyesine doğan ihtiyaç olmuştur (Karakütük, 2009). Lisansüstü öğrenim gören ya da doktora eğitimini tamamlamış olan öğrencilerin önemli bir kısmı, yükseköğretim kurumlarında görev alabilmektedir. Dolayısıyla lisansüstü öğrencileri, geleceğin öğretim üyeleri olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda üniversitelerin temel insan kaynağı olan lisansüstü eğitimin ve bilim insanı yetiştirme işlevinin dikkate alınması gerekmektedir (Sezgin, Kılınç ve Kavgacı, 2012).

Lisansüstü eğitimin işlevlerini Erkılıç (2007), eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme, psiko-sosyal, sosyo-ekonomik işlevler şeklinde ifade etmiştir. Eğitim ve öğretim işlevi, öğrencilere bilgi ve beceriler ile tutumların kazandırılmasını ifade eder. Araştırma ve geliştirme işlevi, hem öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik bilgi ve becerileri kazanması hem de araştırma faaliyetlerinin yürütülmesi süreçlerini kapsar.

Psiko-sosyal işlev, kendini gerçekleştirme ya da tatmin olma gibi psikolojik; bir gruba ve sosyal çevreye dahil olma ya da statü elde etme gibi sosyal durumları içermektedir. Lisansüstü eğitimin sosyo-ekonomik işlevleri ise bir iş bulabilmek için doğabilecek fırsatları, ekonomik yönden bireyin olanaklarının artırılmasına yönelik faaliyetleri kapsar (Erkılıç, 2007). Lisansüstü eğitimin bu ana başlıklar altındaki işlevlerine ek olarak öğrencilere farklı açılardan düşünebilme, yorumlayabilme becerilerinin kazandırılması ve öğrencilerin gelecekteki zorlu iş hayatlarına hazırlanması şeklinde işlevlerinden de söz edilebilir (Aydemir ve Çam, 2015; Skelly, Kohlleppel, Kane ve Bradley, 2002).

### 2.2.3. Lisansüstü Eğitimin Amaçları

Literatürde, lisansüstü eğitimin temelde birbiriyle benzerlik gösteren amaçları ifade edilmiştir. Karakütük (1983), lisansüstü eğitimin amacını hem üniversitelere hem de farklı çalışma alanlarına yüksek nitelikli insangücü yetiştirmek, ülkenin sorunlarına çözüm üretecek ve kalkınma ile gelişmeye katkı sağlayacak araştırmaları yapmak şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde Sevinç (2001) de lisansüstü eğitimin amacını yüksek nitelikli insangücünün yetişmesini, ülke sorunlarına eğilecek ve gelişime katkı sunacak araştırmaların yapılmasını sağlamak şeklinde dile getirmiştir. Bu tanımlarda öne çıkan amaçlardan biri olan yüksek nitelikli insangücü yetiştirmek bilim insanı, öğretim elemanı ve araştırmacıların yetiştirilmesini kapsar. Bu bağlamda lisansüstü eğitim ile araştırıp bilgi üretebilen, yaratıcı, problemlere çözüm yolları geliştirebilen, başka araştırmacılarla işbirliği yapan, bilimsel bakış açısına sahip, çalışmalarıyla topluma fayda sağlayabilen bilim insanları yetiştirilmesi amaçlanır. Ayrıca bilgiye ulaşarak bu bilgileri uygun yöntemlerle öğrencilere ileten öğretim elemanları, alanına hakim olan ve yeni buluşlar için çalışarak bunları paylaşan araştırmacılar yetiştirilmesi de lisansüstü eğitimin amaçlarındandır (Aslan, 2010; Çakar, 1997). Öğretim üyeleri ve yükseköğretim kurumları da yeni bilgiler üretecek ve bunları başkalarına iletecek araştırmacıların yetiştirilmesinde lisansüstü eğitimin öneminin farkında olarak çalışmalarını sürdürür (Enright ve Gitomer, 1989). Zira öğrencilere uzmanlık bilgisi vermek ve bir sonraki nesil akademisyenleri yetiştirmek, lisansüstü eğitimle mümkün olmaktadır (Eisenberg, 1999). Bu nedenle öğretim üyelerinin, lisansüstü öğrencilerin ileride kendi yerlerini alabileceğinin bilincinde olarak onları yetiştirmeleri, devamında da yeni yetişen öğretim üyelerinin kendilerinden daha iyi öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamalarıyla lisansüstü eğitimde bu döngü başarıyla sürdürülebilecektir (Clifton, 2009).

Lisansüstü eğitimle yetiştirilmesi amaçlanan yüksek nitelikli insangücü, yalnızca bilim insanı ya da araştırmacıları ifade etmemektedir. Lisansüstü eğitim ile bir alanda veya meslekte ileri düzeyde uzmanlaşan, araştıran, alanındaki yenilikleri takip eden, bilgi birikimine sahip, ülkenin kalkınmasına katkı sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi de amaçlanır (Baki, 2010; Demir ve Beşoluk, 2017). Bunun yanı sıra lisansüstü eğitimin bireyler açısından amaçlarından da söz edilebilir. Hesketh (2000), yükseköğretimin temel amacının öğrencileri çalışma hayatına hazırlamak olduğunu ifade etmektedir. Lisans düzeyinden mezun olmuş bireyler için kişisel ya da mesleki gelişimini sağlamak, sosyal statü kazanmak, akademisyen olabilmek gibi durumlar, lisansüstü eğitimin bireysel amaçları arasında sayılabilir (Sayan ve Aksu, 2005).

Lisansüstü eğitimi oluşturan yüksek lisans ve doktoranın amaçları temelde aynı olsa da bunlar, bazı noktalarda farklılıklar taşımaktadır. Yüksek lisans eğitimi, doktora düzeyi için öğrencilerin hazırlanması, meslekte veya bir alanda uzmanlaşmanın sağlanması şeklinde ifade edilebilir. Doktora eğitiminin amacı da öğretim elemanı ve araştırmacılar yetiştirmek, bilgi üretme yolunda araştırmalar yapmak olarak belirtilebilir. Ayrıca her iki lisansüstü eğitim basamağının ortak amacı yüksek nitelikli insangücü yetiştirilmesidir (Karakütük, 1983; Varış, 1972). Yüksek lisans eğitimi, lisans eğitiminin bir tamamlayıcısı gibi görülürken, doktora eğitiminde hem yükseköğretim kurumlarının hem de öğrencilerin daha belirgin amaçları olduğu, bu lisansüstü eğitim düzeyinin yüksek lisansa göre daha fazla araştırma odaklı olduğu görülmektedir (Sin, 2012).

#### **2.2.4. Lisansüstü Eğitimin Önemi**

Günümüzde ülkelerin çağdaşlığının ve gelişmişliğinin önemli göstergelerinden biri, eğitimden ve bilimden faydalanabilme düzeyleridir. Ülkelerin kalkınabilmeleri ve gelişebilmeleri hem bilimi hem de eğitimi her alanda doğru şekilde kullanabilmelerine bağlıdır. Eğitimin ve bilimin bir arada bulunduğu lisansüstü eğitim de bu nedenle oldukça önemlidir (Sevinç, 2001). Lisansüstü eğitim, yüksek nitelikli insan yetiştirme işleviyle ülkelerin çağdaşlığı ve gelişmişliğinin önemli bir göstergesi olduğu gibi üniversitelerin çağdaşlığının da bir göstergesidir. Modern üniversitenin gelişiminde lisansüstü eğitim kilit role sahiptir. Günümüzde araştırmaların ve mesleki gelişimin ana odağı olarak lisansüstü eğitim, üniversitelerin değişiminde ve modernleşmesinde etkili olmuştur.

Ayrıca yükseköğretim kurumlarının araştırma ve yüksek nitelikli insangücü yetiştirme işlevinde de lisansüstü eğitimin rolü son derece kritiktir. Bu nedenle lisansüstü eğitime gereken önem verilmelidir (Guillory, 2000; Karakütük, 1983).

Lisansüstü eğitim, bilginin üretilmesinde önemli bir basamağı oluşturur. Lisansüstü öğrenim görmekte olan bireyler, diğer eğitim düzeylerine oranla daha fazla araştırma yapmak, akademik çalışmalara daha fazla ilgi duymak ve katılmak durumundadır. Bu durum da öğrencilerin kariyerleri için faydalı beceriler kazanmalarını, çalıştıkları alanla ilgili niteliklerini geliştirmelerini ve bilginin üretilmesinde rol almalarını sağlar (Demir ve Beşoluk, 2017; Şenel, Yıldız, Ulaş ve Şahan, 2017). Ayrıca lisansüstü eğitim, özellikle de doktora eğitimi yeni öğretim üyeleri yetiştirilmesinde en önemli kaynak konumundadır. Bu yönüyle yükseköğretim kurumlarındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devamlılığı ve araştırma işlevi için oldukça önemlidir. Bu şekilde üniversitelerin performansını da etkileyen lisansüstü eğitim, üzerinde önemle durulan bir konudur (Bok, 2013).

Bilgi üretilmesi ve insan yetiştirilmesi gibi teknik ve teknolojik gelişmelere katkı sunması da lisansüstü eğitimin önemini ortaya koyan noktalardandır. Günlük hayatımızı da etkileyen birçok konuda lisansüstü eğitimin katkısı bulunmaktadır. Yüksek mühendislerin tasarladığı otomobiller, lisansüstü öğrenim görmüş bilim insanlarının geliştirdiği ilaçlar, yine lisansüstü öğrenim görmüş mühendislerin tasarladığı sistemlerle ve efektlerle oluşturulan filmler gibi birçok konuda lisansüstü eğitim, hayatımızı etkilemektedir. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencileri, başarılı öğretim üyelerince yetiştirilen, lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin yetiştirmesi gibi durumlar da lisansüstü eğitimin topluma etkisini göstermektedir (Wendler vd., 2010).

Lisansüstü eğitim toplumlar ve ülkeler için olduğu kadar bireyler açısından da önemlidir ve bireysel faydaları da bulunmaktadır. Günümüzde istihdam fırsatları da küresel rekabetten payını almış, işgücü piyasasında bireylerin kendilerini kanıtlamaları gerekli hale gelmiştir. Bu doğrultuda bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini gerçekleştirmelerine, niteliklerini geliştirmelerine katkı sağlayan lisansüstü eğitime olan talep artmıştır. Bireylerin, işgücü rekabetinde yer edinebilmeleri ve muhtemel gelirlerini, sosyal statülerini artırabilmeleri için lisansüstü eğitimin önemi artmıştır (Bülbül, 2003; Savaş ve Toprak, 2005). İçinde bulunduğumuz dönemde insan sermayesinin ayrılmaz bir parçası olan lisansüstü eğitim, bazı mesleklerde ya da alanlarda gerekli bir adım olarak

görülmektedir. Bu durum, lisansüstü eğitim görmüş bireylerin kazançlarını da etkilemektedir (Zhang, 2004). İşverenlerin, çalışanın lisansüstü eğitim derecesine göre maaş düzeylerini belirleyebildikleri görülmektedir (Ashenfelter ve Mooney, 1968). Bazı araştırmalar, lisansüstü öğrenim görmüş olmanın çalışanların maaşlarını etkilediğini, lisansüstü eğitim mezunu çalışanların lisans mezunlarına göre daha fazla kazançla sahip olduklarını göstermektedir (örn. Baruch, Bell ve Gray, 2005; Carnevale, Strohl ve Melton, 2011). Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, eğitim yatırımlarının kişisel dönüş oranlarının en yüksek olduğu seviyenin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyleri olduğunu, eğitim seviyesinin artmasının bireye daha fazla gelir elde etme fırsatı yarattığını ortaya koymaktadır (Taş ve Yenilmez, 2008). Lisansüstü eğitimin bireysel faydaları yalnızca kazançlarıyla da sınırlı değildir. Öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürecindeki deneyimleri, onların gelecekte iş hayatındaki başarılarını, performanslarını, motivasyonlarını etkilemektedir (Boyle, 1996). Yapılan araştırmalar, lisansüstü eğitimin bireylerin kariyerde yükselmeleri, yaşam doyumları, maddi kazançları, özerk öğrenme becerilerini geliştirmeleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu, ayrıca sosyal yönden de bireylere katkılar sağladığını göstermektedir (Aydemir ve Çam, 2015; Dilci ve Gürol, 2012; Hark Söylemez, Dokumacı Sütçü ve Sütçü, 2014). Sonuç olarak lisansüstü eğitim, ülkelerin hedeflediği faydaların yanı sıra bireylerin de kendi hedeflerine ulaşmak için yürüttükleri, toplumsal olduğu kadar bireysel yönüyle de önemli bir eğitim düzeyi olarak görülmelidir (Seibert, Kraimer, Holtom ve Pierotti, 2013).

#### **2.2.5. Lisansüstü Eğitim Sürecini Etkileyen Faktörler**

Toplumlar ve bireyler için önem taşıyan lisansüstü eğitim sürecinin daha başarılı olması için bu süreç üzerinde etkisi olan değişkenler daha iyi anlaşılmalıdır. Lisans düzeyinden farklılıklar gösterse de lisansüstü eğitimin lisans eğitiminden etkilenmediği söylenemez. Öğrencilerin lisans düzeyindeki deneyimleri hem lisansüstü eğitime başlama kararlarında hem de lisansüstü eğitime devam etmeleri üzerinde etkili olmaktadır (Ethington ve Smart, 1986). Ayrıca lisansüstü eğitimin nitelikli olabilmesi için lisans eğitiminden itibaren öğrencilerin araştırma ve sosyal becerilerinin, alanlarına ve farklı konulara ilişkin bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Saracaloğlu, Sıvacı, Altay ve Çöplü, 2016). Bu nedenlerle lisansüstü eğitim sürecini etkileyen faktörlerden birinin lisans eğitimi olduğu söylenebilir.

Lisansüstü eğitim sürecinin başarısı öğrencilere verilen imkanlar, danışmanlık faaliyetleri, öğretim üyelerinin yeterlikleri, öğrencilerin özellikleri gibi faktörlerden etkilenmektedir (İ. Güven ve Tunç, 2007). Literatür incelendiğinde, öğrencilerin lisansüstü eğitimle ilgili deneyimlerini etkileyen danışmanlık gibi bireysel faktörler, öğretim üyeleri ve ders programları gibi programla ilgili faktörler ve aile hayatı gibi dışsal faktörlerin üzerinde durulduğu görülmektedir (Satterfield, Tsugawa-Nieves ve Kirn, 2019). Çiftçi ve Bulut (2018) lisansüstü eğitimin kalitesini etkileyen iki faktörden söz etmektedir. Bunlar öğrencileri yetiştiren öğretim üyelerinin nitelikleri ve bununla bağlantılı olarak niteledikleri lisansüstü ders programı şeklinde ifade edilmektedir (Çiftçi ve Bulut, 2018). Reilly (1976) ise lisansüstü öğrenci performansını etkileyen faktörleri bağımsız çalışabilme, öğretim elemanlarının öğretme becerileri, iletişim, isteklilik, süreklilik, araştırma deneyimi gibi ana başlıklar altında ele almaktadır.

Lisansüstü eğitim sürecinde eğitimin niteliği ve başarısının yanı sıra öğrenci memnuniyeti de ele alınabilecek bir konudur. Öğrenci memnuniyeti, çok sayıda faktöre dayanabilmektedir. Burada öğrencinin içsel faktörleri ile dışsal faktörlerden söz edilebilir. Bu içsel ve dışsal faktörlerden birinin öğrenci memnuniyetini diğerinden daha fazla etkileyeceğini söylemek doğru olmayabilir (Feild, Holley ve Armenakis, 1974) Gregg (1972), lisansüstü öğrencilerin öğretim üyeleriyle ve diğer öğrencilerle olan ilişkilerinin öğrenci memnuniyetini etkilediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin bu ilişkileri ve bağlantıları ayrıca lisansüstü eğitim sürecindeki başarılarını da etkilemektedir (Bain, Fedynich ve Knight, 2009).

Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar, lisansüstü eğitimin kalitesini ve verimliliğini düşürmektedir. Lisansüstü eğitimde öğrenciden kaynaklı, yükseköğretim kurumundan kaynaklı, danışmanlık hizmetlerinden kaynaklı sorunlar yaşanabilmektedir (İ. Güven ve Tunç, 2007). Öğretim üyelerinin sayısının yetersiz olması, lisansüstü eğitimde yaşanan ciddi bir sorundur. Bu sorunla özellikle yeni kurulmuş üniversitelerde karşılaşilmektedir. Kurumların kısıtlı ödenekler, az sayıda araç gereçler ve yetersiz kütüphaneler gibi maddi yönden yeterli imkanlara sahip olamaması, eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca pahalı bir süreç olabilen lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin maddi imkansızlıkları da sürece olumsuz etki edebilmektedir. Danışmanların ders ve danışan yüklerinin fazla oluşu, bunun etkisiyle de öğrencileriyle fazla ilgilenememeleri de lisansüstü eğitimde yaşanan önemli sorunlar arasındadır. Bunlara ek olarak tezlerin yenilikçi olamaması, lisansüstü eğitim hakkında mevzuatın yetersiz oluşu,

öğrencilerin bilimsel toplantılara katılım göstermemeleri gibi sorunlar, lisansüstü eğitim sürecini etkileyen sorunlar arasında sayılabilir (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Lisansüstü öğrencilerinin eğitim süreleri boyunca mali sorunlar, sağlık sorunları ve aile hayatlarıyla ilgili sorunlar nedeniyle lisansüstü eğitimlerini tamamlamakta zorlandıkları görülmektedir (Rungduin ve Miranda, 2018). Lisansüstü öğrenim görmeye hak kazanan öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenimini tamamlayacak niteliklere sahip olsa da birçok öğrenci, eğitimini yarıda bırakmaktadır (Wendler vd., 2010). Eğitim sisteminin tüm düzeylerinde görülen ve eğitimden alınacak olumlu çıktıları engelleyen okulu terk etme durumu, lisansüstü eğitimde de önemli bir insan sermayesinin boşa harcanması anlamına gelmektedir (Ertem ve Gökalp, 2016; Lovitts ve Nelson, 2000). Öğrencilerin öğrenimlerini yarıda bırakmaları, hem bitiremedikleri araştırmaların olası katkılarından bilimin mahrum kalması hem de bitirilmemiş bir araştırmaya danışmanların ve öğrencilerin boşuna çaba ve zaman harcaması gibi sonuçları doğuracaktır. Bu nedenle günümüzde lisansüstü öğrencilerinin öğrenimlerini tamamlama oranları, yükseköğretim kurumlarının üzerinde önemle durduğu istatistikler arasına girmiştir (N. Lessing ve Lessing, 2004). Lisansüstü eğitimi bitirme oranlarının artırılması ve terk oranlarının azaltılması hem yükseköğretim kurumlarına hem de öğrenciler ile danışmanlarına faydalar sağlayacaktır. Bitirme oranları yükseldiğinde daha üretken bir lisansüstü eğitim sistemi olacak, devir hızının düşmesiyle danışmanlar ve öğrenciler için daha verimli bir çalışma ortamı sağlanacaktır. Ayrıca daha iyi öğrencilerin programlara girmesi ve onların elde tutulması sağlanarak daha nitelikli bireyler yetiştirilebilecektir (J. L. Bloom vd., 2007).

Öğrencilerin lisansüstü eğitimi terk etmeleri hakkında yapılan araştırmalar, yüksek lisansta bırakma oranının doktoradan fazla olduğunu göstermektedir (Ertem ve Gökalp, 2016). Lisansüstü eğitimi veren kurumların öğrencilere yaklaşımları, üniversitedeki veya programdaki iklim, öğrencilerin okulu bırakma kararı almalarında etkili olabilmektedir. Ayrıca mali nedenler ve programla ilgili nedenlerin de etkili olduğu ifade edilebilir. Lisansüstü eğitimi terk etme oranları, genellikle disiplinlere ya da enstitülere göre belirgin farklılıklar göstermemektedir (Lovitts ve Nelson, 2000). Ancak disiplinlere göre okulu bırakma nedenleri farklılaşabilmektedir. Golde (1998) tarafından yapılan araştırmada, fen bilimleri öğrencilerinin iş piyasasıyla ilgili endişeleri, danışmanlarıyla uyumsuzlukları, öğrenim gördükleri kurum ya da alanın kendilerine uygun olmaması gibi nedenlerle ilk yılda lisansüstü eğitimi bıraktıklarını ifade ettikleri

görülmüştür. Sosyal bilimlerdeki öğrencilerin ise okulu bırakma nedenleri olarak eğitimin ve yükseköğretim kurumunun beklentilerini karşılamamasını, entelektüel açıdan zorlanmalarını gösterdikleri belirlenmiştir. Yine bu araştırmada, lisansüstü öğrenimlerini yarıda bırakan öğrencilerden bazılarının danışmanlarıyla yaşadıkları kişilik çatışmaları, farklı çalışma tarzları ve iyi iletişim kuramamaları gibi nedenlerle programı terk ettikleri belirlenmiştir. Ancak bu öğrenciler lisansüstü eğitimi terk etmemiş, başka bir kurumda öğrenimlerini sürdürmeyi tercih etmişlerdir (Golde, 1998).

Lisansüstü eğitimde terk oranlarını azaltmanın bir yolu, öğrenci seçiminin daha iyi yapılması olabilir. Bu şekilde nitelikleri ve motivasyonlarıyla öğrenimlerini tamamlama ihtimalleri daha yüksek öğrenciler seçilebilir (Bok, 2013). Öğrencilere psikolojik destek verilmesi, kararlılıklarını artırmaya teşvik etmeye yönelik önlemlerin alınması da eğitimi tamamlama oranlarını artırabilir (N. Lessing ve Lessing, 2004). Bu doğrultuda lisansüstü eğitimin sonunda elde edebilecekleri kazanımların farkında olmalarının sağlanması gibi uygulamalar da öğrencileri teşvik edici rol oynayabilir (Wendler vd., 2010). Groen, Jakubson, Ehrenberg, Condie ve Liu (2008), araştırmalarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilere maddi destekte bulunulmasının, terk oranlarının azalmasını sağladığını saptamıştır. Ancak en dolgun maddi yardımların bile lisansüstü eğitimi terki engelleyemeyebildiği de bulguları arasında yer almaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, öğrencilerin lisansüstü eğitimi bırakma kararı almalarında en önemli etkenin maddi desteklerle ilgili sorunlar olmadığını vurgulamaktadır (Groen vd., 2008).

### **2.3. Lisansüstü Eğitimde Danışmanlık**

Yükseköğretim kurumlarının görevleri, Yükseköğretim Kanunu (1981) ile belirlenmiştir. Bu görevler arasında, ülkelerin kalkınma planlarına ve ihtiyaçlarına yönelik olarak insangücü yetiştirilmesini sağlamak, eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek, bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak bulunmaktadır. Kanuna göre yükseköğretim kurumlarının bir diğer görevi ise danışmanlık yapmaktır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). 1870’li yıllar içerisinde, Amerika Birleşik Devletlerinde üniversite öğrencilerinin ders kaydı yapmalarına ve seçmeli derslerini belirlemelerine yardım etmek amacıyla akademik danışmanlık hizmeti verilmeye başlanmıştır. Lisans düzeyinde

yapılan bu uygulama, üniversitelerdeki danışmanlık hizmetleri için bir ilk niteliğindedir (Bektaş Köser ve Mercanlioğlu, 2010).

Günümüzde hem lisans düzeyinde hem de lisansüstü düzeyde danışmanlık hizmetleri verilmektedir. Ancak lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden farklı olarak kendi ayakları üzerinde durması gereken, öğretiminin yanı sıra iş hayatına, çoğu zaman eşine ve çocuklarına, bazen de toplumsal faaliyetlere de zaman ayırması gereken kişilerdir (L. Z. Bloom, 1981). Lisans eğitiminden sonra lisansüstü eğitime geçerken öğrencinin statüsünde, yaşadığı sorunlarda, çalışma şeklinde, güven ve öz saygı gibi kişisel faktörlerde önemli değişiklikler meydana gelir. Lisansüstü eğitimdeki danışmanlık faaliyetlerinde, öğrencinin bir yetişkin olduğu kabul edilerek statüsüne, mesleki ve kişisel ihtiyaçlarına daha fazla saygı gösterilmesi gerekir. Belirtilen bu durumlar, lisansüstü eğitimdeki danışmanlık faaliyetlerinin ve danışman ile öğrenci arasındaki ilişkinin doğasının, lisans düzeyinden önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle lisansüstü eğitimde danışmanlığın, lisans düzeyinden tamamen ayrıldığına kabul edilmesi gerekmektedir (Delamont, Atkinson ve Parry, 1997; Selke ve Wong, 1993). Lisansüstü eğitimde danışmanlık, öğrencilerin araştırmalarında yönlendirilmelerini, nitelikli araştırmalar yapılmasını ve öğretim elemanı yetiştirilmesini etkileyen bir kurumdur (Işıksoluğu, 1994). Hem bu etkisi nedeniyle hem de eğitimsel bir kökeni olmaması, danışmandan danışana aktarım yoluyla ilerlemesi nedeniyle lisansüstü eğitimde danışmanlığın araştırılarak geliştirilmesi önem taşımaktadır (Dikmen ve Tuncer, 2016).

Lisansüstü eğitimde danışmanın İngiltere, Avustralya gibi ülkelerde supervisor kelimesiyle ifade edildiği görülürken, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde advisor kelimesiyle tanımlandığı görülmektedir. Supervisor ifadesi, genel olarak çalışmanın yürütülmesini kontrol eden, öğrencinin üstü konumdaki bir kişiyi belirtmektedir. Advisor kelimesi ise belli bir konuda danışılan, daha eşit konumdaki kişiye işaret etmektedir. Advisor ifadesi, supervisor ifadesine göre öğrenciye daha az müdahale edilmesini, daha az yön verici rol üstlenilmesini ifade eder. Bu bağlamda Türkçede yer alan danışman kelimesinin karşılığının advisor kelimesi olduğu söylenebilir (Demirel vd., 2012; Holdaway, 1996). Lisansüstü eğitimde danışmanlık literatürü incelendiğinde, danışman ifadesinin farklı ancak birbirine yakın şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Schlosser ve Gelso (2001), danışmanı, öğrenciye lisansüstü eğitimi süresince rehberlik edilmesinde en büyük sorumluluğa sahip olan öğretim üyesi olarak tanımlamaktadır. Georgiou (2017)

da danışmanı, lisansüstü eğitimi boyunca öğrenciye rehberlik etmekle sorumlu öğretim üyesi olarak tanımlamış, danışmanın bir öğretim elemanı, tez komitesi başkanı veya bir mentor olabileceğini ifade etmiştir. Zhao, Golde ve McCormick (2007), danışman ifadesiyle lisansüstü öğrencinin birincil danışmanı olarak gördüğü öğretim üyesinin kastedildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Rice vd. (2009) de lisansüstü eğitimde danışmanın, öğrenci için birincil ve resmi olarak danışman rolündeki öğretim üyesini ifade ettiğini vurgulamaktadır. Güven ve Tunç (2007) ise danışmanı, lisansüstü eğitimde öğrenciye yardımcı olan, yürüttüğü çalışmaları yönlendiren kişi olarak tanımlamaktadır. N. Lessing ve Lessing (2004) de lisansüstü danışmanlığı tanımlarken öğrencinin lisansüstü eğitim derecesi alması yolunda bir danışman tarafından yönlendirilmesini vurgulamıştır. Tanımlardaki farklılıklar ve benzerlikler, danışmanlığa olan bakış açısının birer yansımasıdır. Bazı ülkeler, disiplinler veya üniversiteler, lisansüstü eğitimde danışmanlığı öğrencilerin öğrenme ve araştırma süreçlerini tamamlaması yolunda bir takvim belirlemekle sınırlayabilir. Bazıları ise danışmanlığı, öğrencilerin birer araştırmacı olması yolunda rehberlik etme süreci olarak görerek daha fazla önemseyebilir (Donald, Saroyan ve Denison, 1995).

Danışmanın amacı öğrenciye yol göstermek, onun eğitiminin verimli geçmesine katkı sunmaktır (Bektaş Köser ve Mercanlioğlu, 2010). Danışmanlık sürecinde danışmanın ve öğrencinin ortak hedefi, öğrencinin hem akademik hem de kişisel gelişimi olmalıdır (National Academy of Sciences, 1997). Danışmanın bir başka amacı da lisansüstü öğrencisinin çalışmalarını sürdürebilmesi için kendisini rahat ve değerli hissetmesini sağlamaktır (Shore, 2014). Bu amaçlar doğrultusunda danışmanlık faaliyetleri, öğrencinin yüksek lisansa başladığı günden doktora çalışmalarının sonuna kadar sürebilir. Bu süreçte öğrencinin ihtiyaç duyduğu danışmanlık desteğini hem öğrencinin resmi danışmanı hem de ona akıl hocalığı yapan farklı öğretim üyeleri verebilir (Georgiou, 2017). Ayrıca öğrencilerin resmi olarak birden fazla danışmanlarının olması da mümkündür. Burada birincil roldeki danışman, öğrencinin daha yakın temas halinde olduğu, öğrenim gördüğü alandan bir öğretim üyesidir. İkincil roldeki danışman da aynı alandan olabileceği gibi farklı bir alandan da olabilir ve öğrencinin gelişimi konusunda tavsiyelerde bulunabilir (Noy ve Ray, 2012). Türkiye’de de yalnızca doktora düzeyinde olmak üzere bir öğrencinin birden fazla danışmanla çalışabilmesi mümkündür. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016) uyarınca, bir tez çalışması birden fazla

danışmanla çalışılmasını gerektiriyorsa üniversite bünyesinden ya da üniversite dışından, doktora derecesi bulunan ikinci bir tez danışmanı atanabilmektedir.

### 2.3.1. Danışmanın Belirlenmesi

Lisansüstü eğitimde danışmanın nasıl belirleneceği, üzerinde durulması gereken bir konudur. Bir öğrencinin danışmanının belirlenmesi işlemi şansa bırakılmamalı, öğrenci ile danışmanın ilgi alanları ve farklı faktörler de göz önüne alınarak dikkatle yapılmalıdır. Danışmanın belirlenmesi, öğrencilerin lisansüstü eğitim programını seçmesi kadar önemli bir konudur (Welde ve Laursen, 2008). Örneğin Keçeli ve Duymaz (2017), danışmanın öğrenci tarafından seçilmesinin, öğrencinin başarısını etkileyeceğini ifade etmektedir. Benzer doğrultuda Schlosser, Knox, Moskovitz ve Hill (2003) tarafından yapılan araştırmada, danışmanıyla olan ilişkisinden memnun olan öğrencilerin çoğunun danışmanlarını kendilerinin seçtiği belirlenmiştir. Aynı çalışmada, danışmanından memnun olmadığını ifade eden öğrencilerin ise tamamının, danışmanlarını kendilerinin seçmediği tespit edilmiştir. Çakıcı (2006) tarafından yapılan çalışmada ise danışman belirlenirken öğrencilerden de görüş alınması durumunda, öğrencilerin danışmanlarını daha yüksek puanlarla değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda danışman belirlenirken öğrencilerin de görüşlerinin alınmasının tez sürecine ve danışman-danışan ilişkisine olumlu etki yapabileceği ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, danışman belirleme yönteminin lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli yeri olabileceğini göstermektedir. Danışman belirlendikten sonra, öğrencinin danışmanını değiştirmesi yasal olarak mümkündür. Ancak böyle bir eylemin öğrenci için duygusal yönden, danışman öğretim üyesi için ise itibar ve öz saygı yönünden olumsuz sonuçlarının olması kaçınılmazdır. Danışman değişikliğinin zor bir süreç olması, danışman belirlenmesi sürecine daha dikkatle yaklaşılması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır (Phillips ve Pugh, 2005).

Türkiye’de lisansüstü eğitimde danışmanlık hizmetleri, resmi süreçlerle yürütülmektedir. Lisansüstü öğrenim gören öğrenciye bir danışman atanması, enstitülerin sorumluluğundadır. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016) uyarınca, tezli yüksek lisans öğrencilerine danışman belirlenirken anabilim dalı başkanlıkları tarafından üniversite bünyesinden bir öğretim üyesi, danışman olarak enstitüye önerilir ve enstitü yönetim kurulu kararı ile danışman ataması yapılır. Bu işlemin birinci yarıyıl sonuna

kadar yapılması gerekir. Doktora düzeyinde de yine anabilim dalı başkanlıkları tarafından bir öğretim üyesi, öğrenciye danışmanlık yapması için enstitüye önerilir ve öneri yönetim kurulu tarafından karara bağlanır. Doktora tez danışmanının ikinci yarıyıl sonuna kadar atanması gerekir. Tezsiz yüksek lisansta ise öğrencilerin ders seçimleri ve dönem projeleri süreçlerinde rehberlik etmek üzere, tezli yüksek lisans ile aynı esaslara bağlı olarak bir danışman atanması yapılır (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Yönetmelik'te danışmanın ne zaman atanacağına ve bazı resmi prosedürlerle ilgili esaslara yer verilmiş olsa da danışmanın tam olarak nasıl belirleneceği konusunda kesin sınırlar çizilmemiştir. Hangi öğrenciye hangi öğretim üyesinin danışman olarak atanacağına ya doğrudan enstitü tarafından karar verilmekte ya da öğrencilerin programdaki öğretim üyelerinden birinin danışmanı olmasına yönelik taleplerine göre atamalar yapılmaktadır (Seçkin, Aypay ve Apaydın, 2014). N. Karadağ ve Özdemir (2017) tarafından doktora öğrencileri ve öğretim üyelerinin görüşlerinin alındığı araştırmada, danışman belirlenirken öğrencinin görüşlerinin alındığı, öğrencilere tercih listesi sunulduğu, öğrencilerin tercihlerinin dikkate alınmadığı ve öğretim üyelerinin iş yüklerine dayalı atamalar yapıldığı uygulamaların bulunduğu belirlenmiştir. Ancak öğrenciler ve öğretim üyeleri, bu sürecin etkili şekilde yürümediğini ifade etmiştir. Danışmanın nasıl belirleneceği, disiplinlere ve üniversitelere göre farklılıklar taşımaktadır. Bazı uygulamalarda öğrencilere bir danışman atanarak iyi ilişkiler kurmaları beklenir. Bazı durumlarda öğrenci ve öğretim üyelerinin birlikte karar verdiği ya da öğretim üyelerinin danışmanlık yapacakları öğrenciyi seçtikleri görülebilmektedir. Yine bazı farklı uygulamalarda ise öğrenciye ilk başta bir komitenin danışmanlık yaptığı, daha sonra birincil bir danışman belirlendiği görülmektedir (Zhao vd., 2007). Danışman belirlenirken, öğretim üyelerinin iş yükleri de göz önünde bulundurulacak faktörlerden biridir. Öğretim üyesinin danışmanlık yaptığı öğrenci sayısı ve öğrencilerin lisansüstü eğitimin hangi düzeyinde oldukları, iş yükünün önemli bir göstergesidir (Holdaway, 1996). Örneğin Türkiye'de bir öğretim üyesinin en fazla 14 tezli yüksek lisans ya da doktora öğrencisine danışmanlık yapmasına izin verilir. Tezsiz yüksek lisansta ise 16 öğrenciye kadar danışmanlık yapmak mümkündür (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Tüm bunlar, danışman belirlenmesinde belirli bir yöntemin olmadığını, farklı uygulamaların bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin danışmanlarını seçebildikleri durumlarda göz önünde bulundukları bazı kriterler vardır. Öğrenciler, alanlarında etki sahibi olan ve akademik

üretkenlikleri yüksek danışmanları seçmeye yatkındırlar (L. M. Ferreira vd., 2009). Bir öğretim üyesinin bir araştırmacı ya da bilim insanı olarak sahip oldukları nitelikler, öğrencilerin danışman seçimi süreçlerinde etkili olmaktadır (Yeatman, 1995). Tez danışmanı seçilirken diğer öğrencilerden alınan tavsiyeler, öğretim üyelerinin ve öğrencinin ilgi alanları, öğrencinin o öğretim üyesinden ders almış olması, iyi iletişim kurabileceklerine dair inançları gibi kriterler, öğrenciler için önem taşımaktadır (Barutçu ve Onaylı, 2016). Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, danışmanlarını seçerken onların üretkenlikleri ve kendilerine yaratabilecekleri kariyer fırsatlarının yanı sıra iyi bir ilişki kurabilecekleri bir danışmanı seçmeyi de göz önünde bulundurabilir. Öğretim üyelerinin danışmanlık yapacakları öğrenciyi seçtikleri durumlarda da benzer şekilde, öğrencinin üretkenliği ve iyi sosyal ilişkilere sahip olmaları önemli kriterler arasında sayılabilir (Gaule ve Piacentini, 2018).

### **2.3.2. Lisansüstü Eğitimde Danışmanlığın Önemi**

Lisansüstü eğitim sürecinin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirecek şekilde dersler verilmesi, akademik ve toplumsal sorunların göz önüne alınması ve öğrencilere zaman ayırabilecek, alanında derinlemesine bilgi sahibi öğretim üyeleri tarafından danışmanlık hizmeti verilmesi gerekmektedir (YÖK, 2007). Danışmanlık yapmak, bir öğretim üyesi için önemli bir basamaktır. Başarılı ve motivasyonu yüksek öğrencilerle çalışmak, öğretim üyelerinin yeni araştırma alanları keşfetmelerine ve kazanımlar sağlamalarına katkı sunan, ödüllendirici ve tatmin edici bir süreçtir. Öğrenciler için aldıkları danışmanlık hizmetinin kalitesi, lisansüstü eğitimi başarıyla tamamlamaları ve mezun olduktan sonraki kariyerleri için önemlidir. Üniversite için ise etkili danışmanlık, araştırma çıktılarına ve üniversitenin itibarına olumlu katkılar sağlamaktadır. Daha iyi eğitim alan lisansüstü öğrencileri, daha nitelikli öğretim üyelerinin yetişmesi anlamına gelmektedir. Lisansüstü öğrencilerine uygun şekilde danışmanlık yapılmaması, bu öğrencilerin geleceğin akademisyenleri olacakları göz önünde alındığında yükseköğretim kurumlarını da olumsuz etkileyecektir. Bu bağlamda lisansüstü eğitimde sunulan danışmanlık hizmetlerinin hem öğrenciler ve danışmanlar hem de üniversite için kritik faydaları bulunmaktadır (Kearns ve Finn, 2017; Punyanunt-Carter ve Wrench, 2008).

Lisansüstü eğitimde danışman, öğrencinin araştırma süreçlerinden sorumludur ve onun öğrenim gördüğü program ya da üniversite ile ilk temas noktasıdır. Bu nedenle öğrencinin akademik anlamda en temel bağlantısı, danışmanıdır (Schlosser ve Kahn, 2007). Danışman, üstlendiği resmi rollerle ve öğrenciyi akademik hayata adapte etmesiyle, lisansüstü öğrencinin kariyerinde önemli rol oynamaktadır (Tenenbaum, Crosby ve Gliner, 2001). Nitelikli tezler yazılması ve araştırmalar yapılmasında danışmanların önemli etkisi bulunmaktadır (Işıksoluğu, 1994). Danışman, öğrencinin lisansüstü eğitime bakış açısını, öğrenim sürecindeki başarısını ve muhtemelen gelecekteki başarısını etkileyebilmektedir (Punyanunt-Carter ve Wrench, 2008). Danışmanların, öğrencilerin başarıları ve gelişimleri üzerindeki bu etkileri, mezun olduktan sonra dahi devam etmektedir. Lisansüstü öğrenimini tamamlayan öğrencilerin gelecekteki muhtemel işe alınma ve terfi süreçlerinde, danışmanlarının etkisi olabilmektedir (Noy ve Ray, 2012).

Literatür incelendiğinde, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında danışmanlık hizmetlerinin ve danışman desteğinin yetersiz olmasının bulunduğu görülmektedir (örn. Aydın ve Hayal, 2014; Gömleksiz ve Yıldırım, 2013). Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmelerinde danışman desteğinin etkili olduğu belirlenmiştir. Danışman desteği ayrıca öğrencinin araştırma alanına olan aidiyet duygusu ve akademik başarı algısıyla da ilişkilidir. Danışmanlarının destekleyici olduğu algısını taşıyan lisansüstü öğrencileri daha güçlü bir aidiyet duygusuna ve başarılı olduklarına yönelik daha olumlu benlik duygusuna sahiptir (Curtin vd., 2013). Etkili bir danışman desteğinin, öğrencilerin lisansüstü eğitimi terk etmeye yönelik eğilimlerini engelleyebileceği ve araştırmaya olan ilgileri üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceği, yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Deniz, 2020; Wong, Zounlome, Mitts ve Murphy, 2019).

Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler için en önemli noktalardan biri tez yazma sürecidir. Tez yazma süreçlerinin kolaylaştırılması ve daha nitelikli tezlerin yazılabilmesinde danışmanlık hizmetleri önem taşımaktadır (Barutçu ve Onaylı, 2016). Danışmanlar, tez yazma sürecini kolaylaştırmanın yanı sıra tez konusunun belirlenmesinde de etkin rol oynamaktadır. N. Karadağ ve Özdemir (2017) tarafından yapılan çalışmada, tez konusunun bazı danışmanlık ilişkilerinde öğrencilerin tercihlerine, bazılarında ise danışmanların yönlendirmelerine ve tercihlerine göre belirlendiği

saptanmıştır. Bahçeci ve Uşengül (2018) ile İpek Akbulut, Şahin ve Çepni (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise danışmanların, tez konusunun belirlenmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Danışmanlar, öğrencileri çalıştıkları alanda ihtiyaç bulunan, özgün konulara yönlendirebilmekte, öğrencilerin ilgi duydukları konular hakkında fikir vermekte veya bazı durumlarda kendi ilgi alanlarına göre öğrencilerin tez konularını belirlemelerine yönelik yönlendirme yapabilmektedir. Danışmanın tez sürecindeki bir diğer önemli rolü de tez izleme komitelerinin belirlenme sürecinde aldıkları roldür. Danışmanlar, öğrencilerinin hangi öğretim üyeleri ile daha verimli çalışabileceğini göz önüne alarak tez izleme komitesinde bulunacak öğretim üyelerini belirleyerek, doktora öğrencilerinin tez yazma süreçlerine önemli bir etkide bulunabilmektedir (İpek Akbulut vd., 2013).

Sonuç olarak bir danışman, lisansüstü öğrenim gören öğrencinin eğitim sürecini, gelişimini, akademik başarısını etkileyebilecek ve hayatını değiştirebilecek kadar kritik konumdadır. İyi bir danışman, öğrencinin bir araştırmacı olma sürecinde beceriler kazanmasını sağlayabilir, motive edebilir ve ona etik değerleri aşılayabilir (Wrench ve Punyanunt-Carter, 2008). İyi danışmanlığın öğrenciler için önemli kazanımları vardır. Öğrencinin eğitimini zamanında tamamlaması, yayın yapması, alanındaki uzmanlarla tanışması ve kendini tanıtabilmesi, öğrencinin eğitimi sonrasında da yayınlarına devam edebilmesi ve akademik kariyerini ilerletmesi gibi olası çıktıları ile lisansüstü eğitimde danışmanlık, son derece önemlidir (Phillips ve Pugh, 2005).

### **2.3.3. Lisansüstü Eğitimde Danışmanın Görev ve Sorumlulukları**

Lisansüstü eğitimde danışmanlık hizmetleri, asıl danışman atanıncaya kadar anabilim dalı başkanı ya da bölüm başkanı tarafından yürütülür. Daha sonra ise bir tez danışmanı atanır ve lisansüstü öğrencinin öğrenimi süresince ona danışmanlık yapar (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Genel olarak, lisansüstü eğitimde danışmanlardan, danışanların yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerinde onlara destek olmaları ve rehberlik etmeleri beklenir (Bahçeci ve Uşengül, 2018). Lisansüstü öğrencilerinin en önemli ürünleri olan tezlerinin gerekli nitelikleri taşımasında danışmanların önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Işıksoluğu, 1994). Bu süreçte danışmanın ilk sorumlulukları, danışanın ilgi alanlarını tanımasına, bir zaman çizelgesi oluşturmasına yardımcı olmaktır. Yine tez sürecinin başlangıcında öğrenciye

tezin uzunluğu, konunun uygulanabilirliği, yöntemin belirlenmesi ve kuramsal çerçevenin oluşturulması gibi konularda bilgi sağlamak, danışmanın ilk sorumlulukları arasındadır. Öğrencinin bu desteklerle tez sürecine başlatılmasının ardından planlama yapılması, literatürün taranması, verilerin toplanması, tezin yazılması ve değerlendirilmesi süreçleri ile bu süreçte öğrenci motivasyonunun yüksek tutulması, tez sonrası için öğrencinin kariyerini planlaması gibi konularda danışmanların önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Delamont vd., 1997). Ünver (2005), danışmanın tez yazım sürecindeki sorumluluklarını meslek alanıyla, araştırma teknikleriyle ve insan ilişkileriyle ilgili sorumluluklar şeklinde sınıflandırmıştır.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde (2016), danışmanın bazı görevleri ifade edilmiştir. Buna göre danışmanın görevlerinden biri, danışmanı olduğu öğrencinin, enstitünün belirlediği derslerden hangilerini alacağına öğrenciyle birlikte karar vermektir. Hem tezli yüksek lisans hem de doktora düzeyinde, öğrenci tezini tamamladıktan sonra danışmanına iletir. Danışman, tez savunulabilir nitelikte ise buna ilişkin görüşünü ve tezi enstitüye verir. Yine danışman, yazım kuralları açısından da teze ilişkin görüşünü anabilim dalı başkanlığı aracılığıyla enstitüye sunar. Danışmanın tez sürecindeki bir diğer görevi de tez jürisinin belirlenmesiyle ilgilidir. Lisansüstü öğrencisinin tez jürisinde bulunacak üyeler, danışmanın ve anabilim dalı başkanlığının önerileri üzerine belirlenir. Hem tez jürisinde hem de tez izleme komitesinde danışman doğal bir üyedir. Yüksek lisans tezinin savunulmasında, tez jürisinde yer alan danışmanın oy hakkı bulunmaktadır. Ancak doktora tezinin savunulmasında danışmanın oy hakkının olup olmayacağına enstitü yönetim kurulunca karar verilir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Görüldüğü üzere Yönetmelik'te, lisansüstü öğrenim gören öğrencinin öğrenim ve tez sürecinde danışmanın görevlerine resmi prosedürler boyutunda yer verilmiştir. Ancak bunların dışında danışmanın formal ve informal, birçok farklı sorumlulukları da bulunmaktadır.

Temel olarak lisansüstü eğitimde danışmanlık hizmetleri öğrencinin gelişmesine, düşünmesine ve üretmesine katkı sağlamaya odaklanmalıdır (Bakioğlu ve Gürdal, 2001). Lisansüstü eğitimde danışman, danışanın akademik ve mesleki açısından gelişiminden sorumludur. Danışman, öğrencinin araştırma becerilerinin geliştirilmesi yoluyla hem tezlerin hem de öğrenim süresince yapılacak diğer araştırmaların tasarlanması, yürütülmesi ve tamamlanması süreçlerini kolaylaştırmalıdır (Peluso, Carleton, Richter ve Asmundson, 2011). Öğrencinin araştırmada kullanacağı yöntemleri seçmesi, uygulaması,

değerlendirmesi ve raporlaştırmasında danışman desteği oldukça önemlidir (Ünver, 2005). Danışman, öğrencisiyle araştırma yöntemleri konusunda bilgi ve becerilerini paylaşmalı, öğrencinin yaptığı çalışmaları mümkün olduğunca kısa süre içerisinde ve dikkatle inceleyerek geri bildirimler vermelidir (A. R. Erdem, 2012). Bu doğrultuda lisansüstü öğrencisinin ilerlemesi hakkında periyodik olarak değerlendirmeler yapılması ve raporlar hazırlanması gibi uygulamalar tercih edilebilir (Holdaway, 1996). Danışmanın alanı dışında tez yönetmemesi ve öğrencisinin araştırma yeterliklerinin farkında olması da araştırma sürecindeki gereklilikler arasında belirtilebilir (Güler, 2013). Danışman öğrenciyi araştırma yapmaya yönlendirip araştırma süreçlerini öğrenmesi için destek sunmanın yanı sıra sonuçlanan araştırmaların ulusal ya da uluslararası alanda yayınlanmasına da katkı sağlamalıdır (İbiş, 2014).

L. Z. Bloom (1981), öğrencinin tez yazma sürecinin kolaylaştırılması için danışmanın bazı sorumluluklarını ifade etmiştir. Buna göre öncelikle öğrencilere temel kaynaklara nasıl ulaşacağı, kaynakların birincil ya da ikincil kaynak olduklarını nasıl anlayacakları öğretilmelidir. Öğrencilerin okumalarının hangi noktada yeterli olabileceğinin belirtilmesi, zaman kaybının önüne geçebilecektir. Ayrıca nasıl atıf yapılacağı, kaynakçanın nasıl oluşturulacağı gibi temel bilgilerin danışman tarafından öğrenciye iletilmesi önem taşımaktadır. Danışman, danışana kendisinden ve çalışmasından beklentilerin ne olduğunu açıkça ifade etmelidir. Araştırma ve yazma sürecinde lisansüstü öğrencilerinin zaman planlaması yapması, danışman tarafından teşvik edilmelidir. Bu şekilde önemli kaynakların ya da verilerin gözardı edilmemesi, aynı zamanda önemli olmayan konular üzerinde fazla durulmaması sağlanabilir. Öğrencinin bu zaman planlamasının danışman tarafından denetlenmesi, tez yazma sürecini kolaylaştırabilecektir (L. Z. Bloom, 1981).

J. L. Bloom, vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde daha iyi bir deneyim yaşamasını sağlamak için danışmanların yerine getirmesi gereken bazı sorumlulukları belirlenmiştir. Bunlar, danışmanın öğrenciyi ve başarısını önemsemesi, ulaşılabilir olması, her öğrenci için bireysel bir yaklaşım içerisinde olması, rol model olması ve öğrencilerin birer araştırmacı olmasını sağlaması şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada, her lisansüstü öğrencisinin farklı ihtiyaçlara sahip olduğu vurgulanmış, danışmanların bu bireysel ihtiyaçları dikkate alması gerektiği belirtilmiştir (J. L. Bloom vd., 2007). Danışmanlar, bu bireysel ihtiyaçların yanı sıra öğrencilerin özel hayatlarını da dikkate almalı ve tanınmalıdır. Öğrencilerin çalışma

hayatlarının yoruculuğu, maddi olarak sıkıntılar yaşayıp yaşamadıkları, lisansüstü eğitim süreçlerinde önemlidir. Ayrıca çocuk sahibi olmak ya da bakmakla yükümlü olunan yakınlarının bulunması gibi özel durumlar, lisansüstü öğrencisinin ihtiyaçlarını ve önceliklerini etkileyebilir. Bir danışmanın, danışanının yaşamı hakkında bilgi sahibi olması, onun ihtiyaçlarını ve kendisinden beklentilerini bilmesi açısından önem taşımaktadır (Shore, 2014). Danışmanın, öğrencisini hem kişisel hem de akademik beceriler anlamında tanınması, öğrencinin sınırlarının ve yeterliklerinin farkında olması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi gerekmektedir. Danışmanlık sürecinde bunların göz önünde bulundurulması, öğrencinin kişisel yaşamının akademik yaşamıyla nasıl bir etkileşim içinde bulunduğu anlaşılması, olumlu bir danışmanlık süreci için gereklidir (Brown ve Krager, 1985).

Lisansüstü eğitim, öğrenci için yeni ve farklı bir sayfadır. Öğrenci, lisans eğitimi aynı üniversitede almış olsa dahi rolü ve statüsü, lisanstan tamamen farklıdır. Bu durumda danışman, öğrenciyi yeni rolüne hazırlamalı ve uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır (Delamont vd., 1997:14). Artık tam anlamıyla birer yetişkin haline gelmiş olmak da yüksek lisans ve doktora öğrencileri için uyum sorunları yaratabilmektedir. Bu nedenle danışman, öğrenciyi bir yetişkin olarak görmeli ve onun ihtiyaçlarına da bu bağlamda eğilmelidir. Karşılıklı saygıya dayanan bir ilişki oluşturmalı, hem kendisi hem de öğrenci için sınırları net şekilde çizmelidir (Shore, 2014). Bu ilişkinin ayrıca güvene dayalı bir ilişki olması için de gerekli dürüstlüğü göstermelidir (Selke ve Wong, 1993). Danışman, tüm danışanlarına adil ve eşit bir şekilde muamele etmelidir. Daha yüksek potansiyelli ve daha ilginç öğrencilere daha fazla dikkat edilmesi doğaldır ancak öğrencilere orantılı şekilde zaman ayırılmaması, bazı öğrencilerde olumsuz etkiler yaratabilir. Danışmanın ayrıca öğrencisine destek olması, onu uygun durumlarda savunması ve gelecekteki iş fırsatlarında da kendisine desteğini sürdürmesi gerekmektedir (Brown ve Krager, 1985). Tüm bunların yanı sıra danışmanın, öğrencisine rehberlik ederek fikir vermesi, geliştirmesi gereken yönleri hakkında geri bildirimler sunması, etik anlamda rol model olması, öğrenciye kendini güvende hissedeceği bir çalışma ortamı yaratması, araştırmalarını yakından izlemesi, öğrencinin akademik dünyaya girmesine yardım etmesi ve tüm bunları yaparken kendi danışmanlık becerilerini de geliştirmesi, danışmanların yapması gerekenler arasında ifade edilebilir (Demirel vd., 2012).

### 2.3.4. Danışmanda Bulunması Gereken Nitelikler

Lisansüstü eğitimde danışman belirlenirken öğretim üyelerinin niteliklerinin dikkate alınmaması, lisansüstü eğitimde kaliteyi düşürebilmektedir. Bu nedenle danışmanlık sürecinde danışman nitelikleri, göz önünde bulundurulması gereken faktörlerden biridir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Bir danışmanın, danışmanlık sürecinde sorumluluklarını yerine getirebilmesi için öncelikle alanında ve araştırma yöntemleri konusunda birikime ve deneyime sahip olması gerekmektedir (Işıksoluğu, 1994). Danışman, akademik nitelikleriyle ve başarılarıyla karizmatik bir etki yaratabilir. Bu şekilde öğrenci, danışmanın kendisine danışmanlık yapabileceğine yönelik inanç geliştirir. Danışmanın karizması da sahip olduğu niteliklere bağlıdır (Yeatman, 1995). N. Karadağ ve Özdemir (2017) tarafından yapılan çalışmada, danışmanların sahip olması gereken yeterlikler kişisel ve akademik yeterlikler şeklinde sınıflandırılmıştır. Danışmanda bulunması gereken kişisel yeterlikler yaratıcılık, yetenekli olmak, esneklik, sabırlılık, sorumluluk alabilmek, becerikli olmak ve insan ilişkileri hakkında donanımlı olmak şeklinde ifade edilmektedir. Akademik yeterlikler ise alanına hakim olmak, bilgiye ulaşabilmek, etik davranışlar göstermek olarak belirtilmiştir (N. Karadağ ve Özdemir, 2017).

Bir danışmanın zaman yönetimi becerilerine sahip olması, danışmanlık sürecinde önem taşımaktadır. Öğrencinin araştırma sürecinde danışmanın zaman planlaması konusunda gerçekçi hedefler koyabilmesi, sorumluluk sahibi olması, ulaşılabilir ve müsait olması gibi faktörler, öğrencilerin araştırma süreçlerini kolaylaştırabilmektedir (Shore, 2014). Danışmanın öğrenciye faydalı olmasında yeterli zamanının olmasının ve becerilerinin rolü bulunmaktadır. Danışmanların uluslararası yayınlarının bulunması, bu konuda önemli bir yeterlik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca insan ilişkilerine yönelik beceriler de danışmanın becerileri arasında yer alabilir. Tüm danışmanların kişiler arası ilişkilerinin çok iyi olması beklenemez ancak bu ilişkilerde belli bir düzeyin üzerinde becerilerinin bulunması da gerekmektedir (Brown ve Krager, 1985).

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne (2016) göre lisansüstü eğitimde tez danışmanının nitelikleri, yükseköğretim kurumları tarafından belirlenir. Üniversite bünyesinde, belirlenen bu niteliklere uygun bir öğretim üyesi olmaması durumunda başka bir yükseköğretim kurumundan bir danışman belirlenebilir. Yükseköğretim kurumları, belirledikleri niteliklere göre danışman belirlemenin yanı sıra danışmanların istenen niteliklere sahip olmaları için de çaba göstermelidir. Bu doğrultuda öğretim üyelerine

nasıl daha etkili bir danışman olabilecekleri konusunda eğitimler verilmelidir (Welde ve Laursen, 2008). Danışmanların hem danışmanlık sürecindeki rollerine ilişkin hem de araştırma yöntemlerine ilişkin eğitimler almaları gerekmektedir. Lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, genellikle araştırma süreci hakkında yeterince bilgiye sahip değildir. Bu nedenle öğrenciler, araştırma sürecinde danışmanlarına bağımlıdır ve araştırma yöntemleri konusunda desteğe ihtiyaçları vardır. Bu durum da danışmanların araştırma yöntemleri konusunda eğitim almaları gerekliliğini ortaya koymaktadır (N. Lessing ve Lessing, 2004). Danışmanların araştırma yöntemlerine yönelik becerilerinin geliştirilmesi için çalıştaylar ve seminerler düzenlenebilir. Bu şekilde sürekli hale getirilecek bir eğitim süreci hem araştırma ortamına hem de lisansüstü eğitimde danışmanlık sürecine katkılar sunabilecektir (A. C. Lessing ve Schulze, 2004). Danışmanların araştırma becerilerinin yanı sıra danışmanlık becerilerinin geliştirilmesi amacıyla da benzer şekilde eğitimler verilmelidir. Özellikle danışmanlık deneyimi bulunmayan öğretim üyelerinin eğitimi önem taşımaktadır. Kendi lisansüstü öğrenimi süresince bir ya da iki kez farklı bir danışmanla çalışmış olmak, öğretim üyelerine danışmanlık süreci hakkında yeterli deneyimi ve bilgiyi sağlayamaz. Danışmanlık konusunda daha tecrübeli ve danışmanlık sürecindeki sorunlarla ilgilenen öğretim üyelerinin, danışmanlık deneyimi olmayan öğretim üyelerine eğitimler vermesi faydalı olabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için işbirlikçi ve eleştirel bir ortamın yaratılabilmiş olması gerekmektedir (Bakioğlu ve Gürdal, 2001).

Literatürde, danışman niteliklerine yönelik olarak ideal bir danışman modeli ya da ideal danışman özelliklerini belirlemeye çalışmış araştırmalar bulunmaktadır. Eğmir, Ödemiş ve Kayır (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin ideal danışman özelliklerine yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmada akademik yeterlilik, iletişim becerilerini taşımak, motive edici olmak, rehberlik etmek, ulaşılabilirlik, güvenilirlik, hoşgörülü olmak ve öğrenciyle benzer kişilik özelliklerini taşımak gibi özellikler, ideal danışmanın özellikleri olarak ifade edilmiştir. Welde ve Laursen'e (2008) göre ideal danışman, öğrenciyle olan toplantılarda bir standart oluşturur. Öğrenciye uygun tavsiyelerde bulunur ve destek olur. Öğrenciye zaman ayırır, onun başarısını önemseydiğini gösterir ve bocalamasına izin vermez. Öğrenciyi bağımsız çalışmaya ve düşünmeye teşvik eder ancak gerektiğinde birlikte çalışabilir. Öğrenciye yüksek standartlar belirleyip ilerledikçe bu standartları daha da yükseltir ve bu yolla gelişimini sürekli kılar. Konferansa katılma, makale yazma gibi akademik etkinliklere teşvik eder.

Ayrıca ideal danışman, danışmanlık konusunda yardıma ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebilir.

M. M. Ferreira (2000), ideal danışman hakkında lisansüstü öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin ideal danışmanı kişisel ve akademik olmak üzere iki boyutta tanımladığını belirlemiştir. İdeal danışmanlığın kişisel boyutunda danışmanla kişilik özellikleri ve bakış açısı yönlerinden benzerlikler taşımak, akademik konuların dışında da konuşabilmek vurgulanmıştır. Akademik boyutta ise öğrenciye rehberlik etmenin ve bağımsızlığını sağlamanın dengesinden söz edilmiştir. İdeal danışmanın öğrenciye kendi fikirlerinde yeterince bağımsızlık tanınması ancak araştırma süreçlerinde yardıma ihtiyaç duyabileceği konularda rehberlik etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu çalışmada, ideal danışmanın diğer özellikleri geri bildirim sağlamak, empatik ve cesaretlendirici olmak, destekleyici ve teşvik edici olmak şeklinde belirtilmiştir. Geri bildirim sağlamak, ideal danışmanın önemli özelliklerinden biridir. Bu şekilde öğrencinin yaptığı hataların, başarısına zarar vermeden önce düzeltilebilmesi sağlanır. Danışmanın öğrenciyle empati kurması ve cesaretlendirici olması, öğrencinin hatalarına yönelik geri bildirimler verdikten sonra öğrenciyi çalışmaya tekrar motive edebilmesini sağlar. İdeal danışmanın destekleyici ve teşvik edici özellikleri ise öğrencilerin kariyerleri üzerinde olumlu etkiler yapabilir. Danışmanların, danışanların çalışmalarını ve hedeflerini ciddiye alması, bu yolda onlara destek olması öğrenciler tarafından önemli danışman davranışları olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler, kendi danışmanlarının belirttikleri ideal danışman özelliklerinin tamamını taşımaları dahi çoğuna sahip olmalarının kendileri için yeterince memnuniyet verici olduğunu belirtmektedir (M. M. Ferreira, 2000).

### 2.3.5. Danışmanlık Sürecinde Danışmandan ve Danışandan Beklentiler

**Danışmandan Beklentiler.** Lisansüstü eğitim, öğrencilerin araştırmalarının sonuçlarını ortaya koydukları, uzun bir süreçtir. Bu sürece ilişkin lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarından beklentilerinin doğru şekilde belirlenmesi, nitelikli araştırmaların yapılabilmesi ve bu şekilde öğrencilerin daha nitelikli ürünler ortaya koyabilmesi açısından önemlidir (Sezgin vd., 2012). Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçları ve danışmanlarından beklentileri, birçok farklı nedenden kaynaklı olarak farklılıklar göstermektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin araştırmaya yönelik ihtiyaçlarının ve beklentilerinin derecesi ve kapsamı birbirinden farklıdır. Örneğin yüksek lisans öğrencileri daha çok bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik danışmanlığa ihtiyaç duymaktadır. Doktora öğrencileri ise kariyer planlamasında, zaman

yönetiminde ve daha sonra bilimsel araştırma yöntemlerinde desteğe ihtiyaç duyar. Lisans eğitiminden hemen sonra lisansüstü eğitime devam edenler ve yükseköğretime bir süreliğine ara verip lisansüstü eğitime başlayanların beklentileri de farklı olabilmektedir (Dikmen ve Tuncer, 2016; Selke ve Wong, 1993). Ayrıca danışanların danışmanlarından beklentileri, disiplinlere göre de değişebilmektedir. Sağlık bilimlerinde öğrencilerin danışmanlarından mali destek bulmak, laboratuvar imkanları sağlamak gibi beklentileri olabilir. Sosyal bilimlerde ise öğrenciler daha bağımsız bir çalışma süreci geçirirken, danışmanlarından beklentileri araştırma süreçlerinde geri bildirim ve yönlendirmeye sınırlanabilir (J. L. Bloom, vd., 2007). Danışmanların, bu olası farklılıkların bilincinde olarak öğrencilerinin kendilerinden beklentilerini anlamaya çalışmaları ve onların danışmanlık sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemeleri gerekmektedir (Offstein, Larson, McNeill ve Mwale, 2004). Danışmanlar, danışanların beklentilerini anladıktan sonra bu beklentileri ne düzeyde gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerini danışanlarına açıklamalıdır. Örneğin teknolojik araçlara yönelik becerisi kısıtlı olan danışmanlar, bunu danışanına açıkça ifade edebilir, ihtiyaç duyduğu desteği farklı şekillerde bulmasına yardımcı olabilir. Öğrencinin çalışmak istediği bir konuda literatüre yeterince hakim olunmadığı durumlarda öğrenci bu durumdan haberdar edilerek farklı çözüm yolları üretilir (Delamont vd., 1997).

Bazı öğrenciler, lisansüstü eğitime başlarken danışmanlarının çalışmalarında aktif rol alacağını, kendilerine üzerinde çalışacakları bir konu belirleyeceğini bu süreci yöneteceğini düşünür. Bazıları ise danışmanlarının rehberlik yapacağını, kendilerini sadece belli bir noktaya kadar yönlendireceğini düşünerek danışmanı bir kaynak olarak görürler (Sayed, Kruss ve Badat, 1998). Genel anlamda lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler danışmanlarının kendilerine rehber olmasını, iyi bir iletişim ortamı yaratarak önerilerde bulunmasını bekler. Farklı koşullara uygun olarak gerektiği zaman daha yönlendirici ya da bağımsız bırakan yaklaşımlar benimsenmesi, danışanın içinde bulunduğu duygusal durumlara duyarlı olunması beklenir (Üçerler vd., 2019). Bir lisansüstü öğrencisi, danışmanının düzenli olarak kendisiyle görüşmesini, geri bildirimlerde ve değerlendirmelerde bulunmasını önemser. Araştırma üzerinde tartışmalar yapmak için bir eğitim öğretim yılında yaklaşık 20-30 kez görüşülmesi uygun olabilir. Bu görüşmeler öncesinde ya da farklı zaman dilimlerinde öğrencinin yapmış olduğu çalışmaların özenle okunması, görüşmelerde sözlü olarak ya da farklı şekillerde yazılı olarak geri bildirimlerin iletilmesi beklenir. Bu düzen ve özenin sağlanamadığı, çalışmalar üzerinde gerekli tartışmaların yapılamadığı durumlarda öğrencinin

çalışmasında sapmalar yaşaması ve cesaretini kaybetmesi gibi olumsuz durumlar söz konusu olabilir. Yapılan geri bildirimlerin sayısının ve niteliğinin yanı sıra ifade ediliş tarzı da önemlidir. Geri bildirimlerin dozu dikkatle ayarlanmalı, öğrencinin cesaretini ve özgüvenini kırarak söylemlerden uzak durularak tartışmalar yürütülmelidir (Delamont vd., 1997; F. Demirel vd., 2012).

Öğrencilerin danışmanlarından beklentileri arasında ulaşılabilirlik, müsaitlik ve güvenilirlik gibi özellikler de bulunmaktadır. Öğrenciler güvenebilecekleri, kendileriyle yeterli miktarda ilgilenebilecek danışmanlarla çalışmak ister. Bazı öğrencilerin daha az yardıma ihtiyacı varken bazı öğrenciler danışmanlarının daha çok yanlarında olmalarını bekler (F. Demirel vd., 2012; Offstein vd., 2004). Öğrenciler kendilerini önemseyen, ulaşılabilir olan, rol model olabilen ve danışmanlık süreçlerini bireysel ihtiyaçlara göre düzenleyen danışmanlar ister (J. L. Bloom vd., 2007). Bunların yanı sıra öğrenciler, danışmanlarının destekleyici ve geliştirici olmasını, yapıcı roller üstlenmesini, alanında donanımlı ve bilgi sahibi olmasını, kendi araştırmasına yönelik heyecan duymasını ve tüm bu danışmanlık süreçlerinin sonunda kariyerinde fırsatlar yaratmasını bekler (F. Demirel vd., 2012; N. Lessing ve Lessing, 2004; Phillips ve Pugh, 2005).

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışmanlarından beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmalarda, belirtilen beklentilere benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sezgin vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrencilerinin, danışmanlarının ilgilerine ve ihtiyaçlarına duyarlı olmalarını, kendilerini kaynaklara yönlendirmelerini, veri analizinde ve araştırmalarının yayınlanmasında destek olmalarını, kendilerine anlayışla yaklaşmalarını, yaşadıkları sorunlarda destek olmalarını ve hedeflerini önemsemelerini bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. N. Karadağ ve Özdemir'in (2017) çalışmasında, öğrencilerin danışmanlarından öğretim liderliği, zaman ayırabilme, bakış açısı sağlama, araştırma yöntemleri konusunda bilgilendirme, belli aralıklarla geri bildirimler verme ve deneyimlerini paylaşma gibi beklentilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Eğmir vd, (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, tez konusunda destek olmanın yanı sıra danışmanlarının tez dışında da öğrenciye danışmanlık yapmalarına yönelik bir beklentilerinin bulunduğu anlaşılmıştır. Ünver (2005) ise danışmanların aynı alandan olması ve alana yönelik yeterli bilgiye sahip olması şeklindeki öğrenci beklentilerinin karşılık bulduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin özel araştırma yöntemlerine yönlendirilme, alan hakkında okumalar yapma

ve kendini yenileme beklentilerinin danışmanlar tarafından karşılanamadığı ifade edilmiştir.

**Öğrenciden Beklentiler.** Danışmanlık sürecinde öğrencilerin danışmanlardan olduğu gibi danışmanların da öğrencilerden bazı beklentileri bulunmaktadır. Bir lisansüstü öğrencisinden genel olarak mevzuata ve kurumun kültürüne uygun ve akademik anlamda etik davranışlar göstermesi, üniversitenin kaynaklarını özenli ve verimli kullanması, eğitim sürecinde açıklık ve dürüstlük ilkelerine uyması beklenir (F. Demirel vd., 2012). Danışmanlık sürecinde ise danışmanlar, danışanların görüşmelere hazırlıklı gelmesini, tezini bir takvim doğrultusunda yazması ve düzenli olarak ilerlemelerini paylaşmasını, bu süreçte dürüst davranmasını, iletişim kopukluklarına neden olmamasını ve çalışmalarını danışmanla beraber kararlaştırılan doğrultuda sürdürmesini bekler (Delamont vd., 1997). Danışanın bağımsız çalışabilmesi, danışmanın verdiği tavsiyeleri ciddiye alması, çalışması konusunda heyecan duyması ve bu heyecanını hissettirmesi, düzenli görüşmeler talep etmesi, ilerlemesi hakkında danışmanını bilgilendirirken dürüst olması gibi durumlar, danışmanların diğer bazı beklentilerindendir (Phillips ve Pugh, 2005).

Bir lisansüstü danışmanın, danışanından ilk beklentisi derslerini başarıyla tamamlamasıdır. Burada derslerin vasat notlarla bitirilmesi değil, lisansüstü eğitimi ciddiye aldığıının bir göstergesi olarak yüksek notlarla dersleri geçmek önemlidir. Ders döneminin ardından yürütülecek olan tez çalışmasında öğrencinin inisiyatif alması ve yürüteceği çalışmayı sahiplenmesi beklenir. Bu doğrultuda öğrenciden bir çalışma planı hazırlaması istenebilir. İlerleyen süreçte danışmandan görüşme talebinde bulunmak, bu görüşmelere zamanında gelmek, konusu üzerinde detaylı okumalar yapmak, öğrenciden beklenen davranışlardır. Tez sürecinde danışman, öğrencisinin ilerlemesini görmekten memnuniyet duyarken tezin tamamlanmasının ardından bunun bir yayına dönüştürülmesine yönelik öğrenci isteği, danışman için daha heyecan verici bir durum olacaktır (Cristopher, 2011).

#### 2.4. Lisansüstü Eğitimde Danışman-Danışan İlişkisi

Lisansüstü eğitimde öğrenciler, çevresindeki bireylerle ilişkiler içerisinde bulunmak durumunda olan, sosyal varlıklardır. Bu ilişkiler, derslerine giren öğretim üyeleri, diğer öğrenciler ve danışmanlarıyla olan ilişkilerdir (Mullen, 2005). Lisansüstü

öğrencisinin bu ilişkileri arasında özellikle danışmanlarıyla olan ilişkileri, öğrencinin gelişimi açısından kritik role sahiptir (Üçerler vd., 2019). Danışman-danışan ilişkisi, lisansüstü öğrencisi ile danışmanı arasında, lisansüstü eğitim boyunca her ikisinin de ortak hedefleri doğrultusunda ilerleyen, iş birliğine dayalı bağlantıyı ifade etmektedir (Georgiou, 2017). Olumlu danışman-danışan ilişkisi, danışmanın ve öğrencinin iyi bir ilişkiye sahip olduğu, anlaşmazlıkların çözülebildiği, lisansüstü eğitim süresince danışanın bir araştırmacı olarak gelişiminin ve ilerlemesinin kolaylaştırıldığı bir ilişkiyi ifade eder. Olumsuz danışman-danışan ilişkisi ise ilişkiye dair belirsiz duygular gibi küçük olumsuzluklardan öğrencinin psikolojik açıdan çöküntüye uğramasına neden olacak büyük olumsuzluklara kadar kötü ilişkilerin yaşandığı bir bağlantıyı tanımlar (Schlosser vd., 2003).

Lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkisinin önemini vurgulayan ilk çalışmalardan biri Gelso (1979) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada danışman-danışan ilişkilerinin, bir araştırmacı ve bilim insanı olarak lisansüstü öğrencisi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabileceği ifade edilmiştir (Gelso, 1979). Gelso (1997), araştırma eğitimi ortamını ve bu ortamı etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında, danışman-danışan ilişkisinin araştırma eğitimi ortamının en etkili bileşeni olabileceğini belirtmiştir. Literatürde danışman-danışan ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların, lisansüstü eğitime yönelik önemli vurgular yaptığı görülse de bunlar genel olarak psikoloji ve psikolojik danışma lisansüstü eğitim programlarıyla sınırlı kalmıştır. Lisansüstü eğitim programları arasında araştırma ve danışmanlık süreçleri gibi ortak noktalar olduğu gibi disiplinler arasında yapı, içerik ve uygulama farklılıklarının da olması, bu araştırmaların tüm lisansüstü eğitim programlarına genellenebilirliğini kısıtlayabilir. Bununla birlikte araştırmalar, danışman-danışan ilişkisinin lisansüstü öğrenim gören öğrencileri nasıl etkilediğini tüm yönleriyle ortaya koyamamış olabilir (Peluso vd., 2011). Bu konuda tez sürecinin doğası, danışmanların rolleri ve görevleri, danışmanlık ilişkisinin doğası gibi konularda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca danışmanlık sürecinde toplantıların sıklığı, sayısı ve şekli gibi konularda da ortak bir anlayış geliştirilmelidir. Bu nedenlerle lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkisinin araştırılmasına ve geliştirilmesine yönelik çalışmalara devam edilmesi gerekmektedir (Sayed vd., 1998)

Lisansüstü eğitime başlayan öğrenciler, alanlarına katkıda bulunmayı amaçlar. Bu öğrenciler lisans derecelerinde ya da meslek hayatlarında ilgi duydukları konulara ilişkin bilgilerini geliştirmek ve bir ürün ortaya koymak istegindedir. Lisansüstü eğitime

başlayan öğrencilerin birçok amacı olduğu gibi danışmanların da danışmanlık rolünü üstlenmekte bazı amaçları bulunmaktadır. Bazı öğretim üyeleri, danışmanlık sürecinde başarılı öğrencilerle çalışarak itibarlarını artırmayı ve kendi mesleki statülerini yükseltmeyi amaçlar. Bazı danışmanların amacı sadece sosyal beklentiler iken bazıları ise lisansüstü öğrencilerinin gelişimine katkı sunmak gibi amaçlarla danışmanlık yapar. Akademik kariyer basamaklarını hızla tırmanan eski öğrencileri, danışmanlar için bir övünç kaynağı olabilir (Phillips ve Pugh, 2005). Danışman ile danışan arasındaki ilişki hem danışmanlar hem de danışanlar açısından önemlidir. Bu ilişki danışanın kariyer gelişimini, akademik gelişimini ve lisansüstü eğitim programlarının ya da disiplinlerin genel kalitesini etkileyebilecek potansiyele sahiptir (Schlosser vd, 2011).

Danışman-danışan ilişkisi, doğası gereği karşılıklı etkileşimden oluşan bir ilişkidir (Eğmir vd., 2014). Bu etkileşimin çok yönlülüğünden söz edilebilir. Diğer iş ilişkileri gibi danışman-danışan ilişkisinde de her iki tarafın üstleneceği rollerin ve birbirlerine karşı sorumluluklarının net şekilde belirlenmesi gerekir. Güven, saygı, anlayış ve paylaşımcılığın, karşılıklılık ilkesine bağlı olarak geliştirilmesi önemlidir (Üçerler vd., 2019). Bu ilişkide karşılıklı olan bir diğer durum ise bağımlı olma durumudur. Öğrencilerin rehberlik ve yol göstericilik anlamında danışmana bağlı olmasının yanı sıra danışmanlar da öğrencilerin yaptığı çalışmalara dayalı olarak danışmanlık sürecini yürütmektedir (F. Demirel vd. 2012). Bu ilişki karşılıklı olduğu kadar, doğası gereği karmaşık, güvene dayalı ve başarı odaklı bir ilişkidir. İlişkinin karmaşıklığı, danışmanların ve danışanların farklı rollerinden ve beklentilerinden ileri gelmektedir. Danışman ve danışan arasında hem bilgi hem de güç açısından statü farklılığı vardır. Öğrencinin, danışmanın nitelikli bir eğitim ve rehberlik sunacağına güvenmesi gerekir. Özellikle de öğrencinin, danışmanı tarafından kişisel çıkarlar için kullanılmadığına inanması önemlidir. Bu şekilde yanlış anlaşılmalara yol açmamak adına danışmanlar, danışanlarının çıkarlarını gözettiğini göstermelidir. Bu durum, danışman-danışan ilişkisinin güvene dayalı bir ilişki oluşunu açıklamaktadır (MacDonald ve Williams-Jones, 2009). Öğrenciler ile öğretim üyelerinin veya danışmanların birbirlerine güvenmeleri ve saygı duymaları, lisansüstü programların etkililiğine ve öğrencilerin olgun birer akademisyen olabilme potansiyellerine olumlu katkı yapabilmektedir (Clifton, 2009). Genel anlamda lisansüstü öğrenim gören öğrenciler, danışmanlarıyla olan ilişkilerini sadece programı tamamlamanın değil, aynı zamanda alanında başarılı bir araştırmacı olmanın da bir yolu olarak algılar. Danışmanlar da hem kişisel başarılarını

hem de öğrencinin başarısını önemser. Bu nedenle danışman-danışan ilişkisinin başarı odaklı bir ilişki olduğu söylenebilir. Tüm bu yönleriyle lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkileri, benzersiz yapıda ilişkilerdir (Wrench ve Punyanunt, 2004). Bunların yanı sıra Jaeger, Sandmann ve Kim (2011), danışman-danışan ilişkisinin, danışmanların ve danışanların birlikte öğrenmeleri, ilişkinin tam bir iş birliği konumuna gelme potansiyelinin olması gibi farklı özelliklerinden de söz etmektedir.

Danışman ile danışan arasındaki ilişkide tanışmanın, görüşmelerin sıklığının, şeklinin ve niteliğinin önemli bir yeri vardır. Danışmanın belirlenmesinin ardından öğrenci ile danışmanın ilk görüşmesi, tanışma görüşmesi olacaktır. Bu görüşmede rahat bir ortam oluşturulmalı, öğrenciye kayıt olduğu lisansüstü eğitim programı tanıtılmalıdır. Ayrıca hem öğrencinin hem de danışmanın, lisansüstü eğitimden ve danışmanlık sürecinde birbirlerinden beklentilerini, ilgi alanlarını açıkça ifade etmeleri, gelecekteki danışman-danışan ilişkisinin niteliği için önem taşımaktadır. İlerleyen süreçte de danışman ile danışanın, düzenli ve önceden belirlenmiş aralıklarla görüşmeler yapması, tez sürecinin ilerlemesi hakkında bilgi paylaşımında bulunması gerekir. Bunun için gelecekteki görüşmelere yönelik olarak bir takvim hazırlanmalı ve bu takvime zorunlu durumlar dışında uyulmalıdır (Üçerler vd., 2019). Lisansüstü eğitimdeki danışmanlık uygulamalarına bakıldığında, görüşmelerin sıklığının danışman-danışan ilişkisinin süresine bağlı olduğu görülmektedir. İlişkinin başlarında daha sık görüşmeler olurken, muhtemelen öğrencinin deneyim kazanması ve daha az yardıma ihtiyaç duyması nedeniyle görüşmelerin sıklığı azalır. Hatta bir noktadan sonra görüşmeler, sadece danışanın ihtiyacı olduğunda danışmanını aramasıyla gerçekleşir. Bu görüşme sıklığını danışman-danışan arasındaki sorunlar da etkileyebilir. Her şekilde, ilişkinin ve lisansüstü eğitimin sağlıklı şekilde devam etmesi için danışmanlarla danışanların düzenli olarak görüşmeleri gereklidir (Inman vd., 2011).

Lisansüstü eğitimde danışmanlık ilişkileri, lisansüstü eğitim sistemlerine göre farklılıklar taşıyabilmektedir. Örneğin İngiltere ve Avustralya’da danışmanla danışan arasındaki ilişki, düzenli olarak yapılan görüşmelerle açıklanabilmektedir. Ancak Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Kanada’da danışmanın ve tez komitesinin daha yoğun destek verdiği danışman-danışan ilişkileri görülmektedir (Ganqa, 2012). Benzer farklılıklar farklı disiplinlerde ve alanlarda da mevcuttur. Örneğin sosyal bilimlerde öğrenci ile danışmanın birebir görüşmeler yaptığı ve görüşmelerin öğrencilerin çalışmalarına odaklandığı ifade edilebilir. Fen bilimlerinde ise sosyal bilimlere oranla

danışmanlar, öğrenciler tarafından daha az destekleyici şeklinde değerlendirilebilmektedir (Noy ve Ray, 2012).

Literatürde, danışman-danışan ilişkisi için bazı teorik modeller ifade edilmiştir. Bunlar usta-çırak modeli, mentor modeli ve çalışma ittifakı modeli şeklinde ele alınabilir (Emke-Francis, 2010). Çakar (1997), izlenen sistem farketmeksizin danışman-danışan ilişkisinin usta-çırak ilişkisine dayandığını ifade etmektedir. Usta-çırak ilişkisi modelinde danışman-danışan ilişkisi, öğrencinin geleneksel bir çıraklık yöntemiyle öğrenmesine dayandırılır. Öğrenci, ustasını yani danışmanını araştırma süreçlerinde gözlemleyerek araştırma becerilerini kazanır ve akademik araştırmalarını yürütür. Bu süreçte danışmanın, danışana araştırma süreçlerinde geri bildirimlerde bulunması beklenir. Kişiselleştirilmiş bir ilişki olan usta-çırak ilişkisinde bilginin ve deneyimlerin aktarımı, danışmanın danışanı araştırmaya dahil etmesiyle ve danışanın bu sürece tanıklık etmesiyle gerçekleşir. Yine de danışmanın yani ustanın davranış ve becerilerinin, danışan yani çırak tarafından anlaşılması, danışanın yeteneklerine bağlıdır (Yeatman, 1995). Bu modelde danışmanın, öğrencinin öğretim sürecinde birincil düzeyde sorumluluğa sahip olduğu göz önünde bulundurulur. Eğitimin her öğrenci için bireyselleştirilmiş şekilde uyarlanması, öğrencilerin gelişimi için pratik yapabilecekleri ortamın sağlanması gereklidir (Emke-Francis, 2010). Usta-çırak ilişkisinde öğrencilerin çabaları her şekilde ödüllendirilmelidir. Buna öğrencinin yen bilgiler öğrenmeye, becerilerini geliştirmeye ve davranış biçimlerini değiştirmeye yaklaştıkları her çaba dahildir. Bu şekilde lisansüstü öğrencilerin bilimsel çıraklık yoluyla başarılı birer araştırmacı olması, kaliteli bilimsel çalışmalar üretmesi sağlanabilir (Clifton, 2009). Holdaway (1996) tarafından lisansüstü eğitimin sorunlarının ele alındığı çalışmada lisansüstü eğitimde araştırma deneyimi, danışmanların rehberlik ettiği bir çıraklık olarak ifade edilmiştir. Sever ve Ersoy (2017) tarafından yapılan araştırmada ise bazı lisansüstü öğrencilerinin danışmanlık sürecinde usta-çırak ilişkisine vurgu yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin danışmanlarını model aldıkları, geleneksel bir yaklaşımla usta-çırak ilişkisinin gerekli olduğunu savundukları ifade edilmiştir. Bu şekilde hem teoride hem de uygulamada kabul gören bir yapı olmasına rağmen usta-çırak modelinin özellikleri ve yaygınlığı incelenmemiştir. Bu modelin genel olarak mentor modeliyle birlikte incelenmesi söz konusu olmuştur. Buna karşın mentorluğun usta-çırak ilişkisinde olmak zorunda olmayan duygusal yönleri, bu iki modeli birbirinden ayırmaktadır (Emke-Francis, 2010).

Mentor kelimesine Homeros'un Odyssey'inde rastlanmaktadır. Mentor, Odysseus'un yakın arkadaşıdır. O öldükten sonra Mentor, oğlu Telemachas'ın yol göstericisi olmuş ve ona rehberlik etmiştir. Bu isim, yüzyıllar boyunca ilerleyerek günümüzde lisansüstü eğitim dahil birçok alanda kendine yer edinmiştir. Günümüzde mentorluk, bir bireye kendisinden daha deneyimli bir kişinin rehberlik etmesini tanımlamaktadır (Lyons, Scroggins ve Rule, 1990). Lisansüstü eğitimde mentorluk ilişkilerinin temelinde olumlu yönde bir duygusal bağ, karşılıklılık, psikososyal işlevler ve lisansüstü öğrencisinin kariyerine ve akademik gelişimine yönelik çabalar yer almaktadır (Schlosser vd., 2011). Mentorluk, danışman ve öğrenci arasında destekleyici, paylaşımcı bir süreci ifade eder. Lisansüstü eğitimde mentorluk modellerinde danışman ile danışan arasındaki ilişki, öğrencinin gelişim sürecinde arkadaşça ve cesaretlendirici bir atmosferdedir. Güvene, açıklığa ve her iki tarafın da istekliliğine dayalıdır (Selke ve Wong, 1993).

Lisansüstü eğitim literatüründe mentor ve danışman terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülebilmektedir. Mentorluk ve danışmanlık, işlevleri açısından benzerlikler taşısa da birbirlerinin yerine kullanılmaması gereken kavramlardır (Lyons vd., 1990). Mentor tanımları, lisansüstü eğitimde danışmanı tam anlamıyla karşılamamaktadır. Mentorluk, doğası gereği olumlu bir çağrışım taşımaktadır ve ideal bir danışman-danışan ilişkisini ifade eder. Oysa danışmanlıkta olumlu ya da olumsuz, daha geniş bir yelpazede ilişki olasılıkları vardır (Inman vd., 2011; Schlosser vd., 2003). Lisansüstü öğrencilerinin tamamının bir danışmanı varken, sadece bir bölümü bir mentorunun bulunduğunu düşünmektedir. Bu durum, danışman-danışan ilişkisinin olumsuz ya da olumlu olabilmesine karşın mentorluk ilişkilerinin her zaman olumlu olması gerekliliğinden kaynaklanmaktadır (Schlosser vd., 2011). Mentorluk hem kişisel hem de profesyonel bir ilişkiye işaret eder. Mentor, öğrenciye danışmanlık yapar ancak bunun yanı sıra farklı roller de üstlenir. Bir danışman, ilişkinin niteliğine bağlı olarak mentor olabilir veya olmayabilir. Bazı öğrenciler, yükseköğretim kurumunun belirlediği resmi danışmanıyla ilişki kurmakta zorlanmaktadır. Bu durumda mentorları, danışmanları dışında bir öğretim üyesi ya da üniversitenin dışından biri olabilir (Emke-Francis, 2010; National Academy of Sciences, 1997). Bu bağlamda mentorluk gayriresmi yollardan da mümkünken danışmanlığın resmi bir yapısı vardır (Schlosser vd., 2011). Bu yapısıyla danışman ile danışan arasındaki ilişki, lisansüstü eğitimin bitmesiyle sona erer. Ancak bu ilişki öğrenci mezun olduktan sonra da devam ediyorsa bir mentorluk

ilişkisinden söz edilebilir (Schlosser, Talleyrand, Lyons, Kim ve Johnson, 2011). Buna karşın, iyi bir danışman-danışan ilişkisi, bir mentorluğa dönüşebilir. Danışman-danışan ilişkilerinin niteliğinin artırılması, danışman ve öğrenci arasındaki ilişkinin bir mentorluk ilişkisine dönüşmesine ve dolayısıyla hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin daha olumlu sonuçlar elde etmesine olanak sağlayabilir (Lyons vd., 1990; Schlosser vd., 2011). Danışmanlarından mentorluk desteği alan öğrenciler, danışman-danışan ilişkisinden memnun olmaya daha yatkındır (Mansson ve Myers, 2013). Özetle, danışman ve mentor terimleri eş anlamlı ifadeler değildir. Bir danışman mentor olmayabileceği gibi bir mentor da öğrencinin danışmanı olmak zorunda değildir. Bu nedenle danışman ve mentor kelimelerinin birbirlerinin yerine kullanılması yanlış olacaktır. Ayrıca danışman-danışan ilişkilerinin araştırılacağı çalışmalarda, mentor ifadesi sadece olumlu bir ilişkiyi ifade ederken danışman ifadesinin daha geniş kapsamlı olması nedeniyle, danışman ifadesinin kullanılması daha doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilecektir (Schlosser ve Gelso, 2001; Schlosser vd., 2003).

Danışman-danışan ilişkilerinde bir diğer model, çalışma ittifakı modelidir. Çalışma ittifakı (working alliance) kavramı, Bordin (1979, 1983) tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Psikoterapide ele alınmış olan çalışma ittifakı modelinde terapistin ve danışanın ortak hedefler doğrultusunda fikir birliği, bu hedeflere ulaşmak için gösterilen ortak çaba ve terapist ile danışan arasındaki duygusal bağ temel bileşenlerdir. Bu bileşenlerin terapist-danışan arasında bulunması, ilişkinin başarısını doğrudan etkiler (Bordin, 1979, 1983). Sonrasında bu model önce psikolojik danışman eğitimi sürecine, daha sonra ise lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerine uyarlanmıştır (Efstation, Patton ve Kardash, 1990; Schlosser ve Gelso, 2001). Bu modelde lisansüstü öğrenim gören öğrenci ile danışmanın ortak hedefler doğrultusunda, iş birliği içerisinde çalışma sürecindeki ilişkileri ele alınmaktadır. Çalışma ittifakı modeliyle usta-çırak modelini tam olarak birbirinden ayırmak mümkün değildir. Schlosser ve Gelso (2001), çalışma ittifakı modeli temelli danışman-danışan ilişkisi süreçlerinde usta-çırak ilişkisinin, danışanın gelişimini kolaylaştırdığını ve nasıl çalışacağını öğrettiğini ifade etmektedir. Daha güçlü bir çalışma ittifakı, danışmanın öğrenciyi bir usta-çırak ilişkisine adapte ettiğinde ortaya çıkabilmektedir (Kahn ve Schlosser, 2010).

Bu modellerin yanı sıra danışman-danışan ilişkilerine yönelik olarak bazı farklı modeller de önerilmiştir. Örneğin Emke-Francis'in (2010) önerdiği teorik modelde, danışman-danışan ilişkisi bir kişiler arası ilişki olarak ele alınmıştır. Bu ilişkinin iki

boyutu, ikili arasındaki sıcaklık ve danışmanın kontrol derecesi şeklinde belirtilmiştir. İkili arasındaki sıcaklık, soğuk bir ilişkiyi ya da daha sıcakkanlı bir ilişkiyi belirtir. Danışmanın kontrol derecesi ise yüksekten düşüğe değişmektedir. Bu modelde kişiler arası güven ve ilişkiye önem verme bileşenleri de belirlenmiş ve ikili arasındaki sıcaklığı ya da danışmanın kontrol derecesini önemli ölçüde etkileyebileceği kaydedilmiştir (Emke-Francis, 2010).

#### **2.4.1. Danışman-Danışan İlişkisinde Danışman ve Öğrenci Roller**

Lisansüstü eğitimde danışmanlar, danışmanlık görevini yalnızca ders kaydı, formların ve evrakların hazırlanması gibi basit düzeyde algılayarak uygulayabilir. Bu durum, danışmanın lisansüstü öğrencisi için son derece önemli olduğu göz önüne alındığı son derece olumsuz sonuçlara neden olabilir (Selke ve Wong, 1993). Oysa danışman, yalnızca akademik danışman ya da tez danışmanı olarak düşünülmemesi, lisansüstü eğitim sürecinde öğretici, eleştirici, yönlendirici ve rehber rollerini üstlenmesi gereken bir kişidir (F. Demirel vd., 2012). Bu nedenle lisansüstü eğitimde danışmanların, tez komitesinin ve öğrencilerin rolleri açık ve net şekilde belirlenmelidir (Toprak ve Erdoğan, 2013).

Danışmanlık sürecinde ve danışman-danışan ilişkilerinde danışman rolleri genel olarak duygusal yönden destek olma, rehberlik, tavsiye verme ve bilimsel niteliğe katkı sağlama şeklinde ifade edilebilir (Sever ve Ersoy, 2017). Ancak bu ilişki, özgün ve dinamik yapıda bir ilişkidir. Danışmanın bu ilişkideki rolü daha geniş ya da daha dar kapsamlı olma potansiyeline sahiptir. Örneğin danışman, öğrencinin sadece ders seçiminde ve resmi işlerinde sorumluluk alarak rolünü kısıtlayabilir. Bunun aksine, öğrencinin ders, sınav ve tez sürecinde rehberlik ederek, bir çalışma planı hazırlamasına yardımcı olarak, kariyeriyle ilgili kararlar almasında destek sunarak daha geniş kapsamlı roller alabilir. Birbiriyle zıt olarak nitelendirilebilecek her iki danışmanlık tarzı ve bu zıt kutuplar arasında kalan farklı danışman rolleri; çalışma ortamına, öğrencinin ihtiyaçlarına ve danışmanın amaçlarına göre farklılıklar gösterebilir (Schlosser, Lyons, vd., 2011). Bu nedenle standart roller üstlenmek yerine danışmanın öncelikle öğrencisini tanıması, kendisinden beklentilerini ve ihtiyaçlarını saptaması, zaman içerisinde bunlardaki değişiklikleri göz önünde bulundurması ve üstleneceği rolleri bu şekilde belirlemesi gerekmektedir (Keçeli ve Duymaz, 2017).

Danışman-danışan ilişkileri, zaman içerisinde değişime uğrama potansiyeli olan bir yapıdadır. Bu süreçte danışman rollerine bakıldığında, başlangıçta danışmanın daha etken, öğrencinin ise daha edilgen bir konumda olduğu görülür. Öğrencinin alana ve araştırma süreçlerine giderek daha fazla hâkim olmasıyla birlikte, zaman içerisinde danışman rolleri değişime uğrar. Danışmanın bu duruma direnmesi ise çatışmalara neden olur (Güldür, 2007). Akademik becerilerdeki değişimin yanı sıra birer yetişkin olarak lisansüstü öğrencilerinin hayatlarında evlenme, boşanma, çocuk sahibi olma, iş değiştirme gibi birçok önemli değişimler de meydana gelebilir. Bu durumda danışmanlık faaliyetlerinin ve danışman rollerinin bu ihtiyaçlara duyarlı olarak değişim göstermesi gerekliliği doğar (Shore, 2014). Her lisansüstü öğrencisi ve her tez çalışmasının kendine özgü özellikleri vardır. Her özel durumda, danışmanın rollerini gözden geçirmesi ve bunları yenilemesi gereklidir (N. Lessing ve Lessing, 2004). Bir diğer önemli farklılık ise yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin danışmanlarının üstlendiği rollerdedir. Yüksek lisans sürecinde usta-çırak ilişkisine daha yakın olan danışman-danışan ilişkileri, doktora düzeyinde farklılaşır. Doktora düzeyinde danışman rolleri, yönlendirme ve daha çok rehberlik şeklini alır. Doktora öğrencileri, danışmanlarının yol gösterici bir rol üstlenmesini, rehber rolünün ötesine geçmemesini bekler. Bu bağlamda danışman-danışan ilişkisinde, danışman rolünün yüksek lisans ve doktora düzeylerinde belli bir dengede tutulması önemlidir (Sever ve Ersoy, 2017).

Danışman rolleri sürece, öğrenciye ve çalışmaya göre farklılıklar gösterse de danışmanların bazı temel rollerinden bahsedilebilir. Welde ve Laursen (2008), danışman rollerini üç temel alanda sınıflandırarak bir tür ideal danışman modeli oluşturmuştur. Bu rol alanları disipline ve alana bağlılık oluşturma, kariyer danışmanlığı ve mentorluk şeklinde ifade edilmiştir. Bargar ve Mayo-Chamberlain (1983) ise danışmanların öğrencilere olumlu bir ortam yaratmaları için üç temel rolden söz etmektedir. Bunlar öğrencinin çalışmasına ilgi gösterilmesi, gelişimsel konuların tartışılması ve öğrencinin gelişimi için uygun ortamın oluşturulması şeklinde belirtilmiştir. Eğmir vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da bazı danışman rolleri ifade edilmiştir. Bunlar rehberlik, ilgililik, motive etme, destekleyicilik, serbestlik tanıma, çalışmayı sevdirmeye, değer verme, demokratik olma ve kaynak sağlamadır.

Danışman rolleri hakkında önemli bir nokta, danışmanın sürece ne düzeyde dahil olacağı ve öğrenciye ne kadar bağımsızlık tanıyacağıdır. Bu konuda bazı programların katı kuralları vardır. Ancak özellikle doktora düzeyinde danışmanın daha edilgen bir rol

üstlenmesi beklenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının ve programların beklentileri gibi öğrencilerin de bu konuda beklentileri vardır. Bazı öğrenciler daha fazla yönlendirilmeyi, bazıları ise daha serbest bırakılmayı tercih edebilir (Brown ve Krager, 1985). Eğmir vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin büyük kısmının, danışmanlarının kendilerini belli durumlarda desteklemeleri gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler danışmanlarının kendilerini tamamen serbest bırakmaları gerektiğini ifade ederken, bazı öğrenciler bu durumun öğrenciye göre değişeceğini belirtmiştir. Danışman, öğrencinin araştırma deneyimine bağlı olarak rolünü belirleyebilir. Bu bağlamda sürece kendini ne düzeyde dahil edeceğine, öğrenciyi ne düzeyde bağımsız bırakacağına bu şekilde karar verebilir (L. M. Ferreira vd., 2009). Öğrenci belli konularda bağımsız bırakılsa dahi hem statü hem de deneyim farklılığı göz önüne alındığında, danışmanın kendi deneyimlerini paylaşması her halde gereklidir (Inman vd., 2011).

Bir danışmanın, lisansüstü eğitim sürecinde hem öğretici hem de psikolojik rehber rolünde olması önemlidir (Yalçınkaya, Koşar ve Altunay, 2014). Destekleyici bir danışman, öğrencinin lisansüstü eğitimi tamamlamasında önemli bir faktördür (Wrench ve Punyanunt-Carter, 2005). Öğrenciler, lisansüstü eğitimleri sırasında kendilerine destek veren bir danışmanın varlığını önemsemektedir. Bu desteğin ne yönde olacağı, danışmanın destekleyici rolü açısından önemlidir. Seçkin, Apaydın ve Aypay (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, danışmanlarının daha çok teknik destek vermelerini bekledikleri belirlenmiştir. Danışmanın danışana duygusal destek sağlaması, hem danışman-danışan ilişkisi hem de öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etmelerinde olumlu etkiler yaratır. Ancak teknik destek, duygusal desteğe oranla daha olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Lisansüstü öğrencisi, danışmanından alamadığı duygusal desteği farklı şekilde telafi edebilir. Ancak teknik desteğin birincil kaynağı danışmandır. Bu nedenle danışmanın duygusal destek rolü de önemli olmakla birlikte araştırma yöntemleri gibi konularda teknik destek sağlaması daha önemli görülmektedir (C. Blanchard ve Haccoun, 2019).

Lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin başarıya ulaşması yolunda danışman ve danışanın iş birliği içerisinde hareket etmesi ve her ikisinin de sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir. Bu bağlamda danışmanların yanı sıra öğrencilerin rolleri de önemlidir. Danışmanın sorumlulukları ve rollerinin yanı sıra öğrencilerin de bu süreçte çabalaması, danışmanından öğrenmeye açık ve istekli olması,

potansiyelini tam anlamıyla ortaya çıkarması gereklidir (Işıksoluğu, 1994; Kahn ve Schlosser, 2010). Danışman-danışan ilişkisinde, özellikle sürecin sonuçları açısından düşünüldüğünde bir eşitlikten söz edilemez. Çünkü öğrencinin başarılı olamamasının doğurduğu olumsuz sonuçlar, öğrenciyi danışmanından çok daha fazla etkilemektedir. Bu nedenle lisansüstü öğrenciler, danışmanlarıyla olan ilişkilerine danışmanlarından daha fazla önem vermeli, iyi ilişkiler kurmak için daha fazla çaba göstermelidir (Phillips ve Pugh, 2005).

Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin çalışmalarındaki bağımsızlık düzeyinin zamanla değişmesi beklenir. Öğrencinin başlangıçta danışmanlarına bağımlı olmaları, zamanla araştırma becerilerini geliştirerek daha bağımsız bir rol üstlenmeleri beklenir. Bu rol değişiminin gerçekleşmemesi ya da yanlış zamanlanması, öğrencinin ve danışmanın zorluklar yaşamasına neden olabilir (Ganqa, 2012). Lisansüstü eğitimde öğrencinin, danışmanının araştırma sürecinde ve araştırma yöntemleri konusunda desteğine ihtiyaç duyduğu kabul edilir. Ancak araştırmanın yapılması ve tezin yazılması, esas olarak öğrencinin sorumluluğundadır. Bu nedenle öğrencinin, danışmanının ona ne yapacağını söylemeden de bağımsız olarak çalışabilmesi ve özerk bir rol üstlenmesi beklenir (N. Lessing ve Lessing, 2004). Brown ve Krager (1985), danışman-danışan ilişkilerinde danışman ve öğrencinin 5 ortak rolünden söz etmektedir. Bunlar özerklik, zararsızlık, faydalı olma, adalet ve güvendir. Bu rollere öğrenci açısından bakıldığında özerklik, öğrencinin danışmanından bağımsız olarak çalışabilmesini ifade eder. Zararsızlık, öğrencinin danışman-danışan ilişkisine zarar vermekten kaçınmasını tanımlar. Bu bağlamda danışanın, danışmanının zamanını gereksiz yere almaması, gereğinden fazla bağımlılık göstermemesi gerekir. Faydalı olma, ilişkiyi tek yönlü olarak algılamayıp öğrencinin de danışmanına katkı sağlayabilmesini ifade etmektedir. Adalet ilkesi, öğrencinin danışmanının kendisi için gösterdiği çabaları göz ardı etmemesini ve buna uygun şekilde davranmasını açıklar. Güven ise ilişkinin doğruluk, sadakat ve güvene dayalı bir ortamda yürütülmesini tanımlar (Brown ve Krager, 1985).

Öğrencinin danışman-danışan ilişkisinde üstlenmesi gereken farklı roller ve sorumluluklar da bulunmaktadır. Örneğin öğrencinin, danışmanıyla iletişimini koparmaması ve sorular sormaktan çekinmemesi beklenir. Danışmanı yapmadıysa dahi bir görüşme takvimi oluşturulmasını isteyebilir. Yapılan görüşmelere hazırlıklı bir şekilde gelerek araştırmanın ilerleyişi hakkında net geri bildirimler bekleyebilir (L. Z. Bloom, 1981). Danışan ayrıca danışmanıyla iletişimde kendini açıkça ve doğru şekilde

ifade edebilmeli, bu süreçte etik kurallara uymalıdır. Danışmanının görüşlerine ve kendi görüşlerine yönelik sorgulayıcı ve araştırmacı olmalı, kendisinden beklenen gelişimi göstermek için çaba göstermelidir (Üçerler vd. 2019).

#### 2.4.2. Danışman-Danışan İlişkisinin Önemi

Bir lisansüstü eğitim programına giren öğrenciler, giriş ve uyum sürecinde bazı sorunlarla karşı karşıya kalabilir. Lisansüstü eğitime başlamak, birçok öğrencinin şehir değiştirmesi ya da sık sık derslere katılmak için seyahat etmek zorunda kalması anlamına gelebilir. Öğrenci, disiplinli bir çalışma sürecine gireceğinden, özel hayatı sekteye uğrayabilir. Bazı öğrencilerin ise işlerinden istifa etmek, maddi yönden değişim yaşamak zorunda kalması söz konusu olabilir. Tüm bu değişimler, bir psikolojik şok yaşanmasına neden olur. Öğrenci, lisansüstü eğitim alacak olmanın, hayatındaki bu köklü değişikliğe ve yaşadığı kaygılara değip değmeyeceği konusunda şüphe duyar. Bu süreçte kararlı ve odaklanmış bireyler dahi belirsizlik ve endişe duygusunu tadabilir. Bu noktada öğrencinin endişeleriyle başa çıkmasında, lisansüstü eğitime uyum sağlamasında danışmanın önemli rolü vardır. Lisansüstü eğitimde, öğrenciler için zorluklarla başa çıkmanın en önemli yollarından birisi, danışmanla iyi ilişkiler kurulmasıdır. Bu şekilde bir danışman, öğrencinin geleceğinin anahtarlarını elinde tutan kişi olarak görülebilir (Arastaman vd., 2020; Bargar ve Mayo-Chamberlain, 1983). Danışmanlar, öğrencilerin eğitimi süresince gelişimini ve ilerlemesini kolaylaştırır. Konferanslar gibi akademik etkinliklere katılımını ve akademik dünyayla tanışmasını sağlar. Tez yazım sürecinde araştırmaya yönelik ihtiyaçlarını karşılar. Öğretici, rehber ve yönlendirici rollerini üstlenir. Danışman ile lisansüstü öğrencisi arasındaki ilişki, lisansüstü eğitim deneyiminin niteliği ve öğrencinin başarısı için kritiktir. Öğrencinin akademik anlamda gelişimi ve ilerlemesi, bu ilişkinin doğasına ve danışmanın ilişkiyi yönetme becerisine bağlıdır. Bu bağlamda danışmanlık ilişkisi hem öğrenciler hem danışanlar hem de lisansüstü programının ve disiplinin genel kalitesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu ilişkinin araştırılması ve elde edilen bilgilerle geliştirilmesi, gerek danışmanlık yapan öğretim üyeleri ve yükseköğretim kurumları için gerekse öğrenciler için faydalı olacaktır (Cekiso ve Masha, 2019; Schlosser, Lyons, vd., 2011).

Lisansüstü eğitimde yaşanan başlıca sorunlardan birisi, danışmanların ilgisizliğidir (Günay, 2018). Öğrencilerin tezlerini tamamlayamama nedenlerinden birisi,

danışman-danışan ilişkilerinde yaşanan kişiler arası sorunlar ve danışmanın öğrenciye destek sağlamamasıdır (Burkard vd., 2014). Öğrencinin lisansüstü derslerinde başarılı olmasında, tez yazım sürecinin kolaylaştırılmasında ve nitelikli tezler yazılmasında danışman ile öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin önemli etkisi vardır (Çakıcı, 2006; Eğmir vd., 2014). İş birliğinin ve karşılıklı güvenin bulunduğu olumlu bir danışman-danışan ilişkisi ortamında, uzun ve zorlu tez sürecinin öğrenci için zevkle yürütülen ve başarıyla sonuçlanan bir çalışmaya dönüşmesi mümkündür (Ünver, 2005). Olumlu danışman-danışan ilişkileri, lisansüstü öğrencilerinin programdaki devamlılığına katkı sağlayabilir. Danışmanların teknik ve duygusal anlamda pozitif destek sağlaması, öğrencilerin lisansüstü eğitimi terk etmeye yönelik düşüncelerini engelleyici rol oynayabilmektedir (C. Blanchard ve Haccoun, 2019; Deniz, 2020). Danışmanından değer gören, onunla arkadaşça bir iletişim ortamı olan, danışmanına kolaylıkla ulaşabilen öğrenciler, lisansüstü eğitim programına daha bağlı olacaktır (Erbay Çetinkaya ve Yılmaz, 2019).

Olumlu bir danışman-danışan ilişkisinde danışman, danışanının araştırma becerilerine güvendiğini hissettirebilir. Bu durumda lisansüstü öğrencileri de kendi araştırma becerilerine daha fazla güven duyacaktır. Olumsuz danışman-danışan ilişkisinde ise danışanların, danışmanlarının kendilerine yeterince inanmadığını algılama olasılıkları yüksektir (Cobb vd., 2019). Danışmanının kendisinin çıkarlarını gerçekten önemseydiğine inanan bir öğrenci, daha fazla çalışmaya yönelik irade gösterecektir (Wrench ve Punyanunt, 2004). Olumlu danışman-danışan ilişkisi, öğrencinin danışmanının verdiği geri bildirimlere daha çok güvenmesini ve araştırmaya yönelik ilgisinin artmasını sağlayabilecektir (Wong vd., 2019). Bu ilişki, öğrencinin lisansüstü eğitiminin niteliğini etkilemenin yanı sıra maddi faydalar da sağlayabilmektedir. Bazı disiplinlerde, tez çalışması için gereken maddi kaynakların sağlanmasına danışmanlar aracılık eder. Ayrıca danışmanlar, tavsiye mektuplarıyla ya da farklı fırsatlar yaratarak öğrencilerin kariyerlerine de önemli katkılar yapabilir. Bu da danışman-danışan ilişkisinin mezuniyet sonrasında bile önemli etkilerinin olabileceğini göstermektedir (Zhao vd., 2007). Yapılan araştırmalar, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimi bir sosyal, kişiler arası deneyim olarak vurguladığını göstermektedir. Olumlu danışman-danışan ilişkilerinin lisansüstü eğitim sürecinde önemli olduğu, öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarını ve etkililik algılarını önemli düzeyde şekillendirdiği, öğrenciler tarafından kabul edilmektedir (Gelso vd., 2013; Offstein vd., 2004).

### 2.4.3. Danışman-Danışan İlişkisinin Etkileri

Lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin etkileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Wenhui, Minglei ve Xiaofeng (2013) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre lisansüstü eğitim deneyimlerinden memnun olan öğrencilerin büyük çoğunluğu, danışmanlarıyla olan ilişkilerinden de memnun öğrencilerdir. Araştırma, bu deneyimden memnun kalan öğrencilerin en çok memnuniyet duyduğu faktörün danışman-danışan ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Wenhui vd., 2013). Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, öğrenimlerini tamamlamaları için bir danışmanla çalışmaları ve tezlerini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda danışman-danışan ilişkisinin araştırmayla ilgili sonuçlarının olması muhtemel görünmektedir (Schlosser ve Gelso, 2005). Eğmir vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin tez sürecinde danışmanlarının etkileri sorulmuştur. Buna göre danışmanların bilimsel araştırmayı öğretmek, çalışmayı sevdirmek, bakış açısı kazandırmak, sabretmeyi öğretmek gibi etkileri olmuştur. Olumsuz bir eğitim süreci geçiren bir öğrenci ise danışmanından hiçbir şey kazanmadığını ifade etmiştir. Kahn ve Schlosser (2010) tarafından yapılan çalışmada, danışman-danışan ilişkileriyle öğrencilerin katıldıkları bilimsel faaliyetler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kuo vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada, olumlu danışman-danışan ilişkilerine sahip öğrencilerin, olumsuz danışman-danışan ilişkisi olan öğrencilerden daha fazla bilimsel yayınlarının olduğu saptanmıştır. Tenenbaum vd. (2001) tarafından yapılan çalışmada da danışman-danışan ilişkisinde teknik destek sağlamanın, öğrencilerin üretkenliğini pozitif yönde etkilediği ifade edilmektedir. Tuesta vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada ise danışman-danışan ilişkisinin süresi ile danışanın üretkenliği arasında pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin araştırma becerilerini kazanmalarında da danışman-danışan ilişkisinin önemli etkisi bulunmaktadır (Schlosser ve Kahn, 2007).

Öğrencilerin öz yeterlik algıları ve araştırma yönelik tutumları da danışman-danışan ilişkilerinin etkilediği diğer bazı önemli değişkenlerdir. Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz yeterlik algıları, danışmanlarıyla olan ilişkilerinden etkilenmektedir (Cobb vd., 2019). Danışman-danışan ilişkisinin resmi ve kişiler arası yönleri, öğrencilerin tez yazma süreçlerinde öz-yeterlik algılarını önemli ölçüde yordamaktadır. Olumlu bir danışman-danışan ilişkisi öğrencilerin öz-yeterlik algılarıyla birlikte araştırmaya yönelik tutumlarını da olumlu etkilemekte, tez yazma sürecinde erteleme eğilimlerini azaltmaktadır. Bu şekilde danışanın lisansüstü eğitimdeki ilerlemesini

kolaylaştırmaktadır (Georgiou, 2017; Schlosser ve Gelso, 2001). Bir diğer araştırma ise olumlu danışman-danışan ilişkilerinin, öğrencilerin çalışmalarını yaparken stresle başa çıkma becerisi kazandırdığını göstermektedir (Farrelly, 2007). Lisansüstü eğitimin önemli bir sorunu olan lisansüstü eğitimi terk oranlarında da danışman-danışan ilişkisinin etkileri görülmektedir. Öğrencilerin lisansüstü eğitimlerini sürdürme ya da bırakma kararı almalarında danışmanlarıyla olan ilişkileri önemli bir faktördür (Lovitts ve Nelson, 2000). Lisansüstü eğitimin terk edilmesinin nedenlerinden biri, öğrencinin danışmanı ile anlaşamaması ve olumsuz danışman-danışan ilişkileridir (Gardner, 2009).

İyi bir danışman-danışan ilişkisinin olumlu çıktıları arasında lisansüstü eğitimin zamanında tamamlanması, danışmanın desteğiyle öğrencinin konferansta bildiri sunmak, dergide makale yayınlamak gibi önemli akademik faaliyetlere katılabilmesi gibi sonuçlar ifade edilebilir. Tüm bunlar, öğrencinin kariyeri için önemli basamaklardır (Phillips ve Pugh, 2005). Ayrıca danışman-danışan ilişkilerinin danışmanlar için de olumlu etkileri vardır. Bu ilişki danışman için tatmin edici olduğu takdirde, mesleğe bağlılığı olumlu etkileyebilecektir. Bir araştırmacı ve bilim insanı yetiştirilmesi sürecinde, danışmanın sunduğu katkılar sonucunda danışanın konferanslara katılması, makale yazması; danışmanı için tatmin edici gelişmeler olacaktır (N. Lessing ve Lessing, 2004).

#### **2.4.4. Danışman-Danışan İlişkisini Etkileyen Faktörler**

Lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkisinin, öz yeterlik gibi birçok önemli araştırma değişkeniyle ilişkili olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu nedenle, bu ilişkiye dair önemli bilgiler sunacağı için ilişkiyi etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması da lisansüstü eğitim sürecinde önem taşımaktadır (Huber, Sauer, Mrdjenovich ve Gugiu, 2010). Danışmanlık ilişkisinin niteliğini ve ilişkiden memnuniyetini etkileyen faktörlerin, ilişkiyi etkileme durumları ve düzeyleri konusunda disiplinler ve programlara göre farklılık olabilmektedir (Peluso vd., 2011). Örneğin fen bilimlerinde danışmanın araştırma bilgisi, ilişkiyi etkileyen en önemli faktör olarak görülürken sosyal bilimlerde danışmanın hızlı geri bildirim vermesi, öğrenciye duyarlı olması gibi durumlar daha önemli olabilir. Yine de ilişkiyi etkileyen bazı faktörlerden söz edilmesi faydalı olacaktır (Donald vd., 1995).

Danışman-danışan ilişkilerinin başlangıç noktası olan danışmanın nasıl belirlendiği konusu, ilişkiyi etkileyen temel faktörlerden biridir. Danışman seçerken

öğrencilerin kullandıkları stratejiler, danışmanlık ilişkisinden memnuniyetlerini etkiler (Zhao vd., 2007). Araştırmalar, danışmanını kendisi seçen öğrencilerin, danışmanı enstitü tarafından belirlenen öğrencilere göre danışman-danışan ilişkisinden daha memnun olduğunu ortaya koymaktadır (Farrelly, 2007; Schlosser vd., 2003). Öğrencilerin danışmanlarını seçmelerine izin verilmesi, danışmanlarının kendilerine sıcak davranması ve cesaret vermesine yönelik algıları üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle ilişkinin başlarında bu durumun etkileri daha fazla görülmektedir (Huber vd., 2010). Lisansüstü öğrenimleri süresince birçok şeyi kontrol edemeyen öğrenciler, danışmanlarını kendileri seçebilmeleri durumunda kendilerini daha güçlü hissedebilir. Ancak kendi fikri alınmadan bir danışmanın atanması, öğrenciyi hayal kırıklığına uğratabilir. Bu da yaşayacağı ilişkiden memnuniyetsizlik duymasına neden olabilir. Bu nedenle, basit prosedürler aracılığıyla öğrencilerin danışmanlarını seçmelerine izin verilmesi, olumlu ve başarılı danışman-danışan ilişkilerinin yaşanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin isteklerine bağlı olarak farklı bir danışmanla çalışmak istemelerine yönelik özgürlük sağlanması da öğrenci memnuniyetini artırabilecektir (Schlosser vd., 2003).

Danışman ve danışanın memnun olduğu ve memnun olmadığı ilişkiler arasında bazı temel farklılıklar bulunmaktadır. Bunlar genel olarak kişiler arası ilişkilerle ya da iletişimle ilgili faktörler ve öğretimsel faktörler şeklinde sınıflandırılabilir (Schlosser vd., 2003). İlişkiyi etkileyen kişiler arası iletişim değişkenlerinden bazıları danışmanın sözsüz yakınlığı, iletişim yeterliliği ve güvenilirlik şeklinde ifade edilebilir (Wrench ve Punyanunt, 2004). Danışmanın, iletişimde mizahi öğeler kullanması gibi faktörler de iletişim değişkenleri arasında belirtilebilir (Wrench ve Punyanunt-Carter, 2008). Kişiler arası uyum gibi bazı diğer iletişim faktörlerinin yanı sıra danışmanın araştırma yeterliğine güven duyulması da ilişkiyi etkileyen faktörlerdendir. Danışanın, danışmanın araştırma yeterliğine yönelik algıları, danışman-danışan ilişkisinin oluşumunda kilit rol oynar. Danışan, danışmanını uzman bir araştırmacı olarak görürse ona duyacağı güvenle birlikte hem güçlü bir ilişki geliştirmeye hem de daha olumlu öz yeterlik algısı taşımaya eğilim gösterir (Morrison ve Lent, 2014). Danışmanlarına özellikle araştırma becerileri konusunda güvenen öğrenciler, kendilerini danışmanlarına daha yakın hissedebilirler (Cobb vd., 2019). Sosyal ve psiko-sosyal destek de önemli iletişim değişkenleri arasında sayılabilir. Araştırmalar, öğrencilerin danışmanlarından aldıkları sosyal ve psiko-sosyal destek düzeylerinin, danışman-danışan ilişkisine yönelik memnuniyetlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Tenenbaum vd., 2001; Wrench ve Punyanunt-Carter, 2008).

Danışmanların cesaretlendirici davranışlarının da danışman-danışan ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, yine araştırmalardan elde edilen sonuçlar arasındadır (Wong vd., 2019).

Danışman-danışan ilişkilerini danışman açısından etkileyen faktörlerden de söz edilebilir. Bunlardan bazıları danışmanın deneyimi, danışmanlığa yönelik tutumu, müsaitliği gibi durumlardır (A. C. Lessing ve Schulze, 2004). Daha deneyimli danışmanlarla çalışan öğrenciler, danışman-danışan ilişkisinden daha fazla memnun olurken daha deneyimsiz danışmanlarla çalışmanın bazı olumsuz sonuçları olabilmektedir (N. Lessing ve Lessing, 2004). Öğretim üyelerinin tek görevlerinin danışmanlık yapmak olmadığı ya da sadece bir öğrenciye danışmanlık yapmadıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Danışmanların ders vermek, araştırma yapmak gibi mesleki sorumlulukları ve özel hayatlarında da ailelerine ya da içerisinde bulundukları bazı topluluklara karşı sorumlulukları bulunmaktadır. Bu durum da danışmanların müsaitliğini, danışanına ayırabileceği zamanı ve dolayısıyla danışman-danışan ilişkisini etkileme potansiyeline sahiptir (MacDonald ve Williams-Jones, 2009). Ayrıca bir danışmanın birden çok danışanı olmasına karşın bir öğrencinin sadece bir ya da bazı durumlarda iki danışmanı vardır. Bu nedenle birbirlerinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanabilme düzeyi farklılıklar gösterebilir. Bu durum da ilişkilerini ve deneyimlerini etkileyebilir (Schlosser ve Kahn, 2007).

Danışman ile danışanın görüşmeleri, lisansüstü eğitim sürecinde olduğu gibi ikili arasındaki ilişkilerde de önemlidir. Huber vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, sık görüşmeler yapılması ile danışman-danışan ilişkisine yönelik öğrenci algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı saptanmıştır. Ancak doktora düzeyinde birinci ve ikinci sınıf öğrencileri açısından bakıldığında, sık görüşmelerin daha olumlu danışman-danışan ilişkisi algılarına neden olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, programın ilk yıllarında öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının daha fazla olması şeklinde ifade edilmiştir. Sık görüşmelerin yapılabilmesinde, danışman ile öğrenci arasındaki fiziksel mesafe de belirleyici bir unsurdur. Danışmanıyla fiziksel mesafesi daha fazla olan öğrencilerin daha uzun aralıklarla danışmanlarıyla görüşebildikleri söylenebilir. Bu durum da ilişkiyi dolaylı olarak etkileyebilecektir (Barutçu ve Onaylı, 2016). Knox, Schlosser, Pruitt ve Hill (2006), danışman-danışan ilişkisini etkileyen diğer bazı faktörleri danışmanın kişilik özellikleri, danışman ve danışan arasındaki saygı ve iletişim, danışman ve danışanın kariyer hedefleri, araştırmayla ilgili zorluklar şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal ve kültürel farklılıklar, danışman-danışan ilişkisini etkileyebilecek faktörler arasındadır. Bu farklılıklar, danışanların kendilerini ifade etmekte zorlanmasına ya da ilişkide farklı zorluklar yaşanmasına neden olabilir. Bu faktörlerden biri de cinsiyettir (Üçerler vd., 2019). Cinsiyetin danışman-danışan ilişkilerine etkisi konusunda farklı sonuçlara ulaşılmış olan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Bağrıaçık Yılmaz, Su Tonga ve Çakır (2017), öğrencilerin cinsiyetlerinin danışmandan memnuniyeti etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Zhao vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir. Noy ve Ray'ın (2012) çalışmasında ise kadın lisansüstü öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla danışmanlarını daha destekleyici olarak nitelendirdikleri saptanmıştır. Seçkin vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada, danışmanın cinsiyetinin danışmanlık sürecinde önemli olmadığı belirlenmiştir. Tenenbaum vd. (2001) de danışmanın cinsiyetinin çok önemli olmadığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada erkek danışmanların kadın danışmanlara oranla daha az psiko-sosyal destek verdikleri ancak teknik destek konusunda eşit oldukları sonucuna varılmıştır. Görüldüğü üzere cinsiyetin danışmanlık sürecinin ve ilişkilerini nasıl etkilediği konusunda net bir anlayış bulunmamaktadır. Cinsiyet değişkeninin danışman-danışan ilişkilerine etkisinde belki de daha önemli bir nokta, danışman ve danışanın aynı ya da farklı cinsiyetten olmalarının ilişkilerini nasıl etkilediğidir. Irk gibi diğer sosyal ve kültürel farklılıklar açısından olduğu gibi cinsiyet açısından bakıldığında da insanların kendilerine benzeyen kişilerle çalışma eğiliminde olduğu söylenebilir. Erkek ve kadın lisansüstü öğrencileri, mümkünse kendileriyle aynı cinsiyetten bir danışmanı seçme eğilimindedir. Bu mümkün olmadığında ise karşı cins danışmanlarla çalışırlar (Schlosser, Talleyrand vd., 2011). Genel olarak erkek öğrencilerin hemcinsleri bir danışman bulmaları daha kolaydır. Araştırmalar, erkek öğrencilerin daha çok erkek danışmanlarla çalıştıklarını ve kadın öğrencilere göre kendileriyle aynı cinsiyetten bir danışmanla çalışma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Dikmen ve Tuncer, 2016; Harden, Clark ve Johnson, 2009). Bu durum kadın öğretim üyesi sayısının artışıyla birlikte dengelenme potansiyeline sahiptir. (Phillips ve Pugh, 2005). Gaule ve Piacentini (2018) tarafından yapılan araştırmada, aynı cinsiyetten danışmanla çalışan öğrencilerin, farklı cinsiyetten danışmanla çalışan öğrencilere göre daha üretken oldukları saptanmıştır. Bu çalışmada ayrıca danışmanı kadın olan lisansüstü öğrencilerinin öğretim üyesi olma olasılıklarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Danışman ve danışanın karşı cinsten olmalarının danışman-danışan ilişkileri üzerinde de muhtemel etkileri bulunmaktadır. Harden vd. (2009) tarafından

yapılan araştırmada, karşı cins danışmanı olan erkek ve kadın öğrencilerin, aynı cins danışmanı olan öğrencilere göre danışmanın çekiciliği, danışmanlık ilişkisini sonlandırma gibi durumlarda daha olumsuz deneyimler yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Phillips ve Pugh (2005), erkek danışman-kadın danışan ilişkilerindeki bazı muhtemel zorluklardan bahsetmiştir. Kadın danışanı olan erkek danışmanların, kadınların erkeklerden daha duygusal olduğuna yönelik bir önyargıyla danışanlarına yaklaştıklarını ve eleştirilerini, geri bildirimlerini bu nedenle kısıtladıklarını ifade etmiştir. Bu durum erkek öğrencilere bir avantaj sağlarken kadın öğrencilerin geri bildirim gibi çok önemli bir faktörden yeterince olumlu sonuç alamamasına neden olabilmektedir (Phillips ve Pugh, 2005). Buna karşın Schlosser, Talleyrand vd. (2011), aynı cinsiyetten veya farklı cinsiyetten danışman-danışan ilişkilerinde etkililik anlamında belirgin farklılıkların olmadığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda bu konu üzerinde daha fazla çalışma yapılması gerekliliğinden söz edilebilir.

#### **2.4.5. Danışman-Danışan İlişkisinde Yaşanan Sorunlar**

Lisansüstü eğitimde yapılan çalışmaların bilimselliğinde, toplumun ve bilimin ihtiyaçlarına yönelik konuların belirlenmesinde ve çalışmaların tamamlanmasında danışmanların önemli rolü bulunmaktadır. Ancak lisansüstü eğitim süresince danışmanlar ile öğrenciler arasında birçok sorun yaşandığı bilinmektedir (Sevinç, 2001). Lisansüstü eğitimde öğrenciler ve öğretim üyeleri ya da danışanlar ve danışmanlar, öğrencinin öğrenmesini ve araştırma becerilerini kazanmasını sağlamak için bir araya gelirler. Ancak hayatın her alanında, herhangi bir ilişkide olduğu gibi danışman-danışan ilişkilerinde de sorunsuz bir ilerleyiş mümkün değildir. Danışmanların ve danışanların her konuda fikir birliği içinde olmaları beklenemez. Tüm öğrenciler, eğitimleri süresince en az bir danışmanla ilişki içerisinde olur. Bu ilişkilerin doğası ve ilişkilerde yaşananlar birçok farklı özellikler gösterir. Bazı öğrenciler danışmanlarıyla olumlu ilişkiler içerisinde olduklarını, iyi bir danışmanlık deneyimi yaşadıklarını düşünür. Ancak danışman ve danışanın birbirlerini anlamaları her zaman kolay olmayabilir. Danışmanlarıyla olan ilişkilerinde zorluklar, istenmeyen durumlar yaşayan öğrencilerin de olduğu açıktır. Bu tür ilişkiler, lisansüstü öğrenim gören öğrenciler için öğrenim sürecini zorlaştırır. Böyle ilişkiler, öğrencilerin başarısızlıkla sonuçlanan bir tez deneyimi yaşamayı ihtimalini güçlendirir. Bu nedenle danışman-danışan ilişkisinde her iki tarafın da birbirini anlamaya çalışması, süreçte istekli olması ve sorunları çözmek için çaba sarf etmesi önemlidir.

Danışman-danışan ilişkisinde yaşanan sorunların tespit edilmesi de zor olmasına karşın büyük öneme sahiptir (Baveye ve Vermeylen, 1994; Sullivan ve Ogloff, 1998). Danışmanla yaşanan ilişkilerin, öğrencilerin lisansüstü eğitim ve tez deneyimleri ile tezlerin niteliği üzerindeki etkisi, bunu kanıtlar niteliktedir (Arastaman vd., 2020; Özcan, 2007).

Hermanowicz (2016), danışman-danışan ilişkilerinde altı temel eksikliği belirtmiştir. Bunlar danışman ve danışanın sürece ortak katılımı, karşılıklı güven, uyum, rehberlik, akademik kariyer hakkında bilgilendirme ve akademik kariyer dışında bilgilendirmedir. Rice vd. (2009), danışman-danışan ilişkisinde yaşanan sorunları danışmanın ulaşılabilir olması, rehberlik ve geri bildirim eksikliği, saygısızlık ve istismar etme gibi kişiler arası sorunlar, çıkar uyumsuzlukları ve mali destek eksikliği şeklinde temalar altında ifade etmiştir. Cekiso ve Masha (2019) ise ilişkide yaşanan sorunları ikili arasında yaşanan iletişim bozuklukları, geri bildirim eksikliği ya da yetersizliği, danışmanın müsait olmaması ve etik sorunlar şeklinde belirtmiştir. Danışmanın müsait olmaması, danışana yeterince zaman ayırmaması, literatürde önemli bir sorun olarak görülmektedir. Araştırmalar, lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarının kendilerine yeterince zaman ayıramayacak kadar yoğun olmalarından, müsait olmamalarından ve yeterince görüşme yapamadıklarından duydukları memnuniyetsizliği ortaya koymaktadır. Danışmanıyla düzenli iletişim kuramayan öğrenciler, danışmanlarıyla olan ilişkilerini olumsuz olarak nitelendirmektedir (Erbay Çetinkaya ve Yılmaz, 2019; Ganqa, 2012; Schlosser vd., 2003). Danışmanların bilgi ve deneyimlerini danışanlarla paylaşmaları beklenir. Bunun için birçok farklı sorumluluğuna rağmen danışmanlık yaptığı öğrencilerle ilgilenabilmek için zamanı iyi yönetmesi gerekir (Shore, 2014). Danışman-danışan ilişkisinde, danışmanların müsait olamamasını da tetikleyen bir başka sorun, öğretim üyelerinin danışmanlık yüküdür. Genel olarak bir danışmana düşen öğrenci sayısının fazla olduğu ifade edilebilir. Bir danışmanın çok sayıda öğrenciye danışmanlık yapması, her bir öğrenciyle yeterince ilgilenememesi gibi bir sonuç doğurabilmektedir. Bu durum da danışman ile danışan arasında yaşanan önemli bir sorunu ifade eder (Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım, 2008; Sevinç, 2001). Danışmanların öğrenciye zaman ayıramaması ve ilgisiz olması kadar aşırı kontrolcü olması da bir sorun olarak görülebilir. Öğrencilerin hatalarını en aza indirmek için çok sık kontroller yapılması ve geri bildirimler verilmesi, öğrenciler üzerinde olumsuz etki

yaratmaktadır. Hatta böyle bir danışman yaklaşımının, öğrencilerin lisansüstü eğitimi bırakma eğilimlerini etkilediği görülmektedir (C. Blanchard ve Haccoun, 2019).

Danışman-danışan ilişkilerinde etik sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bu ilişki, statü farklılığı nedeniyle birçok istismara ve manipülasyona açık bir ilişkidir. Lisansüstü öğrencisi, danışmana göre daha az güç sahibi ve ilişkiden zarar görmeye daha açık olan kişidir. Olumsuz danışman-danışan ilişkilerinde danışmanın, öğrenciyi bilinçli veya bilinçsiz olarak istismar etmesi olasılığı vardır. Bu tür danışman-danışan ilişkilerinde öğrenciler, ilişkinin bir tür sömürü üzerine kurulu olduğunu hissedebilirler (Sullivan ve Ogloff, 1998; Zhao vd., 2007). Danışman ve danışan arasındaki kişisel ilişkiler de sorunlara neden olabilir. İkili arasındaki olası bir duygusal yakınlık buna bir örnektir. Danışmanlık, doğası gereği eleştiriyi zorunlu kılar. Bu eleştiriler yapıcı olsa dahi, ikili arasında bir duygusal yakınlık olması durumunda profesyonel ilişkiyi olumsuz etkiler. Normal şartlar altında eleştirilerden ve geri bildirimlerden faydalanması gereken öğrenci, danışmanıyla aşk ilişkisi içerisindeyse eleştirileri kırıncı bulabilecek, geri bildirimlerden yeterli faydayı bulamayacaktır. Ayrıca böyle bir duygusal ilişki, öğrencinin programdaki akran ilişkilerini ya da diğer öğretim üyeleriyle olan ilişkilerini de olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Her şekilde, danışman ile danışan arasında yaşanabilecek bir romantik ilişki, danışmanlık sürecinde önemli bir sorun ve etik olmayan bir davranış olarak görülmelidir (Phillips ve Pugh, 2005).

Literatürde, danışman-danışan ilişkilerinde yaşanan bazı diğer sorunlardan da söz edilmiştir. Örneğin danışmanın araştırma becerilerine sahip olmaması veya öğrenci algılarına göre araştırma yeterliklerinin bulunmaması, ilişkilerde sorun yaratmaktadır (Knox vd., 2006). Bir başka sorun, öğrencinin bağımsızlığına izin verilmemesidir. Lisansüstü eğitimin başında danışmanına daha bağımlı olan öğrenciler, ilerleyen süreçte araştırma becerilerini kazanarak daha bağımsız bir role ulaşmaktadır. Danışmanların bu değişimi iyi yönetememesi, ikili arasında sorunlara neden olabilmektedir (F. Demirel vd., 2012). Danışmanın çatışma yönetimi becerilerinin yetersiz olması (Peluso vd., 2011), demokratik davranmaması (Eğmir vd., 2014), öğrenciyi ders seçimi gibi resmi işlemlerde yeterince yönlendirmemesi (Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016), öğrenciye empatik davranmaması, öğrenciyle farklı alanlarda olması ve alanında yetersiz olması (Serhatlıoğlu, 2016) gibi sorunlar, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinde yaşanan diğer bazı sorunlar arasında yer almaktadır.

## 2.5. Lisansüstü Eğitimde Araştırma Kaygısı

Genel olarak kaygı, içerisinde korku, endişe, kaçınma davranışı ve farklı fizyolojik semptomları içeren, hoş olmayan bir durumu veya duygusal durumu ifade eder (Norton ve Robinson, 2010). Spielberger'e (1966, 1972) göre kaygı terimi, yoğunluğu zamanla değişim gösteren, gerginlik ve endişe duygularını barındıran, geçici bir duygusal durumu ya da karmaşık bir tepkiyi belirtmek için kullanılır. R. J. Blanchard, Blanchard, Girebel ve Nutt (2008), kaygıyı potansiyel olarak görülen, belirsiz bir tehdide karşı ortaya çıkan davranışlarla ilişkili bir durum olarak tanımlar. Büyüköztürk (1999), kaygıyı bir tehdit karşısında hissedilen korku ya da gerginlik durumu şeklinde tanımlamaktadır. Cüceloğlu (2000), kaygının tanımını yapmanın zor olduğunu belirtirken üzüntüyü, sıkıntıyı, korkuyu, aciz olma durumunu, başarısız olma duygusunu, geleceği görememeyi ve yargılanmayı ya da bunlardan birçoğunu içerebileceğini ifade etmektedir. Sidman (1964), kaygının bazen bir endişeyi ifade ettiğini, bazen belirli bir nesneye yönelik olduğunu ya da kesin olarak bir nesneden bağımsız olduğunu belirtir.

Kaygı, durumluluk kaygı ve sürekli kaygı olarak iki şekilde ele alınır. Sürekli kaygı, sebebi hakkında tespitler ve genellemeler yapmanın zor olduğu, bireysel farklılıkların yüksek olduğu, bireyde herhangi bir duruma veya nesneye yönelik olmaksızın devamlı olarak bulunan kaygıyı ifade eder (Spielberger, 1972). Durumluluk kaygı ya da durum kaygısı ise belli koşullar altında bireylerin yaygın olarak yaşadığı, bir duruma ya da olaya bağlanabilen kaygı anlamına gelmektedir. Araştırma kaygısı da doğası gereği durumluluk kaygı bağlamında incelenmelidir. Çünkü araştırma kaygısı, araştırma yöntemleri konusunda yetersiz olunması ve yanlış istatistiksel yöntemlerin kullanılması endişesi, çalışmaların reddedilmesi korkusu gibi durumları kapsamaktadır ve lisansüstü öğrenim gören öğrencilerde bu durumlar karşısında ortaya çıkmaktadır (Higgins ve Kotrlık, 2006).

Araştırmaya yönelik kaygı, öğrencilerin araştırma sürecine ilişkin, özellikle araştırma yöntemleri, istatistik gibi konularla ilgili hoş olmayan durumlarına veya duygusal durumlarına işaret etmektedir (Maschi vd., 2013). Higgins ve Kotrlık (2006), araştırma kaygısını, bir öğrenciyi rahatsız eden ve araştırma sürecinde öğrencinin çalışma verimliliğini azaltabilecek kadar etkili olan özelliklerin ya da etkinliklerin varlığı şeklinde tanımlar. Onwuegbuzie (1997) ise araştırma kaygısını öğrencilerin lisansüstü eğitime başladıklarında, araştırma yapmayı düşündüklerinde ya da araştırma süreçlerinde yaşadıkları endişe şeklinde tanımlamaktadır. Araştırma kaygısı zorunlu olmadıkça

araştırma yapmaktan kaçınmak, araştırma yapmak zorunlu olduğunda gerginlik ve huzursuzluk hissetmek, araştırma konusunda kendine güven duymamak ve araştırma yapacak olma düşüncesinden dahi rahatsız olmak gibi davranışlarla kendini gösterir (Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).

### 2.5.1. Araştırma Kaygısını Etkileyen Faktörler

Kaygı, bireylerin çevrelerini algılama biçimlerinden, çevresel ve kültürel etkenlerden etkilenir. Bu nedenle kaygının nedenlerine ilişkin kesin ifadeler kullanmak zordur. Birey, kendini güvende ve huzurlu hissettiği takdirde kaygıdan söz edilemez. Bireylerin hangi ortamda kendini tehlikede hissedeceği, hangi durumlarda kaygı duyacağı bireysel ve kültürel etkenlere göre farklılık gösterir. Ancak kaygının nedenleri konusunda bazı genellemeler yapmak da mümkün olabilir. Cüceloğlu (2000), kaygının nedenlerini destekten yoksunluk, muhtemel olumsuz sonuçlar, iç çelişki ve belirsizlik şeklinde ifade etmektedir. Birey, alıştığı bir destekten yoksun hale geldiğinde kaygı duyar. Olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceği durumlarda kaygıyla karşı karşıya kalabilir. Bireyin fikirleri ve değerleriyle yaptıkları arasında çelişki olması da kaygı hissetmesine neden olabilir. Ayrıca gelecekte nelerle karşılaşacağını bilememe durumu ve bunun getirdiği düşünceler, kaygıya neden olabilmektedir (Cüceloğlu, 2000). Araştırma kaygısı da genel anlamda kaygıda olduğu gibi bireysel farklılıklara açıktır. Lisansüstü öğrencilerinin kaygıya neden olabilecek durumlara yönelik sınırları ve kaygı düzeyleri farklılıklar gösterebilir. Bazı öğrenciler lisansüstü eğitimin henüz başlarında araştırmaya yönelik kaygı duyabilecekken bazı öğrenciler ancak daha büyük zorluklarla karşılaştıklarında kaygı duyabilir. Bu nedenle araştırma kaygısına neden olan faktörler konusunda da kesin sınırlar çizmek zordur (Clifton, 2009). Yine de araştırma kaygısına neden olabilecek bazı faktörlerden söz etmek mümkündür.

Lisansüstü öğrencilerinin en çok kaygı duydukları konu, araştırma yapma sürecidir. Genel olarak öğrenciler, araştırma yapmayı zaman alıcı ve zorlayıcı bir süreç olarak algılamakta, lisansüstü eğitimin en az zevk veren noktalarından biri olarak görmektedir (Merç, 2016). Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygı duymalarının başlıca nedenlerinden bazıları araştırma yapmaya yönelik bilgilerinin eksikliği ve bilgi okuryazarlıklarının yetersiz olmasıdır (Bruce, 1997; Onwuegbuzie ve Wilson, 2003). Bu noktada, öğrencilerin araştırma becerilerini kazanmalarını amaçlayan bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik derslerin önemli rolü

vardır. Öğrencilerin araştırma yöntemleri derslerindeki başarıları, araştırma kaygılarını etkileyen bir faktördür. Araştırma yöntemleri dersinde başarılı olan öğrencilerin, araştırmaya yönelik daha az kaygı duydukları gözlenmektedir (Büyüköztürk, 1999). Öğrencilerin bu derslerde zorlanmaları ise araştırmaya yönelik olumsuz bir tutum geliştirmelerine ve kaygı duymalarına neden olabilmektedir (Ogvan vd., 2014). Araştırma deneyimi de araştırma kaygısını etkileyen faktörler arasında ifade edilebilir. Araştırma sürecini deneyimlemiş bir öğrenci için bu sürece ilişkin belirsizlikler ve korkular daha azdır. Bu süreci deneyimlemeyen öğrencilerin ise daha fazla belirsizlik yaşamaları, buna bağlı olarak daha fazla korku ve tedirginlik hissetmeleri muhtemeldir. Bu bağlamda araştırma deneyimi olan öğrencilerin, araştırma deneyimi bulunmayan öğrencilere oranla daha az araştırma kaygısı hissettikleri söylenebilir (Büyüköztürk, 1999).

Erfanmanesh ve Fereshteh (2012) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygıları üzerinde araştırmacıların ve öğretim üyelerinin kişilik özellikleri, öğrencilerin araştırma becerileri ve lisansüstü eğitim sürecindeki akademik ortamın etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin araştırma yapma becerileri ve bu becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları, araştırma kaygılarını etkileyebilir. Araştırmaya yönelik öz yeterlik inançları daha yüksek olan lisansüstü öğrencileri, araştırmaya yönelik daha az kaygı duymaktadır (Merç, 2016). Bunlara ek olarak Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2005), eleştirel düşünme eğilimlerinin, öğrencilerin araştırma kaygılarını etkilediğini belirlemiştir. L. Z. Bloom (1981) ise tez konusu belirleyememenin kaygıya neden olabileceğini belirtmektedir. Doğru konuyu bulamamak öğrencilerde kaygıya neden olabileceği gibi araştırma süreçlerini kesintiye uğratabilmektedir.

Lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygısı yaşamalarına neden olan ya da kaygılarını artıran faktörlerin yanı sıra araştırma kaygısı yaşamalarını engelleyen ya da kaygı düzeylerini azaltan faktörler de bulunmaktadır. Lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği, istatistik, ölçme ve değerlendirme gibi derslerin sayılarının ya da yoğunluklarının artırılması, bu bilgilerin lisans düzeyinde de verilmesi gibi önlemler, araştırmaya yönelik kaygı düzeylerini azaltıcı rol oynayabilir (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2018). Ayrıca öğrencilerin araştırma yöntemlerinin öğretildiği derslerdeki başarılarının artırılması ve araştırma yapmalarının sağlanması da araştırma kaygılarının azaltılmasında önemli olabilir (Büyüköztürk, 1999). Lisansüstü öğrencileri, ders döneminde ödev ve projeler yaparken ya da makale ve tez yazarken araştırma sürecinin içinde bulunurlar. Bu süreçlerde öğrencilerin olumlu deneyimler

yaşamaları ve başarılı olmaları, araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olabilmektedir (Ocak ve Ataseven, 2016). Lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin araştırmaya yönelik pratikler yapmalarının sağlanması, performanslarının değerlendirilerek geri bildirimlerde bulunulması, verimli çalışma alışkanları kazanmalarına yardımcı olmak ve iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmak, araştırma kaygılarını azaltabilecektir (Einbinder, 2014)

Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin araştırma yöntemleri ve istatistik konularındaki yeterlikleri, internet ve kütüphane okuryazarlıkları, öğrencilere verilen destekler, stres yönetimi gibi becerilere sahip olmaları gibi faktörler, araştırma kaygısının azaltılmasını ve yapılan araştırmaların niteliğinin artırılmasını sağlayabilir (Erfanmanesh ve Fereshteh, 2012). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ve okuma alışkanlıkları kazanmalarının, araştırma kaygıları üzerinde azaltıcı etkiye sahip olduğunun belirlendiği görülmektedir (Akçöltekin, 2015; Wajid ve Jami, 2020). Ayrıca akademik motivasyonun artması, araştırmaya yönelik kaygı düzeyinde azalmaya neden olabilmektedir (Şanlı vd., 2020). Brinkman ve Hartsell-Gundy (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerle bire bir ilgilenilmesinin, araştırma kaygılarını azalttığı belirlenmiştir.

### **2.5.2. Araştırma Kaygısının Önemi ve Etkileri**

Araştırmalar, lisansüstü öğrenim gören bireylerin kayda değer oranda kaygılı bireyler olduğunu göstermektedir (örn. Evans, Bira, Gastelum, Weiss ve Vanderford, 2018). Bu süreçte duyulan endişe ve kaygı, lisansüstü öğrencilerinin araştırma yöntemlerini öğrenmelerine ve araştırma becerilerini kazanmalarına önemli düzeyde etki edebilir (Razavi vd., 2017). Günümüzde araştırma kültürü taşıyan bireylerin ve araştırmacıların yetiştirilmesi, toplumlar için büyük öneme sahiptir. Lisansüstü eğitim, araştırmacıların yetişmesinin ve akademik kariyerin başlangıç noktasıdır. Araştırma kültürü taşıyan araştırmacıların yetiştirilmesi sürecinde araştırma yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra araştırmacıların araştırma süreçlerini bir tehdit olarak algılamamaları da önemlidir. Akademik kariyerine yeni başlamış olan lisansüstü öğrencilerinin araştırma yapmayı tehdit olarak görmesi ve araştırma yapmaktan kaygı duyması, eğitimlerini ve gelecekteki çalışmalarını olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin

araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi, lisansüstü eğitime ilişkin faydalı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilecektir (Bayar, Bayar, Eğmir, Ödemiş ve Kayır, 2013).

Geleceğin bilim insanları ve araştırmacıları, lisansüstü eğitim aracılığıyla yetiştirilmektedir. Bu süreçte lisansüstü öğrenim gören öğrencilere araştırmaya ilişkin becerilerin kazandırılmasında, öğrencilerin araştırmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve kaygı duymamaları önemlidir. Araştırma kaygısı, öğrencilerin kendilerine güvenmemelerinden kaynaklanırken tedirginlik, endişe ve gerilim gibi duygular şeklinde ortaya çıkar. Araştırmaya yönelik kaygı, öğrencilerin özgüven eksikliğine, çalışmaların ertelenmesine ve dolaylı olarak bilimde ve teknolojiye ilerlemenin engellerle karşılaşmasına neden olur (Aslan ve Karagül, 2016). Araştırmaya yönelik kaygı, öğrencinin lisansüstü eğitimden elde edeceği öğrenimsel faydaların önüne geçebilir (Sevidy-Benton ve O'Kelly, 2015). Araştırma kaygısı, lisansüstü öğrencilerinin araştırma performansları üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Imani vd., 2018). Onwuegbuzie vd. (2000) tarafından yapılan araştırmada, en düşük akademik performansa sahip öğrencilerin yüksek araştırma kaygısı ve istatistik kaygısına sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle araştırma kaygısının performansın bir yordayıcısı olduğu ifade edilmiştir. Oguan vd. (2014) de yüksek akademik başarıya sahip olan öğrencilerin düşük araştırma kaygısına, düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin ise yüksek araştırma kaygısına sahip olduklarını belirlemiştir. Higgins ve Kotrlık (2006) ise araştırma kaygısının olası olumlu sonuçlarına da değinmektedir. Yazarlara göre bir araştırmacının, belli bir süre içerisinde bir araştırmayı tamamlamasına yönelik bir gereklilik, araştırma yapmaya yönelik motive edici bir unsur olabilir. Ancak yazarlar, yüksek düzeyde kaygının olumsuz sonuçlar doğurabileceğini de kabul etmektedir. Buna göre yüksek kaygı, araştırmacının başarıya ulaşmasına engel olabilmekte, üretkenliğini ve çalışmalarının niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir (Higgins ve Kotrlık, 2006).

Araştırma kaygısının etkilediği bir diğer önemli unsur da lisansüstü öğrencilerinin öz yeterlik inançlarıdır. Rezaei ve Zamani-Miandashti (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin araştırma öz yeterlikleri ile araştırma kaygıları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Maschi vd. (2013) de araştırma kaygısının kendine güven ve öz-yeterlik üzerinde etkisi olduğunu belirlemiştir. Razavi vd. (2017), lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunlardan birinin araştırmaya yönelik kaygı duymak olduğunu belirtirken araştırma kaygısının, lisansüstü eğitimin önemli unsurlarından biri olan öz yeterlik inancını olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Wajid ve Hami (2020) de araştırmaya yönelik kaygının araştırma öz yeterliğini etkileyebileceğini belirlemiştir. Tüm bunlar, araştırma kaygısının lisansüstü eğitimde önemli olduğunu ortaya koyarken öğrencilerin araştırmaya yönelik endişelerinin azaltılmasına yönelik çalışmaların gerekliliğini göstermektedir (Cobb vd., 2019).

## 2.6. Danışman-Danışan İlişkileri ile Araştırma Kaygısı İlişkisi

Lisansüstü eğitim, doğası gereği öğrenciler için stresli bir süreçtir. Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ve yükseköğretim kurumları beklentiler, çatışmalar, endişeler ve kaygıların içinde bulunduğu bu süreci en iyi şekilde yürütmek, olumsuz durumları en aza indirmek için mücadele ederler (Offstein vd., 2004). Yeni bir öğrenme ortamı ve yeni bir deneyim anlamına gelen lisansüstü eğitim sürecinde öğrenciler, çoğu kez keşfetmekten keyif almak yerine zorluklar ve endişelerle karşılaşmaktadır. Özellikle ilk yılın sonuna doğru öğrencilerin araştırma ve tez üzerine daha fazla düşünmeye başlaması, daha fazla endişeyi beraberinde getirir (Gelso, 1979). Bu süreçte öğrencinin araştırma yeterlikleri konusunda kaygı duyması, motivasyonunu düşürebilmektedir. Bu stresli dönemde danışmanın da öğrenciye yardımcı olmaması, öğrenci için zor bir dönemin habercisi olabilir (Arastaman vd., 2020).

Araştırma yapmak, lisansüstü öğrenim gören öğrenciler için yeni bir deneyimdir. Lisans düzeyinde ya da lisansüstü eğitimin ders döneminde öğretim üyelerinin yönlendirmeleriyle, alışılmış öğrenme yöntemlerini kullanan öğrenciler, tamamen farklı ve özgün bir çalışma isteyen araştırma sürecinde kaygıyla karşılaşır. Araştırma sürecine genellikle bir danışmanın rehberliğinde başlanır. Bu aşamada danışman, öğrencinin bağımsız bir şekilde öğrenmesi ve kaynakları keşfetmesine, düzenli bir şekilde çalışmasına yardımcı olabilir (Wajid ve Jami, 2020). Danışman, araştırmaya finansal destek sağlamak gibi araçsal desteklerin yanı sıra duygusal destek de sağlayabilir. Bu duygusal destek öğrencinin endişelerini gidermek, çalışmasına saygı duymak ve hatalarını düzeltmesini sağlamak gibi şekillerde gerçekleştirilebilir. Danışmanın vereceği duygusal destek, öğrencinin araştırma yaparken karşılaşabileceği kaygı gibi olumsuz durumlarla başa çıkmasına yardımcı olabilir (C. Blanchard ve Haccoun, 2019). Danışman ve danışan arasındaki ilişkilerin olumlu olması, öğrencilerin araştırmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Gelso, 1979).

Ahmed, Umrani, Pahi ve Shah (2017) tarafından yapılan araştırmada, doktora öğrencilerinin danışmanlarıyla olumlu ilişkilerinin, psikolojik iyilikleri açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Kuo vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, olumlu danışman-danışan ilişkilerine sahip öğrencilerin, olumsuz danışman-danışan ilişkileri yaşayan öğrencilere göre daha fazla araştırma faaliyetinde bulundukları ve araştırmada başarısız olmaya yönelik daha az korku duydukları tespit edilmiştir. Brinkman ve Hartsell-Gundy (2012), lisansüstü öğrencilerle bire bir çalışılmasının araştırma kaygılarının azaltılmasına yardımcı olduğunu belirlemiştir. Evans vd. (2018) ise yapmış oldukları araştırmada, olumlu danışman-danışan ilişkilerinin, öğrencilerin daha az stres ve kaygı yaşamaları üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

Lisansüstü eğitimde danışmanlar, danışanların kaygılarını azaltabilecekleri gibi istemeyerek de olsa daha fazla kaygı yaşamalarına da neden olabilmektedir. Örneğin öğrencinin tez konusunu danışmanın belirlemesi, öğrencilerde araştırmaya yönelik kaygıyı tetikleyebilir (L. Z. Bloom, 1981). Danışmanlardan ya da yükseköğretim kurumunun aldığı kararlardan kaynaklanan, danışmanla kısıtlı iletişim kurulması da öğrencilerin kaygı düzeylerini artırabilir (Higgins ve Kotrlık, 2006). Danışmanın, danışmanlık yapmaktan veya danışanın performansından memnun olmaması ve bunu danışanla yaşadığı ilişkiye yansıtması, öğrencilerin öz yeterlik inançlarını azaltırken araştırma kaygılarının artmasına neden olur (Wajid ve Jami, 2020). Ayrıca danışmanların, öğrencilerin çalışmalarından çok yüksek beklentilere sahip olması, öğrencilerin bu beklentileri karşılayamamaktan korkmalarına ve kaygı duymalarına neden olabilir (Ganqa, 2012). Tüm bunlar, danışman-danışan ilişkilerinin, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma kaygılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak literatürde doğrudan danışman-danışan ilişkileri ile araştırma kaygısının incelendiği çalışmaların sayısının yeterli olmadığı görülmektedir. Bu nedenle danışman-danışan ilişkileri ile öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesine yönelik daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

## 2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkileri ve araştırma kaygısı konularında, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara ait bulgulara ve sonuçlara yer verilmiştir.

### 2.7.1. Danışman-Danışan İlişkileri Hakkında Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Sever ve Ersoy (2017) tarafından yapılan araştırmada, doktora düzeyindeki öğrencilerin danışmanlarıyla olan ilişkileri incelenmiş, bu doğrultuda doktora öğrenimine devam eden 8 araştırma görevlisiyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda doktora öğrencilerinin, danışmanlarıyla olan ilişkilerinin dengeli ve daha çok mesleki anlamda bir ilişki olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca doktora öğrencileri, danışmanlarının rehberlik rolünü aşmamaları gerektiğini, müdahalelerinin daha çok yol gösterme niteliğinde olması gerektiğini ifade etmiştir.

Dikmen ve Tuncer (2016) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışmanlarından beklentileri, danışmanlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Lisansüstü öğrenim gören 14 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda, yüksek lisans öğrencilerinin danışmanlarının desteğine en çok ihtiyaç duyduğu konu araştırma yöntemleri iken doktora öğrencileri için danışman desteğine en çok ihtiyaç duyulan konunun kariyer planlama olduğu belirlenmiştir. Ayrıca doktora öğrencilerinin, yüksek lisans öğrencilerine göre danışmanlarıyla daha sık ve rahat görüşebildikleri ifade edilmiştir.

Eğmir vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada lisansüstü eğitimde tez danışmanlığı sürecine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Lisansüstü öğrenim görmüş 10 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrencilerin danışmanlarına ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşlerinin olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin olumlu görüşlerinin, danışmanlarının iyi bir rehber olması, motive etmesi, iletişim becerilerine sahip olması; olumsuz düşüncelerinin ise danışmanlarının demokratik olmaması, lider olmaması, kolay ulaşılabilir olmaması ve rehberlik yapmaması şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

E. Güven (2014) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrenim görmekte olan araştırma görevlilerinin danışmanları ile olan ilişkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda 14 araştırma görevlisi ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada, danışman-danışan ilişkilerinde iletişim, uyum, saygı, danışman ve danışanını birbirini tanıması, danışmanın danışana yeterli zaman ayırması, danışmanın danışanın fikirlerine açık olması ve gelişimine katkı sunması gibi faktörlerin olumlu etki yarattığı, araştırma görevlileri tarafından ifade edilmiştir. Danışman ile danışanın benzer kişilik özelliklerine sahip olması ve kültürel açıdan benzemeleri ile birbirlerini danışmanlık sürecinden önce

tanımalarının olumlu etkisi olduğunu düşünen katılımcıların yanı sıra bunun aksini ifade eden katılımcılar da olmuştur.

Seçkin vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrencilerinin danışmanlık hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda 184 lisansüstü öğrencisine İdeal Danışmanlık Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre cinsiyetin, danışmanlık hakkındaki görüşler üzerinde etkili olmadığı ancak kadın lisansüstü öğrencilerinin, danışmanın rahat kişilikte olmasını daha fazla önemsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca danışmanın öğrencisini tanımmasının ve öğrencisine zaman ayırmasının, yüksek lisans öğrencileri tarafından doktora öğrencilerine göre daha fazla önemsendiği saptanmıştır.

Sezgin vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada, yüksek lisans öğrencilerinin tez danışmanlarından beklentileri incelenmiş, bu kapsamda 22 yüksek lisans öğrencisi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, iyi bir tez danışmanından beklentiler sıralanmıştır. Bunlar danışanın ilgi alanına ve beklentilerine duyarlı olmak, anlayışlı olmak, hedeflerini desteklemek, öğrenciyi kaynaklara ulaşma ile yöntem ve teknik seçimi konusunda doğru yönlendirmek, veri analizinde rehberlik etmek, yayın yapmaya teşvik etmek şeklinde ifade edilmiştir.

Summak, Summak ve Balkar (2010) tarafından yapılan çalışmada, danışmanların ve danışanların tez sürecinde birbirlerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda 38 öğretim üyesi ve 28 yüksek lisans öğrencisinden, araştırmacılar tarafından geliştirilen 16 maddelik bir veri toplama aracı ile veriler toplanmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerinin büyük kısmının danışmanlık hizmetinden memnun olmadıklarını belirttikleri anlaşılmıştır. Tez sürecindeki danışman ve danışanın görev ve sorumlulukları arasında bir fikir birliği görülse de danışanların memnuniyetsiz olmasının süreci zorlaştırdığı, araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Çakıcı (2006) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışmanlarını değerlendirmeleri ve danışmanların da öğrencileri değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Değerlendirmeler için araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı, 38 öğretim üyesi ve 67 lisansüstü öğrencisine uygulanmıştır. Bu çalışmada, danışman belirlenirken görüşü alınan öğrencilerin, danışmanlarını daha olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Daha nitelikli tezlerin ortaya çıkması için yapılması gerekenler hakkında

yapılan görüşmelerde ise öğrenci seçimi, araştırma yöntemleri dersleri ve danışman-danışan ilişkisi konularında iyileştirmeler yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

### **2.7.2. Danışman-Danışan İlişkileri Hakkında Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Cobb vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, danışman-danışan ilişkileri ile öz yeterlik arasındaki ilişki, ilişkiyel yeterlik bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda 144 doktora öğrencisinden veri toplanmıştır. Bu çalışmada, danışman-danışan ilişkisinin, doktora öğrencilerinin araştırma öz yeterlik inançlarını etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca danışmanların, danışanlarının araştırma yeterliklerine güvenmeleri durumunda danışanların öz yeterlik algılarının da daha yüksek olacağı belirlenmiştir.

Wong vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim gören kadın öğrencilerin, danışmanlarından cesaretlendirici bir mektup almaları durumunda danışman-danışan ilişkilerine yönelik algılarının, araştırmaya olan ilgilerinin nasıl değişeceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda danışmanından cesaretlendirici mektup alan 140 doktora öğrencisinden 1 aylık aralıkla veri toplanmıştır. Bu şekilde katılımcıların araştırmaya olan ilgilerinde artış gözlenmiştir. Araştırmacılar, bu olumlu etkiye danışman-danışan ilişkilerinin aracılık ettiğini ifade etmiştir.

Cekiso vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları zorluklar, danışmanlarıyla olan ilişkileri bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda 34 lisansüstü öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda danışman-danışan ilişkilerinde yaşanan sorunların, öğrencilerin başarılarında rol oynadığı belirlenmiştir. Bu sorunlar arasında iletişim bozuklukları, geri bildirimlerin yetersizliği, danışmanın ulaşılabilir olması gibi sorunlar ifade edilmiştir.

Gaule ve Piacentini (2018), çalışmalarında danışman-danışan ilişkilerinde cinsiyet farklılığının, öğrencilerin üretkenliği ve eğitime devam etmeleri ile ilişkisi incelemiştir. Veriler, 20.000 doktora öğrencisi ve danışmanlarının tez özetlerinden ve farklı dizinlerden elde edilmiştir. Bu çalışmada kendisiyle aynı cinsiyetten danışmanla çalışan öğrencilerin, doktora eğitimleri süresince daha üretken oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca danışmanları kadın olan kadın öğrencilerin öğretim üyesi olma olasılıklarının, danışmanı erkek olan kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Kuo vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, danışman-danışan ilişkilerinin, öz yeterlik ve motivasyon ile üretkenlik arasındaki ilişkideki aracılık rolü incelenmiştir. Bu kapsamda psikolojik danışmanlık programlarında öğrenim gören 190 doktora öğrencisine veri toplama aracı uygulanarak veri toplanmıştır. Bu araştırmada, danışman-danışan ilişkisinin, öğrencinin araştırma motivasyonu ve üretkenliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği saptanmıştır. Ayrıca danışman-danışan ilişkilerinin başarısızlık korkusunun azalmasını sağlayabileceği belirlenmiştir. Yine bu çalışmada, danışmanıyla olumlu ilişkilere sahip öğrencilerin, danışmanıyla olumsuz ilişkileri olan öğrencilerden daha fazla yayın yaptığı belirlenerek, ilişkinin üretkenlik üzerindeki etkisi ortaya konmuştur.

Rice, Suh, Yang, Choe ve Davis (2016) tarafından yapılan araştırmada, Amerika Birleşik Devletleri vatandaşı olan doktora öğrencileri ile uluslararası öğrencilerin danışmanlarıyla olan ilişkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda 434 uluslararası, 387 ABD vatandaşı doktora öğrencisine veri toplama araçları uygulanarak danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları, yaşadıkları akademik stres ve danışmanlarını değiştirme istekleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bu araştırma sonucunda olumlu danışman-danışan ilişkisinin, öğrencinin daha az akademik stres yaşaması ve danışmanını değiştirmek konusunda daha az istekli olması üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Tuesta vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, danışman-danışan ilişkileri ve öğrencilerin araştırma üretkenlikleri incelenmiştir. Brezilya'da yürütülen çalışmada, 65.235 araştırmacıya ait araştırma verilerinin yer aldığı bir veri setiyle analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda danışman-danışan ilişkisi ile lisansüstü öğrencilerinin üretkenliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca danışman ve danışanın birlikte yaptıkları yayın sayılarının öğrenim süresi ilerledikçe azaldığı, bunun da öğrencilerin gittikçe bağımsız çalışabilmelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Morrison ve Lent (2014) tarafından yapılan çalışmada, danışman-danışan ilişkisi ile öğrencilerin öz yeterlik inançları, araştırmaya olan ilgileri ve üretkenliklerinin aralarındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu doğrultuda farklı alanlardan 274 doktora öğrencisine veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, danışman-danışan ilişkilerinin, öğrencilerin araştırmaya yönelik öz yeterlik inançlarıyla bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz yeterlik inancıyla araştırmaya olan ilgi ve üretkenlik arasında da ilişkiler saptanmıştır.

Ganqa'nın (2012) araştırmasında, yüksek lisans öğrenimi gören öğrencilerin danışmanlık süreciyle ilgili deneyimleri incelenmiştir. Bu doğrultuda 6 yüksek lisans öğrencisiyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden ortaya çıkan sonuçlardan biri, farklı danışmanlık tarzlarının varlığı olmuştur. Bazı danışmanların öğrencileriyle hiçbir şekilde iletişime geçmediği ya da çok seyrek aralıklarla görüşmeler yaptığı, bu durumla karşılaşan yüksek lisans öğrencilerinin güvensizlik ve lisansüstü eğitime yabancılaşma sorunlarıyla karşılaştığı belirtilmiştir.

Jaeger vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışmanlarıyla olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. 4 danışan ve 3 danışman ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda, danışman-danışan ilişkilerinin beş temel özelliği ifade edilmiştir. Bunlar, ilişkide geçmişin ve deneyimin önemli olması, danışmanların ve danışanların birlikte öğrenmesi, birlikte çalışmanın ön plana çıkabilmesi, danışmanların genellikle yönlendirici ve müdahale edici rol oynaması, ilişkilerde yapısal destek eksikliği yaşanmasıdır.

Inman vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, danışanların danışmanlarıyla paylaşmaktan ve konuşmaktan çekinmelerinin nedenleri ve danışman-danışan ilişkisi, ilişkiden memnuniyet gibi değişkenlerin ilişkileri incelenmiştir. Doktora öğrenimine devam eden 109 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda, danışman-danışan ilişkisinden memnuniyeti etkileyen faktörlerden bazıları danışmanların açık olmayan beklentileri, destek eksikliği ve danışmanın ulaşılabilir olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca danışmanla danışanın görüşme sıklığı da incelenmiş, öğrenimin ilk yıllarında daha fazla görüşme gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu durum, danışanların zamanla danışmanlarına daha az ihtiyaç duymasıyla açıklanmıştır.

Peluso vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada, danışmanlık sürecine ve danışman-danışan ilişkisine dair öğrenci algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini lisansüstü öğrenim görmekte olan 387 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öz bakım ve iş-yaşam dengesi, araştırma yöntemleri, yayın yapma, mali destek bulma gibi konulardaki destekleyici danışman yaklaşımlarının, danışman-danışan ilişkisinin kalitesini etkileyen önemli faktörler olduğu belirlenmiştir.

Kahn ve Schlosser (2010), araştırma eğitimi ortamıyla ilişkili olduğu düşünülen araştırma öz yeterliği, araştırma ilgisi, bilimsel faaliyetlere katılım ve danışman-danışan ilişkisi gibi değişkenleri incelemiştir. Çalışmaya 231 doktora öğrencisi ve 81 öğretim

üyesi katılmıştır. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, öğrencilerin bilimsel faaliyetlere katılımı ile araştırma öz yeterliği, araştırma ilgisi ve danışman-danışan ilişkisi arasında pozitif bir ilişki bulunmasıdır. Çalışmada ayrıca olumlu araştırma eğitimi ortamı bildirilen programlarda olumlu danışman-danışan ilişkisi algılarına sahip danışmanların ve danışmanların bulunduğu belirlenmiştir.

Huber vd. (2010), araştırmalarında lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerini etkileyen faktörleri ve bunların etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 109 psikolojik danışmanlık doktora öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışmada, daha düşük bağlanma kaygısı ve bağlanmadan kaçınma davranışının daha olumlu danışman-danışan ilişkisi yaşanmasına etki yaptığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlara göre danışmanın, danışan tarafından seçilmesi de danışman-danışan ilişkilerini olumlu yönde etkilerken danışman ile danışanın görüşme sıklığının ilişkiyi etkilemediği saptanmıştır.

Wrench ve Punanyun-Carter (2008) tarafından yapılan araştırmada, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin çeşitli iletişim değişkenleri açısından incelenmesi ve danışman-danışan iletişiminde danışmanın mizahı kullanmasına ilişkin öğrenci algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 153 lisansüstü öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda danışmanın mizah kullanımının, danışman-danışan ilişkilerindeki iletişim değişkenleri olan sözsüz yakınlık, sosyal destek ve mentorluk algısı ile ilişkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca danışmanın mizah kullanımının, danışanın danışmanıyla olan ilişkisinden duyduğu memnuniyetle ilişkili olduğu da belirlenmiştir.

Schlosser ve Kahn (2007) tarafından yapılan çalışmada, danışman-danışan ilişkilerinin danışmanların ve danışanların perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma, psikolojik danışmanlık doktora programlarından 47 danışman-danışan ikilisi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, danışmanların ve danışanların ilişkiye yönelik algılarında, danışanın araştırma yeterliğine yönelik algılarında bir fikir birliği bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada, danışman ve danışanların ilgi alanlarının benzer olmasının, ilişkinin niteliğini ve danışmanın öğrenciye yönelik tutumunu etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca lisansüstü öğrencilerinin danışman-danışan ilişkisine yönelik algıları ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Zhao vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışman-danışan ilişkisinden duydukları memnuniyeti etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, lisansüstü öğrenim gören 4010 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, danışman belirleme yöntemlerinin ve danışman davranışlarının, öğrencilerin ilişkiden memnuniyetini etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca lisansüstü öğrencilerinin, danışman-danışan ilişkilerinin sömürü üzerine kurulduğuna yönelik bir algılarının olduğu ve kadın lisansüstü öğrencilerin danışman-danışan ilişkisinden genel olarak düşük memnuniyet duyduğu şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Schlosser ve Gelso (2005), lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerine yönelik danışmanların algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Psikolojik danışmanlık lisansüstü eğitim programlarında danışmanlık yapan 236 öğretim üyesinin katılımıyla yapılan çalışmada, rapport, usta-çırak ilişkisi ve görev odaklılık şeklinde üç alt boyuttan ve 31 maddeden oluşan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada ayrıca danışmanların danışman-danışan ilişkisine yönelik algıları ile danışmanların, danışanların öz yeterlik inançlarına ilişkin algıları, danışanların araştırmaya olan ilgisine yönelik algıları, danışanla görüşmelerin olumluluğu, danışmanlık sürecinden elde edilen faydalar ve danışmanın ilişkiden memnuniyeti arasında pozitif, danışmanlığın getirdiği yükler arasında ise negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Schlosser vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla olan ilişkilerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 16 psikolojik danışmanlık doktora öğrencisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerden 10'unun ilişkiden memnun olduğu, 6'sının ise memnun olmadığı belirlenmiştir. Danışmanıyla olan ilişkisinden memnun olduğunu ifade eden öğrenciler, zamanla ilişkinin daha olumlu olduğunu ifade ederken ilişkiden memnun olmadığını belirten öğrenciler ise ilişkinin zamanla daha da kötüye gittiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin danışman-danışan ilişkisinden memnun olmalarında ya da olmamalarında danışmanlarını kendilerinin belirleyip belirlememesi, danışmanlarıyla görüşme sıklıkları, ilişkiden sağlanan faydalar ve ilişkinin getirdiği yükler, ilişkide çatışmaların nasıl yönetildiği gibi konuların etkili olduğu belirlenmiştir.

Tenenbaum vd. (2001) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkileri, bu ilişkiden ve danışmanlarından memnuniyetleri ve akademik başarıları incelenmiştir. Bu kapsamda veriler, 170 lisansüstü öğrencisine uygulanan veri toplama aracından elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular arasında, danışmanların öğrencilere teknik konularda destek olmasının, öğrencilerin daha fazla bilimsel faaliyette bulunmalarına ve üretkenliklerine olumlu etki yapması yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre danışmanların psikolojik destekleri de öğrencilerin danışmanlarından ve lisansüstü eğitimden duydukları memnuniyete katkıda bulunmuştur.

Schlosser ve Gelso (2001), lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerine ilişkin öğrencilerin algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür. Araştırmanın katılımcıları, psikolojik danışmanlık doktora programlarında öğrenim gören 281 doktora öğrencisidir. Bu çalışma sonucunda rapport, usta-çırak ilişkisi ve özdeşleşme-farklılaşma boyutlarından oluşan, 30 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiş, bu ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğine dair analizler yapılmıştır. Çalışmadan ayrıca ise danışman-danışan ilişkilerine yönelik öğrenci algılarıyla, öğrencilerin araştırma öz yeterlik inançları, araştırmaya karşı tutumları, öğrenci algılarına göre danışmanların uzmanlığı ve güvenirliği arasında pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır.

### **2.7.3. Araştırma Kaygısı Hakkında Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Şanlı vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, turizm alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma öz yeterlik inançları, araştırma yönelik kaygıları ve akademik motivasyonlarının belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini lisansüstü öğrenim görmekte olan 330 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik motivasyon, araştırma öz yeterlik ve araştırma kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin araştırma öz yeterlik inançları ve akademik motivasyonları ile araştırma kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma kaygısına yönelik analizlerde ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla araştırma kaygısı duydukları tespit edilmiştir.

Altıok vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ya da lisansüstü eğitimini yeni tamamlamış kişilerin, bilimsel araştırma

yeterlilikleri ve araştırma kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmaya ilişkin veriler 164 katılımcının yanıtladığı veri toplama aracından elde edilmiştir. Araştırmada araştırma kaygısına ilişkin analizler sonucunda, araştırmaya yönelik kaygının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerinden, proje deneyimi olmayan öğrencilerin proje deneyimi olan öğrencilerden daha yüksek araştırma kaygısı taşıdıkları saptanmıştır.

Çepni, Ormancı ve Özen Uyar (2018) tarafından yapılan araştırmada, doktora düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin nitel araştırma yapmaya ilişkin kaygılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları, nitel araştırma yöntemiyle doktora tez çalışmasını sürdüren 19 araştırma görevlisidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin nitel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri düşük olarak bulunmuştur. Nitel araştırmaya yönelik kaygının ve olumsuz duyguların, alınan eğitimlerle azaldığı belirlenmiştir.

Şenel vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi ve spor alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 204 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Analizler sonucunda lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma kaygılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Demografik değişkenlere göre yapılan analizlerde ise kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla araştırma kaygısı duydukları saptanmıştır. Doktora öğrencileri ile yüksek lisans öğrencilerinin araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Ocak ve Ataseven (2016) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma kaygıları ile bilgi okuryazarlığına yönelik endişe düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 401 lisansüstü öğrencisi örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygısı düzeyleri ile bilgi okuryazarlığına yönelik endişe düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin araştırma kaygıları orta düzeyde bulunmuştur.

Aslan ve Karagül'ün (2016) yapmış olduğu çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 62 öğrencinin yanıtladığı veri toplama aracına verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Analizler sonucunda lisansüstü öğrencilerinin araştırmaya yönelik kaygıları

orta düzeyde bulunmuştur. Demografik değişkenlere yönelik analizlerde erkek öğrencilerin araştırma kaygısı düzeylerinin kadın öğrencilerden yüksek olduğu saptanmıştır.

Bayar vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü öğrencilerin araştırma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 78 lisansüstü öğrencisinden veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin araştırma kaygılarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Yaş, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerinin araştırma kaygılarının değişmediği belirlenmiş, araştırma görevlisi olan lisansüstü öğrencilerinin araştırma görevlisi olmayan öğrencilere göre daha düşük düzeyde araştırma kaygısına sahip oldukları bulunmuştur.

Saracaloğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin araştırma yeterlikleri ile akademik motivasyonları, araştırma kaygıları ve araştırmaya yönelik tutumlarının ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi 318 lisansüstü öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri düşük olarak bulunmuştur. Öğrencilerin araştırma yeterlikleri ile araştırmaya yönelik tutumları, araştırma kaygıları ve akademik motivasyonlarının ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Saracaloğlu, Varol ve Evin Ercan (2005) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlikleri ile araştırma kaygıları, araştırmaya yönelik tutumları ve istatistiğe yönelik tutumlarının ilişkisi incelenmiştir. Bu doğrultuda 444 lisansüstü öğrencisine uygulanan veri toplama araçlarından veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin araştırma kaygılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma yeterliği ile araştırma kaygısı ve deneyim ile araştırma kaygısı arasında anlamlı ilişkiler saptanamamıştır.

Büyüköztürk'ün (1997) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin araştırmaya yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesini sağlayabilecek bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları lisans düzeyinde 113 ve yüksek lisans düzeyinde 93 öğrencidir. Bu çalışmada, 12 maddeden ve tek faktörden oluşan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin araştırma kaygısına sahip olduklarının belirlendiği ifade edilmiştir.

#### 2.7.4. Araştırma Kaygısı Hakkında Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Wajid ve Hami (2020) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygıları, araştırmaya yönelik tutumları ve okuma stratejilerinin, araştırma öz yeterlik inançları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda 300 öğrenciye uygulanan veri toplama araçlarından veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, araştırma kaygısı ve araştırmaya yönelik tutumun aracılığında okuma stratejilerinin öz yeterliğin en güçlü yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Razavi vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin araştırma kaygıları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 312 yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygı düzeyleri ile araştırma öz yeterlik inançları arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Einbinder (2014) tarafından yapılan çalışmada, araştırma yöntemleri dersi almanın öğrencilerin araştırma kaygıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda sosyal hizmet programında yüksek lisans öğrenimi görmekte olan 59 öğrenciyle ön test-son test çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma yöntemlerine ilişkin derslerin, öğrencilerin araştırma kaygılarını azalttığı belirlenmiştir.

Maschi vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretim üyelerinin algılarına göre lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygıları ve araştırma yapmaya yönelik öz güvenlerinin ve öğrencilerin araştırma kaygısını etkilemeye yönelik öğretim stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 186 öğretim üyesidir. Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin algılarına göre öğrencilerin araştırma kaygıları ile kendilerine duydukları güven arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin, araştırma kaygısını azaltmak adına destekleyici bir sınıf iklimi yaratmalarının, araştırma becerilerini kazanmalarında rehberlik etmelerinin faydalı olabileceği, araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Rezaei ve Zamani-Miandashti'nin (2013) yürüttüğü çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz yeterlik inançları ile kişisel ve akademik özellikleri, araştırma kaygıları ve araştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 210 lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda

öğrencilerin araştırma kaygılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma kaygısı ile öz yeterlik arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir.

Brinkman ve Hartsell-Gundy (2012) tarafından yapılan çalışmada, iki kütüphanecinin lisansüstü öğrencilerle yakın çalışmaları sağlanmış ve öğrencilerin araştırma kaygısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda lisansüstü öğrenim gören öğrencilerle bire bir çalışmanın, öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygılarının azalmasına katkı sağladığı görülmüştür.



## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altında, araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın amaçlarından biri, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerine yönelik öğrenci algılarının ve lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygısı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın diğer bir amacı lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkisinin ve lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygısının bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik olarak nedensel karşılaştırmalı model kullanılmıştır. Bu çalışmada, danışman-danışan ilişkileri ile araştırma kaygısı arasındaki ilişkinin araştırılması için ise ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda, birden fazla değişkenin birlikte değişip değişmedikleri, aralarında bir ilişkinin olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin düzeyi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2012; Tekbıyık, 2015). Bu modeldeki çalışmalar, değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin açıklanmasını ve buna bağlı sonuçların tahmin edilmesini sağlayabilmektedir (E. Karadağ, 2010).

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, İnönü Üniversitesi bünyesindeki Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri Enstitülerindeki tezli yüksek lisans ve doktora programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde, İnönü Üniversitesi

bünyesinde yer alan Karaciğer Nakli (n=52) ve Alevilik Araştırmaları (n=36) Enstitülerinde öğrenim gören öğrenci sayıları çok az olduğu için bu iki enstitü, araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

Araştırma kapsamındaki enstitülerde öğrenim gören tezsiz yüksek lisans öğrencilerine de dönem sonu projelerini tamamlamak üzere bir danışman atanmaktadır. Ancak hem tezsiz yüksek lisans programlarındaki danışman-danışan ilişkilerinin doğası, hem de araştırma kapsamındaki enstitülerin sadece ikisinde tezsiz yüksek lisans programı olması nedeniyle bu programlarda öğrenim gören öğrenciler de araştırmaya dahil edilmemiştir. İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'ndan alınan verilere göre 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, araştırmanın evrenini oluşturan dört enstitüde toplam 3730 öğrenci lisansüstü eğitim görmektedir. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle öğrenim görülen enstitü ve öğrenim düzeyleri birer tabaka olarak kabul edilmiş, örneklem belirlenirken evrendeki öğrencilerin bu tabakalardaki oranlarının korunmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın verilerinin toplandığı dönemde Covid 19 salgını nedeniyle yüz-yüze eğitime ara verildiğinden, veriler ücretsiz online bir veri toplama platformu kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde öncelikli olarak lisansüstü öğrencilerin İnönü Üniversitesi Öğrenci Bilgi Sistemine beyan etmiş oldukları e-posta adreslerine her bir tabakada yer alan öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak araştırmanın amacı ve veri toplama aracının linkinin yer aldığı bir e-posta gönderilmiştir. Yapılan ilk uygulama sonucunda bazı enstitüler için yeterli gönüllü katılımcıya ulaşılmadığından, aynı yöntem kullanılarak ikinci kez veri toplanmıştır. Bu uygulama sonucunda toplam 960 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma evreni ve örnekleminde yer alan öğrencilerin tabakalara ilişkin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Araştırmanın Evrenine ve Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler*

| Değişken       |                     | Evren |       | Örneklem |       |
|----------------|---------------------|-------|-------|----------|-------|
|                |                     | N     | %     | n        | %     |
| Öğrenim Düzeyi | Tezli Yüksek Lisans | 2385  | 63,9  | 578      | 60,2  |
|                | Doktora             | 1345  | 36,1  | 382      | 39,8  |
|                | Toplam              | 3730  | 100,0 | 960      | 100,0 |
| Enstitü        | Eğitim Bilimleri    | 496   | 13,3  | 142      | 14,8  |
|                | Sosyal Bilimler     | 1823  | 48,9  | 415      | 43,2  |
|                | Fen Bilimleri       | 793   | 21,3  | 211      | 22,0  |
|                | Sağlık Bilimleri    | 618   | 16,6  | 192      | 20,0  |
|                | Toplam              | 3730  | 100,0 | 960      | 100,0 |

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın evreninde yer alan öğrencilerin %63.9’u tezli yüksek lisans öğrencisiyken, %36.1’i doktora öğrencisidir. Örneklemde yer alan öğrencilerin ise %60,2’si tezli yüksek lisans, %39,8’i doktora öğrencisidir. Araştırmanın evrenindeki öğrencilerin 469’u Eğitim Bilimleri Enstitüsü (%13,3), 1823’ü Sosyal Bilimler Enstitüsü (%48,9), 793’ü Fen Bilimleri Enstitüsü (%21,3), 618’i Sağlık Bilimleri Enstitüsü (%16,6) öğrencisidir. Örneklemdeki öğrencilerden ise 142’si Eğitim Bilimleri Enstitüsü (%14,8), 415’i Sosyal Bilimler Enstitüsü (%43,2), 211’i Fen Bilimleri Enstitüsü (%22,0) ve 192’si Sağlık Bilimleri Enstitüsü (%20,0) bünyesinde öğrenimlerini sürdürmektedir. Bu verilere göre araştırmanın evren ve örneklemdeki öğrencilerin tabakalara göre dağılımlarının birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet, öğrenim gördükleri enstitü, danışmanlarının cinsiyeti, danışmanlarının unvanı, devam etmekte oldukları öğrenim düzeyi, danışmanlarının belirlenme yöntemi, danışmanlarıyla görüşme sıklıkları gibi demografik bilgilerini belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin danışmanları ile olan ilişkilerini değerlendirmeye

yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla orijinal formu Schlosser ve Gelso (2001) tarafından geliştirilen, Özer, Arısoy ve Şad (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “Danışman-Danışan İlişkileri Ölçeği” bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin araştırmaya yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilen “Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği” yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

**Danışman-Danışan İlişkileri Ölçeği (DDİÖ):** DDİÖ’nin orijinal formu Schlosser ve Gelso (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu toplam 30 maddeden oluşan üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin boyutları a) usta-çırak ilişkisi, b) rapport ve c) özdeşleşme-farklılaşmadır (Schlosser ve Gelso, 2001). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Özer vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, lisansüstü öğrenim görmekte olan 475 öğrencinin katılımıyla yaptıkları çalışma ile ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğini incelemiştir. Çalışma sonucunda, ölçeğin Türkçe formunun orijinal formundan farklı olarak 16 maddeden ve 2 boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda orijinal ölçek formunda bulunan, özdeşleşme-farklılaşma boyutunda yer alan tüm maddelerin düşük faktör yüküne sahip olma, kavramsal olarak ilgisiz boyutta yer alma ya da birden fazla faktörde yüksek yük değeri alma nedenlerinden dolayı atıldığı belirlenmiştir. Özer vd. (2020) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Türkçe formuna ilişkin model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğu ve ölçeğin yeterli yapı geçerliğine sahip olduğu saptanmıştır. Aynı çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.95”, test-tekrar test korelasyon katsayısı ise “.70” olarak hesaplanmıştır. Bu tez için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise “.93” bulunmuştur.

Ölçek, “çok katılıyorum” ile “hiç katılmıyorum” arasında değer alabilen, beşli likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Usta-çırak ilişkisi boyutu olumlu ifadeler içeren 8 maddeden, rapport boyutu ise olumsuz ifadeler içeren ve tersten puanlanması gereken 8 maddeden oluşmaktadır (Özer vd., 2020). Usta-çırak ilişkisi boyutunda “danışmanım, lisansüstü eğitim sürecimi planlamam konusunda bana yol gösterir” ve “danışmanımı gözlemleyerek ondan çok şey öğrendim” gibi maddeler bulunmaktadır. Rapport boyutunda ise “danışmanımın bana inanmadığını düşünüyorum” ve “danışmanımla çalışırken kendimi rahat hissetmiyorum” gibi maddeler yer almaktadır. Rapport boyutundan alınan yüksek puanlar, danışman ve danışan arasında güçlü bir bağ ve iyi bir ilişki kurulduğunu, lisansüstü öğrencisinin danışmanı tarafından saygı ve destek

gördüğünü hissettiğini gösterir. Usta-çırak ilişkisi boyutundan alınan yüksek puanlar ise öğrencinin danışanından bir şeyler öğrendiğini, danışmanının kendisine rehberlik ederek gelişimini kolaylaştırdığını hissettiğini gösterir (Schlosser ve Gelso, 2001).

**Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği:** Ölçek öğrencilerin araştırma kaygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilmiştir. Araştırma yapmanın doğası ve biçimindeki değişikliklere rağmen ölçekteki maddeler, bu araştırmanın yapıldığı dönemde de araştırma kaygısını doğru şekilde ifade edebilen maddeler olduğu için ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir. 206 lisans ve lisansüstü öğrencisiyle yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin 12 maddeden oluşan, tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.87” olarak hesaplanmıştır. Bu tezde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “.89” bulunmuştur. Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” aralığında değer alan, beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelerden 7’si doğrudan kaygıyı, 5’i ise kaygının olmadığı durumları ifade eden ifadeler içermektedir. Ölçekte kaygının olmadığı durumları ifade eden, tersten puanlanması gereken maddelere “araştırma yaparken kendimi genellikle rahat hissedirim”, doğrudan kaygıyı ifade eden maddelere ise “araştırma yapmak düşüncesi bile beni tedirgin eder” maddeleri örnek verilebilir. Ölçekten alınan daha yüksek puan daha yüksek araştırma kaygısına, daha düşük puan ise daha az araştırma kaygısına işaret etmektedir (Büyüköztürk, 1997).

### 3.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz yapılmadan önce hatalı ve eksik veriler incelenmiştir. Hatalı ya da eksik veri bulunmadığı belirlendikten sonra her bir değişkene ilişkin Z puanları ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değerler belirlenmeye çalışılmıştır. Standart Z puanlarının -3 ile +3 aralığının dışında olması, bu değerlere sahip olan katılımcıların uç değer olduklarını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Z puanı -3 ve +3 aralığının dışında olan 9 katılımcıya ait veriler uç değer olarak kabul edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Mahalanobis uzaklıklarının hesaplanmasının ardından Kay-Kare dağılım tablosunda .01 anlamlılık düzeyinin altında olan değerler uç değer olarak kabul edilmiş, bu koşulu sağlayan 41 katılımcıya ait veriler,

veri setinden atılmıştır (Büyüköztürk, 2016; Can, 2016). Uç değerlerin silinmesinin ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ölçeklerden elde edilen puanların ortalamalarına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Kim (2013), örneklem büyüklüğünün 300'den büyük olması durumunda çarpıklık değerinin -2 ve +2 aralığında, basıklık değerinin ise -7 ve +7 aralığında olmasının normal dağılımın göstergesi olabileceğini ifade etmiştir. Kallner (2018) ise çarpıklık değerinin -1 ve +1 aralığında, basıklık değerinin -3 ile +3 aralığında olmasının normal dağılıma işaret ettiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada ölçeklere ait puanların basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım için uygun olduğu saptanmıştır. Normalliğin sınanması amacıyla incelenen frekans dağılım grafiklerinin simetrik bir çan eğrisini göstermesi, normal Q-Q grafiklerinin 45 derece açılı doğruya yakın dağılması, eğiliminden arındırılmış Q-Q grafiklerinin yatay sıfır çizgisine göre rastgele şekilde dağılması gibi ölçütlerin de karşılandığı anlaşıldığından verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır (Can, 2016). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde belirtildiği üzere lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algılarının ve araştırma kaygılarının ne düzeyde olduğunun tespiti için betimsel analizler yapılmıştır. Betimsel analiz hesaplamaları olarak, araştırma kapsamında uygulanan veri toplama araçlarına verilen yanıtların aritmetik ortalamaları, veri toplama araçlarından alınan en yüksek ve en düşük puan değerleri, standart sapma değerleri belirlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algılarının ve araştırma kaygılarının, öğrencinin cinsiyetine ve danışmanın cinsiyetine ayrıca her ikisinin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz örneklemeler için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce verilerin ilişkisiz örneklemeler için iki yönlü varyans analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla temel varsayımların karşılanıp karşılanmadığı sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin, grupların varyanslarının arasında anlamlı farklılık olmadığının ve her bir verinin diğerlerinden bağımsız olduğunun belirlenmesi üzerine, verilerin ilişkisiz örneklemeler için iki yönlü varyans analizine uygun olduğu anlaşılmıştır (Can, 2016).

Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algılarının ve araştırma kaygılarının öğrenim gördükleri program düzeyine, danışmanlarının belirlenme yöntemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin

belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklemeler için t-testi uygulanmıştır. Danışman-danışan ilişkilerine yönelik öğrenci algılarının ve araştırma kaygısının öğrenim görülen enstitü, danışmanın unvanı ve öğrencilerin danışmanlarıyla görüşme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Lisansüstü eğitimde öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algılarının, araştırma kaygısı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri, uç değerler barındırıp barındırmadıkları incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenip Mahalanobis uzaklıkları ölçülerek uç değer barındırmadığı da saptanmıştır. Ardından, saçılma diyagramı ile yordayıcı değişkenlerin her birisi ile yordanan değişkenin aralarındaki ilişkinin doğrusal olduğu belirlenmiş, yordanan değişkenin rapport ( $r=-0.201$ ) ve usta-çırak ilişkisi ( $r=-0.264$ ) ile aralarında ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenler olan rapport ve usta-çırak ilişkisi arasında da yüksek düzeyde bir ilişki ve çoklu bağlantı olmadığı saptanmıştır ( $r=0.473$ ). Son olarak tahmin edilen ve gözlenen değerlerin aralarındaki farkların normallliği incelenmiştir. Standartlaştırılmış teorik değerler ile standartlaştırılmış uç değerlerin saçılma diyagramı incelendiğinde, değerlerin 0 etrafında rastgele saçıldığı, bu nedenle hataların normal dağıldığı ve artık değerlerin varyanslarının eşit kabul edilebileceği belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi için gereken bu koşulların (Can, 2016) sağlandığının anlaşılması üzerine, danışman-danışan ilişkilerinin usta-çırak ilişkisi ve rapport boyutları yordayıcı değişken, öğrencilerin araştırma kaygıları ise yordanan değişken olarak alınıp çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problemlerinin yazılış sırasına göre ifade edilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada birinci alt problem “*Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları ne düzeydedir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların veri toplama araçlarından aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalamaları, veri toplama araçlarından alınan en yüksek ve en düşük puan değerleri, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Danışman-Danışan İlişkileri ve Araştırma Kaygısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları (n=960)

| Ölçek/Boyut                        | Madde Sayısı               | En Düşük | En Yüksek | $\bar{X}$ | ss   |
|------------------------------------|----------------------------|----------|-----------|-----------|------|
| <i>Danışman-Danışan İlişkileri</i> | <i>Usta-Çırak İlişkisi</i> | 8        | 40        | 27,68     | 9,99 |
|                                    | <i>Rapport</i>             | 8        | 40        | 37,31     | 4,56 |
| <i>Araştırma Kaygısı</i>           |                            | 12       | 48        | 23,04     | 7,81 |

Tablo 2’de danışman-danışan ilişkilerine ilişkin yer alan bulgularda, usta-çırak ilişkisi boyutunda katılımcıların verdikleri yanıtlara göre en düşük puanın 8, en yüksek

puanın ise 40 olduğu görülmektedir. Bu boyuta ait puanların aritmetik ortalaması “ $\bar{X}=27,68$  [3,46]”, standart sapması ise 9,99’dur. Öğrencilerin %13,6’sı “hiç”, %13,2’si “katılmıyorum”, %16,2’si “orta düzeyde”, %23,5’i “çoğunlukla”, %33,5’i “çok” düzeyinde maddelere katılmıştır. Rapport boyutunda katılımcıların verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular incelendiğinde en düşük puanın 18, en yüksek puanın 40 olduğu anlaşılırken aritmetik ortalama “ $\bar{X}=37,31$  [4,66]”, standart sapma 4,56 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin %1’i “katılmıyorum”, %5,5’i “orta düzeyde”, %7,9’u “çoğunlukla”, %85,6’sı “çok” düzeyinde maddelere katılmıştır. Danışman-danışan ilişkilerine ilişkin bu bulgular karşılaştırıldığında, lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarıyla olumlu-iyi ilişkiler içinde olduklarını gösteren rapport boyutundan aldıkları puanların usta-çırak ilişkisi boyutundan aldıkları puanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğrencilerin danışmanları ile olumlu ilişkiler içinde oldukları, ancak bu olumlu ilişkinin doğal bir sonucu olan, alana ve bilimsel araştırmaya ilişkin bilgi ve tecrübe edinme konusunda danışmanlarından görece daha az öğrendikleri söylenebilir.

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde araştırma kaygısından alınan en düşük puanın 12, en düşük puanın 48 olduğu; ölçekten alınan puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X}=23,04$  [1,92]” ve standart sapmasının 7,81 olduğu görülmektedir. Frekans ve yüzdelere incelendiğinde öğrencilerin %48,4’ünün “hiç katılmıyorum”, %35,9’unun “katılmıyorum”, %12,7’sinin “kararsızım”, %3’ünün “tamamen katılıyorum” düzeyinde yanıtlar verdikleri anlaşılmaktadır.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada ikinci alt problem “*Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin cinsiyetine, danışmanın cinsiyetine, öğrencilerin cinsiyetleri ve danışmanların cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda danışman-danışan ilişkilerinin rapport ve usta-çırak ilişkisi boyutları ile araştırma kaygısı için ayrı ayrı bağımsız ölçümler için iki yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır. Levene testi sonucunda grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Usta-çırak ilişkisi, rapport ve araştırma kaygısının,

öğrencinin cinsiyeti ve danışmanın cinsiyetine göre betimsel analizleri Tablo 3'te, iki yönlü ANOVA testine ait sonuçlar ise Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 3

Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Öğrencinin ve Danışmanın Cinsiyeti Açısından Betimsel Analizi

| Ölçek               | Danışman Cinsiyeti | Öğrencinin Cinsiyeti |           |       |       |           |       | Toplam |           |       |
|---------------------|--------------------|----------------------|-----------|-------|-------|-----------|-------|--------|-----------|-------|
|                     |                    | Kadın                |           |       | Erkek |           |       | N      | $\bar{X}$ | s     |
|                     |                    | N                    | $\bar{X}$ | s     | N     | $\bar{X}$ | s     |        |           |       |
| Rapport             | Kadın              | 173                  | 36.91     | 4.69  | 82    | 37.96     | 3.74  | 255    | 37.25     | 4.43  |
|                     | Erkek              | 349                  | 37.08     | 4.76  | 356   | 37.57     | 4.47  | 705    | 37.33     | 4.62  |
|                     | Toplam             | 522                  | 37.03     | 4.72  | 438   | 37.64     | 4.34  | 960    | 37.30     | 4.56  |
| Usta-Çırak İlişkisi | Kadın              | 173                  | 26.88     | 10.05 | 82    | 28.87     | 8.88  | 255    | 27.52     | 9.71  |
|                     | Erkek              | 349                  | 27.27     | 10.20 | 356   | 28.20     | 10.01 | 705    | 27.74     | 10.11 |
|                     | Toplam             | 522                  | 27.14     | 10.14 | 438   | 28.32     | 9.80  | 960    | 27.68     | 10.00 |
| Araştırma Kaygısı   | Kadın              | 173                  | 24.56     | 8.09  | 82    | 23.94     | 8.03  | 255    | 24.36     | 8.06  |
|                     | Erkek              | 349                  | 22.92     | 7.65  | 356   | 22.20     | 7.69  | 705    | 22.56     | 7.67  |
|                     | Toplam             | 522                  | 23.46     | 7.83  | 438   | 22.53     | 7.77  | 960    | 23.04     | 7.81  |

Tablo 4

Öğrencinin ve Danışmanın Cinsiyetinin Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısına Bağımsız ve Ortak Etkilerine İlişkin İki Yönlü Varyans Analizi Sonucu

| Ölçek               | Varyansın kaynağı  | Kareler toplamı | sd     | Kareler ortalaması | F     | p    | Kısmi $\eta^2$ |
|---------------------|--------------------|-----------------|--------|--------------------|-------|------|----------------|
| Rapport             | Toplam Model       | 104.24          | 3      | 34.75              | 1.672 | .171 | .005           |
|                     | Öğrenci Cinsiyeti  | 99.93           | 1      | 99.93              | 4.809 | .029 | .005           |
|                     | Danışman Cinsiyeti | 2.22            | 1      | 2.22               | 0.107 | .744 | .000           |
|                     | ÖC * DC            | 13.40           | 1      | 13.40              | 0.645 | .422 | .001           |
|                     | Hata               | 19865.73        | 956    | 20.78              |       |      |                |
| Usta-Çırak İlişkisi | Toplam Model       | 381.33          | 3      | 127.11             | 1.273 | .282 | .004           |
|                     | Öğrenci Cinsiyeti  | 359.87          | 1      | 359.87             | 3.603 | .058 | .004           |
|                     | Danışman Cinsiyeti | 3.21            | 1      | 3.21               | 0.032 | .858 | .000           |
|                     | ÖC * DC            | 47.25           | 1      | 47.25              | 0.473 | .492 | .000           |
|                     | Hata               | 95481.50        | 956    | 99.88              |       |      |                |
| Araştırma Kaygısı   | Toplam Model       | 717.95          | 3.00   | 239.32             | 3.956 | .008 | .012           |
|                     | Öğrenci Cinsiyeti  | 75.50           | 1.00   | 75.50              | 1.248 | .264 | .001           |
|                     | Danışman Cinsiyeti | 479.94          | 1.00   | 479.94             | 7.934 | .005 | .008           |
|                     | ÖC * DC            | 0.46            | 1.00   | 0.46               | 0.008 | .930 | .000           |
|                     | Hata               | 57831.77        | 956.00 | 60.49              |       |      |                |

p<.05

Tablo 4'te ifade edilen iki yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde, danışman-danışan ilişkilerinin rapport boyutunda, öğrenci cinsiyetine göre anlamlı farklılık saptanmıştır (F=4.809, p=.005). Tablo 3'te yer alan betimsel analiz

sonuçlarına bakıldığında, kadın öğrencilerin rapport puanlarının ( $\bar{X}$ =37.03), erkek öğrencilerden ( $\bar{X}$ =37.64) anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Danışmanın cinsiyetine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde ise danışmanlığını kadın ve erkek öğretim üyelerinin yaptığı öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $F=.107$ ,  $p=.744$ ). Bu bulgudan hareketle danışmanı kadın olan öğrenciler ( $\bar{X}$ =37.25) ile danışmanı erkek olan öğrencilerin ( $\bar{X}$ =37.33) rapport boyutuna ilişkin algılarının yakın düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencinin cinsiyeti ile danışmanın cinsiyetinin ortak etkisini gösteren bulgular incelendiğinde katılımcıların puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ( $F=.645$ ,  $p=.422$ ). Bu durum, öğrenci cinsiyeti ve danışman cinsiyetine göre sırasıyla erkek-erkek ( $\bar{X}$ =37.57), erkek-kadın ( $\bar{X}$ =37.96), kadın-erkek ( $\bar{X}$ =37.08) ve kadın-kadın ( $\bar{X}$ =36.91) eşleştirmelerinde, öğrencilerin rapport boyutuna ilişkin algılarının yakın düzeylerde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ve rapport kavramının doğası göz önüne alındığında, lisansüstü öğrenim gören erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre danışmanlarıyla daha iyi kişilerarası iletişim ve bağ kurdukları, daha iyi uyum sağladıkları ifade edilebilir. Zhao vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada elde edilen, kadın lisansüstü öğrencilerinin erkek lisansüstü öğrencilere oranla danışman-danışan ilişkilerinden daha az memnuniyet bildirmesi bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Ancak Farrelly (2007), rapport boyutunda kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Noy ve Ray (2012) tarafından yapılan çalışmada da bu bulgularla çelişecek şekilde, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre danışmanlarını daha destekleyici buldukları belirlenmiştir.

Tablo 4'te usta-çırak ilişkisine ilişkin gösterilen bulgular incelendiğinde hem öğrencinin cinsiyetine hem de danışmanın cinsiyetine göre usta-çırak ilişkisine yönelik öğrenci algılarında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $F=3.603$ ,  $F=.032$ ;  $p=.058$ ,  $p=.858$ ). Ayrıca öğrencinin cinsiyetinin ve danışmanın cinsiyetinin ortak etkisinin de usta-çırak ilişkisinde anlamlı farklılıklara neden olmadığı görülmektedir ( $F=.473$ ,  $p=.422$ ). Bu bulgulardan hareketle, lisansüstü öğrencilerinin cinsiyetlerinin ve danışmanların cinsiyetlerinin hem bağımsız olarak hem de ortak olarak, öğrencilerin danışmanlarıyla aralarında bir usta-çırak ilişkisi olmasına yönelik algılarında anlamlı farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, lisansüstü eğitimde danışmanların araştırma becerileri ve yayın yapma konularında öğrenciye katkı sağlamalarını, öğrencilerin danışmanlarını izleyerek öğrenmelerini kapsayan ilişkilere

yönelik öğrenci algıları üzerinde öğrencinin ve danışmanının cinsiyetinin hem temel hem de ortak etki düzeyinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Harden vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada da bu çalışmada ulaşılan sonuçlara yakın olarak, öğrencinin ve danışmanın cinsiyetinin ortak etkisinin, öğrencinin danışmanından olan memnuniyetini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4'te yer alan araştırma kaygısına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetleri bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $F=1.248$ ,  $p=.264$ ). Ancak danışmanın cinsiyetine göre öğrencilerin araştırma kaygılarında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır ( $F=7.934$ ,  $p=.005$ ). Tablo 3'te yer alan betimsel analiz sonuçları göz önüne alındığında, danışmanı kadın olan öğrencilerin ( $\bar{X}=24.36$ ), danışmanı erkek olan öğrencilere ( $\bar{X}=22.56$ ) göre araştırma kaygılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İki yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre öğrencinin cinsiyetinin ve danışmanın cinsiyetinin ortak etkisi bağlamında, öğrencilerin araştırma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $F=.008$ ,  $p=.930$ ). Bu bulgular doğrultusunda, lisansüstü öğrenim gören kadın öğrencilerin ve erkek öğrencilerin benzer araştırma kaygısı düzeylerine sahip oldukları ifade edilebilir. Saracaloğlu (2008), Bayar vd. (2013), Merç (2016), Yıldırım ve Haşiloğlu (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma kaygısının öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak Aslan ve Karagül (2016) erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek araştırma kaygısına sahip olduklarını saptamıştır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada üçüncü alt problem, “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin öğrenim gördükleri enstitüye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Enstitü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

| Ölçek                      | Enstitü             | N   | $\bar{X}$ | Ss    | sd  | F      | p    | Fark<br>(Scheffe) |
|----------------------------|---------------------|-----|-----------|-------|-----|--------|------|-------------------|
| Rapport                    | 1) Eğitim Bilimleri | 142 | 37.82     | 3.77  | 3   | 0.971  | .406 |                   |
|                            | 2) Sosyal Bilimler  | 415 | 37.07     | 4.70  | 956 |        |      |                   |
|                            | 3) Fen Bilimleri    | 211 | 37.36     | 4.60  |     |        |      |                   |
|                            | 4) Sağlık Bilimleri | 192 | 37.37     | 4.75  |     |        |      |                   |
|                            | Toplam              | 960 | 37.31     | 4.56  | 959 |        |      |                   |
| Usta-<br>Çırak<br>İlişkisi | 1) Eğitim Bilimleri | 142 | 28.96     | 9.10  | 3   | 10.575 | .000 | 1>2               |
|                            | 2) Sosyal Bilimler  | 415 | 25.71     | 10.36 | 956 |        |      | 3>2               |
|                            | 3) Fen Bilimleri    | 211 | 29.97     | 9.09  |     |        |      | 4>2               |
|                            | 4) Sağlık Bilimleri | 192 | 28.48     | 10.05 |     |        |      |                   |
|                            | Toplam              | 960 | 27.68     | 10.00 | 959 |        |      |                   |
| Araştırma<br>Kaygısı       | 1) Eğitim Bilimleri | 142 | 24.14     | 7.92  | 3   | 2.537  | .055 |                   |
|                            | 2) Sosyal Bilimler  | 415 | 22.71     | 7.63  | 956 |        |      |                   |
|                            | 3) Fen Bilimleri    | 211 | 22.24     | 7.35  |     |        |      |                   |
|                            | 4) Sağlık Bilimleri | 192 | 23.80     | 8.50  |     |        |      |                   |
|                            | Toplam              | 960 | 23.04     | 7.81  | 959 |        |      |                   |

p<.05

Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde, rapport boyutuna ilişkin öğrenci algılarının, öğrenim görülen enstitüye göre farklılık göstermediği görülmektedir ( $F=.971$ ,  $p=.406$ ). Bu bulgudan hareketle Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin, danışmanlarıyla olan ilişkilerinin rapport boyutuna ilişkin algılarının benzerlik taşıdığı ifade edilebilir.

Tablo 5'te ifade edilen analiz sonuçlarında, danışman-danışan ilişkilerinin usta-çırak ilişkisi boyutunda enstitülere göre anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı anlaşılmaktadır ( $F=10.575$ ,  $p=.000$ ). Bu farklılığın hangi enstitüler arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla öncelikle varyansların homojenliğine bakılmış, ardından çoklu karşılaştırma testlerinden olan Scheffe testi sonuçları incelenmiştir. Bu analizlerin sonucunda Eğitim Bilimleri Enstitüsü ( $\bar{X}=28.96$ ), Fen Bilimleri Enstitüsü ( $\bar{X}=29.97$ ) ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü ( $\bar{X}=28.48$ ) öğrencilerinin, Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerine ( $\bar{X}=25.71$ ) göre usta-çırak ilişkisi boyutundan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları saptanmıştır. Bu bulgular, diğer enstitülerde öğrenim gören öğrencilerin, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde öğrenim gören öğrencilere göre danışmanlarından bilimsel araştırma ve yayın yapma konusunda daha fazla profesyonel destek gördükleri, danışmanlarından daha fazla şey öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tek yönlü varyans analizinin Tablo 5’te belirtilen, araştırma kaygısına ilişkin sonuçları incelendiğinde, Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği’nden alınan puanların enstitülere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır ( $F=2.537$ ,  $p=.055$ ). Bu bulgu, farklı enstitülerde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygılarının birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Saracaloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada da lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygılarının enstitü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada dördüncü alt problem, “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin öğrenim gördükleri program düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımsız örneklem için t-testi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6

Rapport, Usta-Çıracak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Program Düzeyine İlişkin Analiz Sonuçları

| Ölçek                 | Program       | N   | $\bar{X}$ | Ss    | t      | sd  | p    |
|-----------------------|---------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| Rapport               | Yüksek Lisans | 578 | 37.24     | 4.59  | -0.578 | 958 | .563 |
|                       | Doktora       | 382 | 37.41     | 4.53  |        |     |      |
| Usta-Çıracak İlişkisi | Yüksek Lisans | 578 | 27.08     | 10.13 | -2.307 | 958 | .021 |
|                       | Doktora       | 382 | 28.59     | 9.74  |        |     |      |
| Araştırma Kaygısı     | Yüksek Lisans | 578 | 23.62     | 7.80  | 2.880  | 958 | .004 |
|                       | Doktora       | 382 | 22.15     | 7.75  |        |     |      |

$p<.05$

Tablo 6’da yer alan t-testi sonuçları incelendiğinde, danışman-danışan ilişkilerinin rapport boyutunda program düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $t=-.578$ ,  $p=.563$ ). Bu durumda yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin danışmanlarıyla olan ilişkilerinde bağ kurma, iyi iletişim, karşılıklı anlaşma gibi durumları içeren rapport boyutuna ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Usta-çıracak ilişkisi boyutu için Tablo 6’da verilen t-testi sonuçlarına bakıldığında, program düzeyinin anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmektedir ( $t=-2.307$ ,  $p=.021$ ). Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması incelendiğinde, doktora öğrencilerinin ( $\bar{X}=28.59$ ) tezli yüksek lisans öğrencilerine ( $\bar{X}=27.08$ ) göre daha yüksek puanlar aldığı

anlaşılmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak doktora öğrencilerinin, yüksek lisans öğrencilerine göre danışmanlarından daha fazla şey öğrendiklerini, daha fazla teknik ve profesyonel destek gördüklerini hissettikleri ifade edilebilir. Bu durum, doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerinden daha deneyimli olmaları nedeniyle danışmanlarından ne istediklerini bilmelerinden ve onlardan daha fazla şey öğrenmek istemelerinden kaynaklanabilir. Ancak bu durumun kaynağı, danışmanların doktora öğrencilerine daha fazla teknik destek, planlama konusunda yol göstericilik rolleri üstlenirken yüksek lisans öğrencilerine daha temel düzeyde destek sunmaları da olabilir.

Tablo 6’da araştırma kaygısı hakkında verilen analiz sonuçları ele alındığında, lisansüstü öğrencilerin araştırma kaygı puanları arasında öğrenim görülen programın düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $t=2.880$ ,  $p=.004$ ). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yüksek lisans öğrencilerinin ( $\bar{X}=23.62$ ), doktora öğrencilerinden ( $\bar{X}=22.15$ ) anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Bu bulgu, yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerinden daha yüksek araştırma kaygısı duydukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre araştırma yöntemleri hakkında daha az ders almış olmalarından, araştırma ve yayın yapma gibi konularda daha az deneyime sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Elde edilen bu bulguya benzer şekilde Saracaloğlu (2008) ile Altıok vd. de (2018) doktora öğrencilerinin araştırma kaygılarının yüksek lisans öğrencilerinden daha düşük olduğunu bulmuştur. Ancak Bayar vd. (2013), Aslan ve Karagül (2016), Şenel vd. (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin araştırma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada beşinci alt problem “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarının unvanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda tek yönlü varyans analizi yapılmış, analize ilişkin sonuçlar Tablo 7’de ifade edilmiştir.

Tablo 7

Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Danışmanın Unvanına Göre Analiz Sonuçları

| Ölçek               | Unvan             | N   | $\bar{X}$ | Ss    | sd  | F     | p    | Fark (Scheffe) |
|---------------------|-------------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|----------------|
| Rapport             | 1) Profesör       | 444 | 37.39     | 4.47  | 2   | 2.463 | .086 |                |
|                     | 2) Doçent         | 302 | 37.60     | 4.30  | 957 |       |      |                |
|                     | 3) Dr. Öğr. Üyesi | 214 | 36.72     | 5.06  |     |       |      |                |
|                     | Toplam            | 960 | 37.31     | 4.56  | 959 |       |      |                |
| Usta-Çırak İlişkisi | 1) Profesör       | 444 | 28.00     | 9.95  | 2   | 0.434 | .648 |                |
|                     | 2) Doçent         | 302 | 27.49     | 10.15 | 957 |       |      |                |
|                     | 3) Dr. Öğr. Üyesi | 214 | 27.29     | 9.92  |     |       |      |                |
|                     | Toplam            | 960 | 27.68     | 10.00 | 959 |       |      |                |
| Araştırma Kaygısı   | 1) Profesör       | 444 | 22.62     | 7.93  | 2   | 3.511 | .030 | 3>1            |
|                     | 2) Doçent         | 302 | 22.76     | 7.47  | 957 |       |      |                |
|                     | 3) Dr. Öğr. Üyesi | 214 | 24.28     | 7.94  |     |       |      |                |
|                     | Toplam            | 960 | 23.04     | 7.81  | 959 |       |      |                |

p<.05

Tablo 7’de belirtilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, danışman-danışan ilişkilerinin hem rapport ( $F=2.463$ ,  $p=.086$ ), hem de usta-çırak ilişkisi ( $F=.434$ ,  $p=.648$ ) boyutlarından alınan puanların, danışmanın unvanına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgulara göre farklı unvanlara sahip danışmanlar ile çalışmanın danışman-danışan ilişkilerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Bulgular araştırma kaygısı açısından incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygısı puanları arasında danışmanın unvanına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $F=3.511$ ,  $p=.03$ ). Grupların puanları arasındaki bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda, danışmanı doktor öğretim üyesi olan lisansüstü öğrencilerinin ( $\bar{X}=24.28$ ), danışmanı profesör olan lisansüstü öğrencilere ( $\bar{X}=22.62$ ) göre daha fazla araştırma kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, profesörlerin doktor öğretim üyelerine göre daha fazla danışmanlık deneyimine sahip olmaları, daha fazla öğrenciye danışmanlık yapmaları ve bunun etkisiyle öğrencilerin araştırma konusundaki ihtiyaçlarını ve kaygılarını daha iyi bilerek danışmanlık faaliyetlerini yürütmelerinden kaynaklanmış olabilir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada altıncı alt problem “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarının belirlenme yöntemine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda bağımsız örneklem için t-testi yapılmış, analize ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Danışmanın Belirlenme Yöntemine İlişkin Analiz Sonuçları

| Ölçek               | Yöntem                  | N   | $\bar{X}$ | Ss   | t      | sd  | p    |
|---------------------|-------------------------|-----|-----------|------|--------|-----|------|
| Rapport             | İsteğim Dışında         | 394 | 36.20     | 5.52 | -6.408 | 958 | .000 |
|                     | İstedğim/Tercih Ettiğim | 566 | 38.08     | 3.57 |        |     |      |
| Usta-Çırak İlişkisi | İsteğim Dışında         | 394 | 24.48     | 9.87 | -8.590 | 958 | .000 |
|                     | İstedğim/Tercih Ettiğim | 566 | 29.91     | 9.48 |        |     |      |
| Araştırma Kaygısı   | İsteğim Dışında         | 394 | 24.17     | 8.32 | 3.785  | 958 | .000 |
|                     | İstedğim/Tercih Ettiğim | 566 | 22.25     | 7.34 |        |     |      |

p<.05

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde, danışmanı kendi isteği dışında atanan lisansüstü öğrencileriyle, kendi isteği ya da tercihleri arasından belirlenen öğrencilerin rapport boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ( $t=-6.408$ ,  $p=.00$ ). Aritmetik ortalamalara göre danışmanı isteği ya da tercihi dahilinde belirlenen öğrencilerin ( $\bar{X}=38.08$ ), danışmanı isteği dışında belirlenen öğrencilerden ( $\bar{X}=36.20$ ) daha yüksek puanlar aldıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, danışmanını kendi seçen ya da tercihleri arasından seçilen öğrencilerin, danışmanı isteği dışında atanan öğrencilere göre danışmanlarıyla daha iyi iletişim kurduklarını, aralarında daha güçlü bir bağ olduğunu hissettikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin, daha iyi iletişim kurabileceklerini, daha uyumlu çalışabileceklerini düşündükleri öğretim üyeleriyle çalışmalarının, ikili ilişkilere olumlu yansımından kaynaklanabilir. Bunun aksine, danışmanı kendi isteği dışında atanan öğrenciler, danışmanlarıyla kişilerarası uyumsuzluklar yaşayabilmekte, iletişim zorluklarıyla karşılaşabilmektedir. Farrelly (2007) ile Huber vd. (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da danışmanını kendi seçen lisansüstü öğrencilerinin, danışmanı isteği dışında atanan öğrencilerden daha yüksek rapport puanları aldıkları saptanmıştır.

Tablo 8'deki sonuçlar usta-çırak ilişkisi boyutu açısından incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerinin bu boyuttan almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir ( $t=-8.590$ ,  $p=.00$ ). Bu boyuta ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde, rapport boyutunda olduğu gibi danışmanını kendi seçen ya da tercihleri arasından belirlenen öğrencilerin ( $\bar{X}=29.91$ ), danışmanı isteği dışında atanan öğrencilerden ( $\bar{X}=24.48$ ) daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu bulgu ışığında, danışmanını kendi seçen öğrencilerin, danışmanı isteği dışında atanan öğrencilere göre danışmanlarını bir usta olarak daha çok benimsedikleri, ondan daha çok şey öğrendiklerini ve destek gördüklerini hissettikleri ifade edilebilir. Bu durumun, kendisiyle benzer ilgi alanlarına sahip olan, çalışmak istediği konuya daha uygun olan öğretim üyelerini danışmanı olarak seçen öğrencilerin, kendi tercihleri dışındaki bir danışmanla çalışmak durumunda kalan öğrencilere göre danışmanlarından akademik anlamda daha fazla faydalanabilmelerinden, dolayısıyla daha çok şey öğrenmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu bulguya benzer şekilde Farrelly (2007) ile Huber vd. (2010) de danışmanını kendi seçen öğrencilerin, danışmanını kendi seçemeyen öğrencilere göre usta-çırak ilişkisi algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır.

Tablo 8'de yer alan veriler araştırma kaygısı açısından incelendiğinde, danışmanın belirlenme yöntemine göre katılımcıların puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir ( $t=3.785$ ,  $p=.00$ ). Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, danışmanını kendi seçen ya da danışmanı tercihi dahilinde belirlenen öğrencilerin ( $\bar{X}=22.25$ ), danışmanı kendi isteğinin dışında atanan öğrencilerden ( $\bar{X}=24.17$ ) anlamlı düzeyde daha düşük araştırma kaygısı puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, danışmanını kendi seçen ya da danışman ataması sürecinde tercihleri dikkate alınan öğrencilerin, danışmanını seçemeyen öğrencilere göre daha az araştırma kaygısı yaşadıkları ifade edilebilir. Danışman-danışan ilişkilerinde olduğu gibi araştırma kaygısında da bu bulguya ulaşılmasının nedeni, daha uyumlu çalışabileceği, araştırma süreçleri konusunda daha çok şey öğrenebileceği öğretim üyelerini seçebilen öğrencilerin, araştırma süreçlerinde daha az zorlukla karşılaşması ve dolayısıyla araştırmaya yönelik daha az kaygı duyması olabilir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada yedinci alt problem “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarıyla görüşme sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Rapport, Usta-Çırak İlişkisi ve Araştırma Kaygısının Görüşme Sıklığına İlişkin Analiz Sonuçları

| Ölçek                      | Görüşme Sıklığı        | N   | $\bar{X}$ | Ss    | sd  | F      | p    | Fark<br>(Scheffe) |
|----------------------------|------------------------|-----|-----------|-------|-----|--------|------|-------------------|
| Rapport                    | 1) Her Gün             | 61  | 37.92     | 3.76  | 5   | 18.436 | .000 | 1>6               |
|                            | 2) Haftada Birkaç Kez  | 150 | 38.27     | 3.29  | 954 |        |      | 2>6               |
|                            | 3) Haftada Bir Kez     | 177 | 38.21     | 3.95  |     |        |      | 3>6               |
|                            | 4) İki Haftada Bir Kez | 165 | 37.99     | 3.71  |     |        |      | 4>6               |
|                            | 5) Ayda Bir Kez        | 192 | 37.73     | 4.05  |     |        |      | 5>6               |
|                            | 6) Birkaç Ayda Bir Kez | 215 | 34.81     | 5.96  |     |        |      |                   |
|                            | Toplam                 | 960 | 37.31     | 4.56  | 959 |        |      |                   |
| Usta-<br>Çırak<br>İlişkisi | 1) Her Gün             | 61  | 33.64     | 9.31  | 5   | 54.829 | .000 | 1>5;6             |
|                            | 2) Haftada Birkaç Kez  | 150 | 32.19     | 9.07  | 954 |        |      | 2>5;6             |
|                            | 3) Haftada Bir Kez     | 177 | 30.62     | 8.10  |     |        |      | 3>5;6             |
|                            | 4) İki Haftada Bir Kez | 165 | 30.11     | 7.88  |     |        |      | 4>5;6             |
|                            | 5) Ayda Bir Kez        | 192 | 26.27     | 9.39  |     |        |      | 5>6               |
|                            | 6) Birkaç Ayda Bir Kez | 215 | 19.82     | 9.29  |     |        |      |                   |
|                            | Toplam                 | 960 | 27.68     | 10.00 | 959 |        |      |                   |
| Araştırma<br>Kaygısı       | 1) Her Gün             | 61  | 18.26     | 4.89  | 5   | 8.755  | .000 | 3>1               |
|                            | 2) Haftada Birkaç Kez  | 150 | 21.45     | 7.37  | 954 |        |      | 4>1               |
|                            | 3) Haftada Bir Kez     | 177 | 22.58     | 7.40  |     |        |      | 5>1               |
|                            | 4) İki Haftada Bir Kez | 165 | 23.45     | 7.34  |     |        |      | 6>1               |
|                            | 5) Ayda Bir Kez        | 192 | 24.18     | 7.98  |     |        |      | 6>2               |
|                            | 6) Birkaç Ayda Bir Kez | 215 | 24.53     | 8.60  |     |        |      |                   |
|                            | Toplam                 | 960 | 23.04     | 7.81  | 959 |        |      |                   |

p<.05

Tablo 9’da belirtilen tek yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, danışman-danışan ilişkilerinin rapport boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (F=18.436, p=.00). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, farklılığın danışmanı ile birkaç ayda bir kez görüşen öğrenciler aleyhine olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle danışmanı ile her gün ( $\bar{X}$ =37.92), haftada birkaç kez ( $\bar{X}$ =38.27), haftada bir kez

( $\bar{X}=38.21$ ), iki haftada bir kez ( $\bar{X}=37.99$ ), ayda bir kez ( $\bar{X}=37.73$ ) görüşen lisansüstü öğrencilerinin, danışmanı ile birkaç ayda bir görüşen öğrencilere ( $\bar{X}=34.81$ ) göre danışmanlarıyla daha iyi bağ kurdukları, iletişim kurmakta zorlanmadıkları ifade edilebilir. Bu durum, danışman-danışan ilişkilerinin niteliği ile ilgili olabileceği gibi, öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin ilgi, tutum ve yetenekleri ile de ilgili olabilir. Danışmanı ile birkaç ayda bir kez görüşen ya da görüşmek zorunda kalan öğrenciler, danışmanları ile iyi bir bağ ve iletişim kurduklarını söylemek oldukça güçtür. Ancak bu durum bazen de öğrencilerin iş-aile ve eğitim yaşamındaki roller arası oluşabilecek çatışmaların, zaman yönetimi problemlerinin de bir sonucu olabilir. Bu araştırmada elde edilen bu bulgunun aksine Huber vd. (2010), danışmanla görüşme sıklığına göre rapport boyutunda anlamlı farklılıklar görülmediğini bildirmiştir.

Tablo 9’da usta-çırak ilişkisi boyutu için yer alan analiz sonuçlarına bakıldığında, usta-çırak ilişkisine yönelik öğrenci algılarının, danışman ile danışanın görüşme sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ( $F=54.829$ ,  $p=.00$ ). Farklılığın kaynağının anlaşılması amacıyla Scheffe testi sonuçları incelendiğinde, danışmanı ile birkaç ayda bir kez ve ayda bir kez görüşenlerin hem kendi aralarında hem de diğer gruplarla aralarında anlamlı farklılıklar gösterdikleri görülmektedir. Danışmanı ile görüşme sıklığı birkaç ayda bir kez ( $\bar{X}=19.82$ ) ve ayda bir kez ( $\bar{X}=26.27$ ) olan lisansüstü öğrencilerinin, görüşme sıklığı iki haftada bir kez ( $\bar{X}=30.11$ ), haftada bir kez ( $\bar{X}=30.62$ ), haftada birkaç kez ( $\bar{X}=32.19$ ) ve her gün ( $\bar{X}=33.64$ ) olan öğrencilerden, usta-çırak ilişkisi boyutunda daha düşük puanlar aldıkları saptanmıştır. Ayrıca görüşme sıklığı birkaç ayda bir kez olan öğrencilerin de görüşme sıklığı ayda bir kez olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük puanlar aldıkları belirlenmiştir. Bu bulguların, danışmanı ile birkaç ayda bir kez veya ayda bir kez görüşen öğrencilerin, daha sık aralıklarla görüşen öğrencilere göre, birkaç ayda bir kez görüşen öğrencilerin de ayda bir kez görüşen öğrencilere göre danışmanlarıyla aralarındaki usta-çırak ilişkisine, danışmanlarından öğrenmekte olmalarına yönelik daha düşük algıya sahip olduklarını gösterdiği ifade edilebilir. Öğrencilerin danışmanlarıyla görüşme sıklıklarına göre ortaya çıkan bu durum, danışmanı ile az görüşebilen öğrencilerin ondan öğrenmeye fırsat bulamamasından, danışmanın kendisini yetiştirdiğini hissedememesinden kaynaklanmış olabilir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun tersine, Huber vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada, danışmanla görüşme sıklığına göre usta-çırak ilişkisi boyutunda anlamlı

farklılıklar görülmemiştir. Bu farklılık, danışmanlık sürecine ilişkin ülkeler arası uygulama farklılıklarından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 9’da araştırma kaygısına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, danışmanla görüşme sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir ( $F=8.755$ ,  $p=.00$ ). Bu farklılığının kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi sonuçları incelenmiş, danışmanıyla her gün görüşen öğrencilerin haftada bir, iki haftada bir, ayda bir ve birkaç ayda bir kez görüşen öğrencilerle; danışmanıyla haftada birkaç kez görüşen öğrencilerin ise birkaç ayda bir kez görüşen öğrencilerle aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Buna göre danışmanıyla her gün görüştüğünü bildiren öğrencilerin ( $\bar{X}=18.26$ ), haftada bir kez ( $\bar{X}=22.58$ ), iki haftada bir kez ( $\bar{X}=23.45$ ), ayda bir kez ( $\bar{X}=24.18$ ) ve birkaç ayda bir kez ( $\bar{X}=24.53$ ) görüşen öğrencilere göre araştırma kaygıları daha düşüktür. Ayrıca haftada birkaç kez görüşen öğrenciler ( $\bar{X}=21.45$ ), birkaç ayda bir kez görüşen öğrencilere göre daha düşük araştırma kaygısına sahiptir. Bu durumun, danışmanıyla her gün ya da haftada birkaç kez görüşen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre danışmanlarından araştırma süreçleri ve yöntemleri konusunda daha fazla destek almalarından, bunun sonucu olarak araştırma yapmaya yönelik endişelerinin azalmasından kaynaklanmış olabilir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sekizinci alt problem “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları, araştırma kaygısı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmış, analize ilişkin sonuçlar Tablo 10’da belirtilmiştir.

Tablo 10

Araştırma Kaygısına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

| Yordayıcı değişken  | B                      | S <sub>h</sub> | $\beta$ | t      | p     |
|---------------------|------------------------|----------------|---------|--------|-------|
| Sabit               | 34.004                 | 2.021          |         | 16.827 | 0.000 |
| Rapport             | -0.167                 | 0.060          | -0.098  | -2.775 | 0.006 |
| Usta-Çırac İlişkisi | -0.171                 | 0.028          | -0.218  | -6.193 | 0.000 |
| R= 0.278            | R <sup>2</sup> = 0.077 |                |         |        |       |
| F=40.116            | p< 0.05                |                |         |        |       |

Tablo 10’da yer alan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yordayıcı değişkenler olan rapport ve usta-çırak ilişkisinin birlikte, araştırma kaygısını düşük düzeyde, anlamlı şekilde yordadığı anlaşılmaktadır ( $R=0.278$ ,  $F=40.116$ ,  $p=.00$ ). Danışman-danışan ilişkileri öğrencilerin araştırma kaygısındaki değişimin %7.7’sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarına ait anlamlılık düzeyleri ele alındığında, göreceli önem sırasına göre usta-çırak ilişkisi ( $\beta=-0.218$ ,  $p=.00$ ) ve rapport ( $\beta=-0.098$ ,  $p=.006$ ) boyutlarının, araştırma kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygısı düzeylerini belirlemek için aşağıdaki regresyon eşitliği kullanılabilir:

$$\text{Araştırma Kaygısı} = 34.004 - (0.167 \times \text{Rapport}) - (0.171 \times \text{Usta-Çırak İlişkisi})$$

Regresyon eşitliğinde rapport ve usta-çırak ilişkisinin negatif katsayı ile yer aldıkları görülmektedir. Bunun nedeni, rapport ve usta-çırak ilişkisi ile araştırma kaygısı arasında negatif bir ilişki bulunmasıdır. Bu bulgular ışığında lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin rapport ve usta-çırak ilişkisi boyutlarının, araştırma kaygısının anlamlı yordayıcısı olduğu ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle lisansüstü eğitim alan öğrencilerin danışmanları ile olan olumlu ilişkilerinin düzeyi arttıkça, araştırma kaygılarının da azaldığı ya da öğrencilerde araştırma kaygısı arttıkça danışmanları ile olan olumlu ilişkilerinin de azaldığı söylenebilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

#### 5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkileri ile lisansüstü öğrencilerinin araştırma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlar, alt problemlere göre sırasıyla ifade edilmiştir.

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın, “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilen birinci alt problemine ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- a. Araştırmada, lisansüstü öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerinin usta-çırak ilişkisi boyutundaki ifadelere “çoğunlukla”, rapport boyutundaki ifadelere ise “çok” düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak danışmanları ile olan ilişkilerinden memnun oldukları söylenebilir. Bu değişkenin alt boyutları açısından bir değerlendirme yapılması gerekirse, öğrencilerin usta-çırak ilişkisi boyutu ile karşılaştırıldığında rapport boyutundan aldıkları puanların daha yüksek olduğu saptanmıştır.

- b. Araştırmada, lisansüstü öğrencilerin %84,3'ünün araştırma kaygısına yönelik ifadelerle “tamamen katılmıyorum” ya da “katılmıyorum” düzeyinde yanıtlar verdikleri, “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde yanıt veren öğrenci olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın, “Lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin cinsiyetine, danışmanın cinsiyetine, öğrencilerin cinsiyetleri ve danışmanların cinsiyetlerinin ortak etkisine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen ikinci alt problemine ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- a. Araştırmada, lisansüstü öğrenim gören erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre danışmanlarıyla olan ilişkilerinin rapport boyutunda daha olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca danışmanı kadın olan öğrencilerin, danışmanı erkek olan öğrencilerden daha yüksek araştırma kaygısı duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
- b. Araştırmada, danışmanın ve danışanın cinsiyetlerinin ortak etkisinin, danışman-danışan ilişkileri ve araştırma kaygısında anlamlı farklılıklara neden olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, ne danışmanın ne de danışanın cinsiyeti, öğrencilerin danışmanlarıyla olan ilişkilerini ve araştırma kaygılarını anlamlı düzeyde etkilememektedir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin öğrenim gördükleri enstitüye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda, Sosyal Bilimler Enstitüsünde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerine göre danışmanlarıyla aralarındaki usta-çırak ilişkisine yönelik daha olumsuz görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, öğrencilerin öğrenim gördükleri program düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen dördüncü alt problemine ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

a. Danışman-danışan ilişkilerinin rapport boyutu açısından öğrenci algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak usta-çırak ilişkisi açısından doktora öğrencilerinin, yüksek lisans öğrencilerine göre daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

b. Araştırmada, yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerinden daha yüksek araştırma kaygısına sahip oldukları belirlenmiştir.

#### 5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarının unvanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, danışmanı doktor öğretim üyesi olan lisansüstü öğrencilerinin, danışmanı profesör olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek araştırmaya yönelik kaygı düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Danışmanın unvanına göre danışman-danışan ilişkilerinde farklılık saptanmamıştır.

#### 5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarının belirlenme yöntemine, göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen altıncı alt problemine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

a. Danışman-danışan ilişkilerinin hem rapport hem de usta-çırak ilişkisi boyutlarında, kendi isteği ya da tercihi doğrultusunda danışmanı belirlenen öğrencilerin kendi isteği dışında belirlenen öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

**b.** Araştırmada, danışmanı kendi isteği dışında atanan öğrencilerin, danışmanını kendi seçen ya da tercihleri doğrultusunda belirlenen öğrencilere göre daha yüksek araştırma kaygısı yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma, danışman belirlenirken öğrencilerin görüşlerinin alınmasının danışman-danışan ilişkileri ve araştırma kaygısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ulaşılan bu sonuçlar, lisansüstü eğitimde danışmanın nasıl belirlendiğinin önemini ortaya koymaktadır.

### 5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları ve araştırma kaygıları, danışmanlarıyla görüşme sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenen yedinci alt problemine ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

**a.** Araştırmada, danışmanıyla birkaç ayda bir görüşebilen lisansüstü öğrencilerinin, danışmanıyla daha sık görüşen öğrencilere göre danışman-danışan ilişkilerinin rapport boyutuna yönelik daha olumsuz algılara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Usta-çırak ilişkisine yönelik öğrenci görüşleri ise danışmanıyla birkaç ayda bir kez ya da ayda bir kez görüşen öğrencilerde, danışmanıyla daha sık görüşen öğrencilere göre daha olumsuzdur. Benzer şekilde, danışmanıyla birkaç ayda bir kez görüşen öğrenciler, ayda bir kez görüşen öğrencilerden daha olumsuz görüş bildirmiştir.

**b.** Araştırmada, danışmanıyla her gün görüşen öğrencilerin, haftada bir kez ya da daha seyrek görüşebilen öğrencilerden daha düşük araştırma kaygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca danışmanıyla haftada birkaç kez görüşen öğrenciler, birkaç ayda bir kez görüşen öğrencilerden daha düşük araştırma kaygısı yaşamaktadır.

Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, lisansüstü eğitimde danışman ile danışanın görüşme sıklıklarının danışman-danışan ilişkileri ve öğrencilerin araştırma kaygısı üzerinde etkili olabildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda danışman ile danışanın görüşme sıklıklarının lisansüstü eğitimde önemli olduğunun ortaya konduğu ifade edilebilir.

### 5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışman-danışan ilişkilerine yönelik algıları, araştırma kaygısı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, danışman-danışan ilişkilerinin rapport ve usta-çırak ilişkisi boyutları ile araştırma kaygısı arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ilişki bulunduğu, rapport ve usta-çırak ilişkisinin, araştırma kaygısının anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca usta-çırak ilişkisi boyutunun, araştırma kaygısı üzerinde rapport boyutundan görece olarak daha etkili olduğu; iki yordayıcının birlikte araştırma kaygısındaki varyansın %7.7’sini açıkladığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, danışman-danışan ilişkilerine ilişkin olumlu algı düzeyi arttıkça, öğrencilerin daha az araştırma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin niteliğinin önemini ortaya koymaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için ayrı ayrı olacak şekilde aşağıda belirtilmiştir.

### 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

**a.** Araştırmada usta-çırak ilişkisi açısından Sosyal Bilimler Enstitüsünde öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin, diğer enstitülerde öğrenim gören öğrencilerden daha olumsuz algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Rapport boyutu açısından herhangi bir fark yaşanmazken usta çırak ilişkisi açısından fark yaşanması öğretim üyelerinin ders ve danışan yükü ile ilişkili olabilir. Bu kapsamda ders yükü ve danışan yükü açısından bölümlerde bir denge oluşturulabilir, iş yükü fazla olan öğretim üyelerinin danışmanlık yaptıkları lisansüstü öğrencisi sayısı veya sorumlu oldukları ders saatleri azaltılarak danışmanlık yaptıkları öğrencilere daha fazla zaman ayırmaları sağlanabilir.

**b.** Araştırmada, yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerine göre hem daha yüksek araştırma kaygısına hem de danışmanlarıyla olan usta-çırak ilişkisine yönelik daha olumsuz algılara sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda yüksek lisans

öğrencilerinin öğrenimleri sürecinde daha fazla araştırma deneyimi kazanmalarının sağlanması, araştırma kaygılarının azaltılması açısından faydalı olabilir. Bunu sağlamak üzere öğrencilerin yüksek lisans semineri dersleri kapsamında uygulamalı araştırmalar yapılması zorunlu hale getirilebilir. Teknolojik olanakların kullanılması özendirilerek, öğrencilerin danışmanları ile daha iyi, daha hızlı ve etkili iletişim ve bağ kurmaları sağlanabilir.

**c.** Bu çalışmada, danışmanı doktor öğretim üyesi olan öğrencilerin, danışmanı profesör olan öğrencilerden daha yüksek araştırma kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda doktor öğretim üyelerine, lisansüstü danışmanlık yapmadan önce bir danışmanlık eğitimi verilmesi, danışmanlık yapacakları öğrencilerin daha az araştırma kaygısı yaşamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca doktor öğretim üyelerinin ilk danışmanlık süreçlerinde, ikinci danışman olarak tecrübeli bir öğretim üyesinin atanması da bu süreci olumlu yönde destekleyebilir.

**d.** Bu araştırmada ulaşılan en önemli sonuçlardan biri, danışmanını kendisi belirleyen ya da kendi tercihleri arasından belirlenen lisansüstü öğrencilerinin, danışmanı isteği dışında atanan öğrencilerden daha az araştırma kaygısı duymaları, danışmanlarıyla daha olumlu ilişkiler yaşadıklarını bildirmeleridir. Bu doğrultuda lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin danışmanlarını kendilerinin seçmelerinin sağlanması, bunun mümkün görülmediği durumlarda da tercih ettiği öğretim üyeleri arasından danışman belirlenmesi, öğrencilerin hem daha az araştırma kaygısı yaşamalarına hem de danışmanlarıyla daha olumlu ilişkilere sahip olmalarına yardımcı olabilir.

**e.** Bu araştırmada, danışman-danışan görüşme sıklığının hem danışman-danışan ilişkileri hem de araştırma kaygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre özellikle danışmanıyla birkaç ayda bir ya da ayda bir görüşen öğrencilerin, danışmanlarıyla olumsuz ilişki bildirdikleri, danışmanıyla her gün ya da haftada birkaç kez görüşen öğrencilerin de daha düşük araştırma kaygısı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda danışman ile danışanın daha sık görüşme yapabilmelerinin sağlanması, bu konuda hem öğretim üyelerinin hem de yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin teşvik edilmesi hem daha olumlu danışman-danışan ilişkileri hem de öğrencilerin yaşayacakları araştırma kaygılarının azaltılması açısından faydalı olabilir. Danışman-danışan görüşmeleri konusunda, danışman ile danışanın tanışmaları sırasında bir takvim oluşturmaları, bu görüşmelerin sıklığının kontrol edilmesini sağlayabilir.

f. Araştırmada, lisansüstü eğitimde olumlu danışman-danışan ilişkilerinin, öğrencilerin araştırma kaygılarını azaltıcı etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, danışman-danışan arasında hem rapport boyutunda hem de usta-çırak ilişkisi boyutunda daha olumlu ilişkilerin sağlanması için önlemler alınabilir. Rapport boyutu danışmanla danışanın uyumu, kişilerarası iyi iletişim, danışmanın danışanı cesaretlendirmesi gibi insan ilişkilerini kapsamaktadır. Bu kapsamda daha olumlu ilişkiler için danışman seçiminin öğrenci ile danışmana bırakılması, daha uyumlu bir çalışma ortamı oluşmasına olanak sağlayabilir. Danışman ve danışanların birbirlerini daha iyi tanıyabilmeleri için danışmanın belirlenme sürecinin bir ya da iki dönem geçtikten sonra yapılması faydalı olabilir. Bunların yanı sıra danışmanlık yapmakta olan veya yapabilecek öğretim üyelerine, danışmanlık sürecinde daha olumlu iletişim kurabilmeleri, danışanlarının kendilerinden duygusal anlamda neler beklediğini anlayabilmeleri için danışmanlık eğitimi verilmesi ya da danışmanlık sürecine ilişkin bir rehber hazırlanması önerilebilir.

Usta-çırak ilişkisi boyutu, danışman ile danışan arasında bir usta-çırak ilişkisi olmasını kapsar. Bu boyutta danışmanın danışanını akademik anlamda yetiştirmesi, araştırma becerilerini kazanması yolunda destek olması, araştırma deneyimi kazanmasını sağlaması gibi durumlar yer almaktadır. Bu doğrultuda, danışmanın lisansüstü öğrencisi ile makale, bildiri gibi akademik faaliyetlerde bulunması konusunda bir standart getirilebilir. Bu durum, öğrencinin araştırma deneyimi kazanmasını sağlayacağı gibi danışmanla danışan arasındaki usta-çırak ilişkisine de katkı sunabilir. Ayrıca öğretim üyelerine danışmanlık eğitimi ya da hazırlanacak bir danışmanlık rehberi aracılığıyla, danışanlarını akademik anlamda yetiştirmeleri, destek olmaları için yapmaları gerekenler aktarılabilir. Yine rapport boyutunda olduğu gibi danışman seçiminin öğrenciye bırakılması, benzer ilgi alanlarına sahip oldukları, çalışmak istedikleri alanda uzman ve kullanmak istedikleri araştırma yöntemlerine hâkim öğretim üyeleriyle çalışarak, daha olumlu usta-çırak ilişkileri geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

**a.** Bu çalışma, İnönü Üniversitesinde lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yapılmıştır. Farklı üniversitelerin lisansüstü öğrencileri ile benzer bir çalışma yapılarak danışman-danışan ilişkileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

**b.** Bu çalışmada cinsiyet, enstitü, program düzeyi, danışman unvanı, danışman belirlenme yöntemi, danışmanla görüşme sıklığı değişkenleri açısından danışman-danışan ilişkileri ve araştırma kaygısı incelenmiştir. Danışman-danışan ilişkileri ve araştırma kaygısının farklı değişkenler açısından inceleneceği araştırmalar yapılabilir.

**c.** Lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkileri üzerine farklı araştırmalar yapılabilir. Örneğin danışman-danışan ilişkilerinin doğasını daha iyi anlayabilmek adına, bu ilişkiyi etkileyen faktörler, nitel bir araştırmayla ortaya konmaya çalışılabilir.

**d.** Bu araştırmada danışman-danışan ilişkileri, öğrencilerin bakış açısından incelenmiştir. Danışmanların bakış açılarının incelendiği ya da hem öğrencilerin hem de danışmanların görüşlerinin alındığı nitel ya da nicel araştırmalar yapılarak lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerine yönelik farklı bakış açıları geliştirilebilir.

**e.** Bu çalışmada, lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkileri ile araştırma kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Danışman-danışan ilişkilerinin özyeterlik, üretkenlik, lisansüstü eğitime yönelik tutum gibi değişkenlerle ilişkisi de incelenebilir. Bu şekilde danışman-danışan ilişkilerinin etki alanları daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca araştırma kaygısını yordayabilecek farklı değişkenlerle araştırma kaygısı arasındaki ilişki araştırılarak, araştırma kaygısını etkileyen farklı faktörler ortaya konabilir.

## KAYNAKÇA

- Ahmed, U., Umrani, W. A., Pahi, M. H. ve Shah, S. M. M. (2017). Engaging PHD students: Investigating the role of supervisor support and psychological capital in a mediated model. *Iranian Journal of Management Studies*, 10(2), 283–306. doi: 10.22059/ijms.2017.220219.672364
- Akçöltekin, A. (2015). High school students time management skills in relation to research anxiety. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2241–2249. doi: 10.5897/err2015.2345
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89–107.
- Altıok, S., Yükseltürk, E. ve Üçgül, M. (2018). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırmaya ilişkin yeterlikleri ve araştırmaya yönelik kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 348–367. doi: 10.5961/jhes.2018.277
- Amna, B. (2016). *Burnout among research students: Role of research related social comparison, efficacy, anxiety, and self-criticism*. Master thesis, Quaid-i-Azam University National Institute of Psychology, Islamabad.
- Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. Y. ve Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1323–1346. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.11m
- Arıcı, H. (1997). Sosyal bilimler alanında bilim adamı yetiştirme. In *Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim* (s. 53–63). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Artelt, C. (2010). Noncognitive constructs and their assessment in graduate education: A review. *Educational Assessment*, 10(3), 153–184. doi: 10.1207/s15326977ea1003\_2
- Ashenfelter, O. ve Mooney, J. D. (1968). Graduate education, ability, and earnings. *The Review of Economics and Statistics*, 50(1), 78–86.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87–115.
- Aslan, C. ve Karagül, S. (2016). Türkçe eğitimi programında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 201–217–217. doi: 10.21764/efd.44413
- Aydemir, S. ve Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4–16. doi: 10.19128/turje.00354
- Aydın, E. ve Hayal, M. A. (2014). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. 3. *Sakarya’da eğitim araştırmaları kongresi*

- bildiriler kitabı* (s. 74–79) içinde. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Bağrıaçık Yılmaz, A., Su Tonga, E. ve Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1–45. doi: 10.17152/gefad.79669
- Bahçeci, F. ve Uşengül, L. (2018). Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin tez konusu belirleme kriterlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 85–96. doi: 10.33907/turkjes.422202
- Bain, S., Fedynich, L. ve Knight, M. (2009). The successful graduate student: A review of the factors for success. *Journal of Academic and Business Ethics*, 1–9.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 15–31.
- Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 9–18.
- Bargar, R. R. ve Mayo-Chamberlain, J. (1983). Advisor and advisee issues in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, 54(4), 407–432. doi: 10.2307/1981905
- Baruch, Y., Bell, M. P. ve Gray, D. (2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 51–68. doi: 10.1016/j.jvb.2003.06.002
- Barutçu, F. ve Onaylı, S. (2016). Tez sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (s. 677–690) içinde. doi: 10.14527/9786053183563.042
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129–135.
- Baveye, P. ve Vermeylen, F. (1994). The advisor-advisee relationship in soil science graduate education: Survey and analysis. P. Baveye, W. J. Farmer ve T. J. Logan (Ed.), *Soil science education: Philosophy and perspectives* (s. 75–86) içinde. Madison: Soil Science Society of America. doi: 10.2136/sssaspepub37
- Bayar, V., Bayar, A., Eğmir, E., Ödemiş, İ. S. ve Kayır, G. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik kaygı düzeyleri. 6. *Ulusal lisansüstü eğitim sempozyumu bildiriler kitabı* (s. 90–96) içinde. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Bektaş, H. ve Ulutürk Akman, S. (2013). Yükseköğretimde hizmet kalitesi ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlilik analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 18, 116–133.
- Bektaş Köser, D. ve Mercanlıoğlu, Ç. (2010). Akademik danışmanlık hizmetinin önemi ve Türkiye’deki üniversitelerde akademik danışmanlık hizmetinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 27–36.
- Bieker, R. F. (1996). Factors affecting academic achievement in graduate management education. *Journal of Education for Business*, 72(1), 42–46. doi: 10.1080/08832323.1996.10116824
- Blanchard, C. ve Haccoun, R. R. (2019). Investigating the impact of advisor support on

- the perceptions of graduate students. *Teaching in Higher Education*. doi: 10.1080/13562517.2019.1632825
- Blanchard, R. J., Blanchard, D. C., Griebel, G. ve Nutt, D. (2008). Introduction to the handbook on fear and anxiety. R. J. Blanchard, D. C. Blanchard, G. Griebel ve D. Nutt (Ed.), *Handbook of anxiety and fear* (s. 3–7) içinde. Amsterdam: Academic Press.
- Bloom, J. L., Propst Cuevas, A. E., Hall, J. W. ve Evans, C. V. (2007). Graduate students' perceptions of outstanding graduate advisor characteristics. *NACADA Journal*, 27(2), 28–35. doi: 10.12930/0271-9517-27.2.28
- Bloom, L. Z. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition*, 2(1), 103–117.
- Bok, D. (2013). Graduate education. *Higher Education in America* (s. 225–246) içinde. New Jersey: Princeton University Press.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16(3), 252–260.
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35–42. doi: 10.1177/0011000083111007
- Boyle, P. (1996). *Socialization experiences of new graduate students*. Doctoral dissertation, State University of New York Department of Social/Health Psychology, New York.
- Brinkman, S. N. ve Hartsell-Gundy, A. A. (2012). Building trust to relieve graduate student research anxiety. *Public Services Quarterly*, 8(1), 26–39. doi: 10.1080/15228959.2011.591680
- Brown, R. D. ve Krager, L. (1985). Ethical issues in graduate education: Faculty and student responsibilities. *The Journal of Higher Education*, 56(4), 403–418. doi: 10.2307/1981303
- Bruce, B. C. (1997). Critical issues literacy technologies: What stance should we take? *Journal of Literacy Research*, 29(2), 289–309. doi: 10.1080/10862969709547959
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 167–174. doi: 10.1501/egifak\_00000000069
- Bulut, T. (2015). Türkiye'de devlet bütçesinde üniversitelerin yeri. 7. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Burkard, A. W., Knox, S., DeWalt, T., Fuller, S., Hill, C. ve Schlosser, L. Z. (2014). Dissertation experiences of doctoral graduates from professional psychology programs. *Counseling Psychology Quarterly*, 27(1), 19–54. doi: 10.1080/09515070.2013.821596
- Büyükgöze, H. ve Gelbal, S. (2016). Lisansüstü eğitime yönelik tutumda proaktif kişilik ve akademik kontrol odağının rolü. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin

- (Ed.) *Eğitim yönetimi araştırmaları* (s. 91-103) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 453–464.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). Araştırmaya yönelik kaygı ile cinsiyet, araştırma deneyimi ve araştırma başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 29–34.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. ve Köklü, N. (1999). Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 18–28.
- Can, A. (2016). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carnevale, A. P., Strohl, J. ve Melton, M. (2011). What's it worth? The economic value of college majors. Washington: Georgetown University Center on Education and the Workforce.
- Cekiso, M. ve Masha, R. (2019). Supervision experiences of postgraduate research students at one South African higher education institution. *South African Journal of Higher Education*, 33(3), 8–25. doi: 10.20853/33-3-2913
- Clark, B. R. (1993). The research foundations of post-graduate education. *Higher Education Quarterly*, 47(4), 301–315. doi: 10.1111/j.1468-2273.1993.tb01631.x
- Clifton, R. A. (2009). The education of graduate students: A social capital perspective. *Journal of Thought*, 44(1), 25–36.
- Cobb, C. L., Zamboanga, B. L., Xie, D., Schwartz, S. J., Martinez, C. R. ve Skaggs, S. (2019). Associations among the advisory working alliance and research self-efficacy within a relational-efficacy framework. *Journal of Counseling Psychology*, 1–10. doi: 10.1037/cou0000389
- Cristopher, S. A. (2011). Navigating graduate school and beyond. Washington: American Geophysical Union. doi: 10.1029/SP064
- Cüceloğlu, D. (2000). İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Curtin, N., Stewart, A. J. ve Ostrove, J. M. (2013). Fostering academic self-concept: Advisor support and sense of belonging among international and domestic graduate students. *American Educational Research Journal*, 50(1), 108–137. doi: 10.3102/0002831212446662
- Çakar, Ö. (1997). Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme. *Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim* (s. 65–74) içinde. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Çakıcı, A. C. (2006). Turizm alanında lisansüstü tez hazırlayan öğrencilerin danışman öğretim üyelerini ve danışman öğretim üyelerinin de öğrencilerini değerlendirmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 74–104.
- Çepni, S., Ormancı, Ü. ve Özen Uyar, R. (2018). Doktora öğrencilerinin nitel araştırma yapmaya yönelik kaygıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 875–886. doi:

10.24106/kefdergi.413385

- Çiftçi, Ö. ve Bulut, K. (2018). Lisansüstü eğitim programlarındaki sorunlar: Nitelik açısından bir değerlendirme. *Lisansüstü Eğitim Forumu*, 25–33.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 47–67. doi: 10.14527/376
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165–178. doi: 10.12780/uusbd.73894
- Delamont, S., Atkinson, P. ve Parry, O. (1997). *Supervising the doctorate: A guide to success*. Bristol: Open University Press.
- Demir, M. ve Beşoluk, Ş. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 769–781. doi: 10.19126/suje.408342
- Demirel, F., Kocadereli, İ. ve Ozer, S. H. (2012). *Lisansüstü akademik danışmanlık el kitabı* (2. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Deniz, Ü. (2020). Lisansüstü eğitimde gizli kriz : Öğrenciler neden okulu terk ediyor. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61–83. doi: 10.9779/pauefd.528019
- Denman, B. D. (2005). What is a university in the 21st century? *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, 17(2), 9–26.
- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2016). Lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin danışmanlarından beklentileri : Eğitim bilimleri bölümü anabilim dalları örneği. Ö. Demirel, M. Demirel, E. Yağcı ve N. Yazçayır (Ed.), 4. *Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi* (s. 270–283) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilci, T. ve Gürol, M. (2012). Öğretim üyeleri bakış açısıyla lisansüstü eğitimin yaşam alanına yansımaları (eğitim bilimleri örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 1073–1090.
- Donald, J. G., Saroyan, A. ve Denison, D. B. (1995). Graduate student supervision policies and procedures: A case study of issues and factors affecting graduate study. *Canadian Journal of Higher Education*, 25(3), 71–92.
- Efstation, J. F., Patton, M. J. ve Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 322–329. doi: 10.1037/0022-0167.37.3.322
- Eğmir, E., Ödemiş, İ. S. ve Kayır, G. (2014). Lisansüstü tez danışmanlığının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 576–589.
- Einbinder, S. D. (2014). Reducing research anxiety among MSW students. *Journal of Teaching in Social Work*, 34, 2–16. doi: 10.1080/08841233.2013.863263
- Eisenberg, A. F. (1999). Forms of socialization: Graduate education and the graduate seminar. Response to “rethinking the graduate seminar.” *Teaching Sociology*, 27(2), 187–191. <https://www.jstor.org/stable/1318706>
- Emke-Francis, P. M. (2010). *The advisor-advisee relationship: A qualitative study of*

- advisee perspectives. Doctoral dissertation, University of Nevada, Virginia.
- Enright, M. K. ve Gitomer, D. (1989). *Toward a description of successful graduate students* (Issue GRE Board Report No. 85-17.R). New Jersey: Educational Testing Service.
- Erbay Çetinkaya, Ş. ve Yılmaz, S. (2019). An investigation of student satisfaction with an applied linguistics graduate programme. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(3), 346–385. doi: 10.17569/tojqi.540933
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 166–175. doi: 10.5961/jhes.2012.047
- Erdem, M. (2018). Türk Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (6. baskı, s. 77–113) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Erfanmanesh, M. A. ve Fereshteh, D. (2012). Research anxiety and its causes in researchers and faculty members: A review of the literature. *Journal of National Studies on Librarianship and Information Organization*, 23(1), 58–72.
- Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *GAU Journal of Social and Applied Science*, 3(5), 46–72.
- Erkol, H. (2018). Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreci, amaçları, varsayımları ve tarafları. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (6. baskı, s. 3–15) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertem, H. Y. ve Gökalep, G. (2016). Sayıları dili: Lisansüstü eğitimde okul terki. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (s. 239–250) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertepinar, A. (1996). Panel konuşmaları. *Nasıl bir üniversite mezunu istiyoruz?* (s. 29–33) içinde. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11–16.
- Ethington, C. A. ve Smart, J. C. (1986). Persistence to graduate education. *Research in Higher Education*, 24(3), 287–303. doi: 10.1007/BF00992076
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T. ve Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282–284. doi: 10.1038/nbt.4089
- Farrelly, M. J. (2007). *The relationship between the advisory working alliance and the ability to cope among psychology doctoral students*. Doctoral dissertation, Seton Hall University, New Jersey.
- Feild, H. S., Holley, W. H. ve Armenakis, A. A. (1974). Graduate students’ satisfaction with graduate education: Intrinsic versus extrinsic factors. *Journal of Experimental Education*, 43(2), 8–15. doi: 10.1080/00220973.1974.10806312
- Ferreira, L. M., Furtado, F. ve Silveira, T. S. (2009). Advisor-advisee relationship. The multiplier knowledge. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 24(3), 167–170.

- Ferreira, M. M. (2000). *The ideal advisor: Graduate science students' perspectives*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?q=The+ideal+advisor%3A+Graduate+science+students%27+perspectives&id=ED441681>
- Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Ford, M. (2017). The functions of higher education. *American Journal of Economics and Sociology*, 76(3), 559–578. doi: 10.1111/ajes.12187
- Ganqa, N. H. (2012). *Research supervision experiences of masters in education students at a South African university*. Master thesis, University of Fort Hare Faculty of Education, Republic of South Africa.
- Gardner, S. K. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education*, 58, 97–112. doi: 10.1007/s10734-008-9184-7
- Gaule, P. ve Piacentini, M. (2018). An advisor like me? Advisor gender and post-graduate careers in science. *Research Policy*, 47(4), 805–813. doi: 10.1016/j.respol.2018.02.011
- Gelso, C. J. (1979). Research in counseling: Methodological and professional issues. *The Counseling Psychologist*, 8(3), 7–35.
- Gelso, C. J. (1997). The making of a scientist in applied psychology: An attribute by treatment conception. *The Counseling Psychologist*, 25(2), 307–320. doi: 10.1177/0011000097252013
- Gelso, C. J., Baumann, E. C., Chui, H. T. ve Savelle, A. E. (2013). The making of a scientist–psychotherapist: The research training environment and the psychotherapist. *Psychotherapy*, 50(2), 139–149. doi: 10.1037/a0028257
- Georgiou, G. A. (2017). *An examination of the relationship of program factors and personal factors to dissertation self-efficacy in counselor education doctoral students*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina, Charlotte.
- Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. *New Directions for Higher Education*, 101, 55–64. doi: 10.1002/he.10105
- Gömlüksiz, M. N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. 6. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 68–74) içinde. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Grant, B. M. (2005). *The pedagogy of graduate supervision: Figuring the relations between supervisor and student*. Doctoral dissertation, The University of Auckland, New Zealand.
- Gregg, W. E. (1972). Several factors affecting graduate student satisfaction. *The Journal of Higher Education*, 43(6), 483–498.
- Groen, J. A., Jakubson, G. H., Ehrenberg, R. G., Condie, S. ve Liu, A. Y. (2008). Program design and student outcomes in graduate education. *Economics of Education Review*, 27, 111–124. doi: 10.1016/j.econedurev.2006.09.010
- Guillory, J. (2000). The system of graduate education. *Conference on the future of doctoral education*, 115(5), 1154–1163.

- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223–236.
- Güldür, T. (2007). *Tez danışmanlık rehberi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, A. (2013). Lisansüstü uluslararasılaşma çabalarında ısmarlama ve etik sorunlar. 6. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 37–44) içinde. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71–88. doi: 10.32329/uad.450965
- Güngör Göksu, G. (2015). Yükseköğretim finansmanı kapsamında yaşanan değişimlerin ve yeniliklerin analizi. 7. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 12–17) içinde. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Güven, E. (2014). *Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 157–172.
- Hahessy, S., Burke, E., Byrne, E., Farrelly, F., Kelly, M., Mooney, B. ve Meskell, P. (2014). Indicators of student satisfaction in postgraduate blended learning programmes: Key messages from a survey study. *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(3), 1941-1963.
- Harden, S. L., Clark, R. A. ve Johnson, W. B. (2009). Cross-gender mentorship in clinical psychology doctoral programs: An exploratory survey study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 277–290. doi: 10.1080/13611260903050239
- Hark Söylemez, N., Dokumacı Sütçü, N. ve Sütçü, K. (2014). Perceptions of graduate students about autonomous learning skills. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4, 91–110.
- Hermanowicz, J. C. (2016). Faculty perceptions of their graduate education. *Higher Education*, 72(3), 291–305. doi: 10.1007/s10734-015-9955-x
- Hesketh, A. J. (2000). Recruiting an elite? Employers’ perceptions of graduate education and training. *Journal of Education and Work*, 13(3), 245–271. doi: 10.1080/713676992
- Higgins, C. C. ve Kotrlik, J. W. (2006). Factors associated with research anxiety of university human resource education faculty. *Career and Technical Education Research*, 31(3), 175–199. doi: 10.5328/cter31.3.175
- Holdaway, E. A. (1996). Current issues in graduate education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 18(1), 59–74. doi: 10.1080/1360080960180106
- Huber, D. M., Sauer, E. M., Mrdjenovich, A. J. ve Gugiu, P. C. (2010). Contributions to advisory working alliance: Advisee attachment orientation and pairing methods. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(4), 244–253. doi: 10.1037/a0019213
- Imani, S., Masomi, L. ve Amiri, M. (2018). Research anxiety and its related factors

- among graduate students in Hamedan University of Medical Sciences. *Research in Medical Education*, 10(4), 12–22. doi: 10.29252/rme.10.4.12
- Inman, A. G., Schlosser, L. Z., Ladany, N., Howard, E. E., Boyd, D. L., Altman, A. N. ve Stein, E. P. (2011). Advisee nondisclosures in doctoral-level advising relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(3), 149–159. doi: 10.1037/a0024022
- Işıksoluğu, M. K. (1994). Tezler ve danışmanlık. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 57–62.
- İbiş, E. (2014). Lisansüstü eğitimin sorunları. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 117–123. doi: 10.2399/yod.14.019
- İpek Akbulut, H., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemleri belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50–69.
- Jackson, P. J. (2012). *What is education?* Chicago: The University of Chicago Press.
- Jaeger, A. J., Sandmann, L. R. ve Kim, J. (2011). Advising graduate students doing community-engaged dissertation research: The advisor-advisee relationship. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 5–25.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Kahn, J. H. ve Schlosser, L. Z. (2010). The graduate research training environment in professional psychology: A multilevel investigation. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(3), 183–193. doi: 10.1037/a0018968
- Kallner, A. (2018). *Laboratory statistics: Methods in chemistry and health sciences* (2nd edition). Amsterdam: Elsevier.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49–71.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267–281. doi: 10.5961/jhes.2017.206
- Karaibrahimoğlu, A. ve Karaoğlu, N. (2018). Tıp öğrencilerinin istatistik ve bilimsel araştırmaya yönelik kaygı ve tutumları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 420–428. doi: 10.17343/sdutfd.419148
- Karakütük, K. (1983). Türkiye lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1–24. doi: 10.1501/egifak\_0000000881
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2009). Türkiye lisansüstü öğretim sistemi. *Lisansüstü Öğretim Sistemleri* (2. baskı, s. 521-546) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elhan Kitap.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2008). Lisansüstü öğretimin

- sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42–53.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94–114.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Kayahan Karakul, A. ve Karakütük, K. (2014). Lisansüstü öğretime öğrenci seçiminde kullanılan ölçütlere ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 179–200. doi: 10.1501/egifak\_0000001343
- Kearns, H. ve Finn, J. (2017). *Supervising PhD students*.
- Keçeli, S. A. ve Duymaz, F. Z. (2017). Lisansüstü eğitimin anket sonuçları ile değerlendirilmesi: Kocaeli Üniversitesi deneyimi. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 24–27.
- Kerlin, S. P. (1995). Pursuit of the Ph.D: Survival of the fittest" or is it time for a new approach? *Education Policy Analysis Archives*, 3(16), 1–28.
- Keskinkılıç, S. B. ve Ertürk, A. (2009). Eğitim bilimleri doktora öğrencilerinin istatistiksel bilgi yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 141–151.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*. doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52
- Knox, S., Schlosser, L. Z., Pruitt, N. T. ve Hill, C. E. (2006). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisor perspective. *The Counseling Psychologist*, 34(4), 489–518. doi: 10.1177/0011000006290249
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 370–392. doi: 10.21764/maeuefd.581698
- Kracker, J. (2002). Research anxiety and students’ perceptions of research: An experiment. Part I. Effect of teaching Kuhlthau’s ISP model. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(4), 282–294. doi: 10.1002/asi.10040
- Kuo, P. B., Woo, H. ve Bang, N. M. (2017). Advisory relationship as a moderator between research self-efficacy, motivation, and productivity among counselor education doctoral students. *Counselor Education and Supervision*, 56(2), 130–144. doi: 10.1002/ceas.12067
- Lessing, A. C. ve Schulze, S. (2004). Lecturers’ experience of postgraduate supervision in a distance education context. *South African Journal of Higher Education*, 17(2), 159–168. doi: 10.4314/sajhe.v17i2.25309
- Lessing, N. ve Lessing, A. C. (2004). The supervision of research for dissertations and theses. *Acta Commercii*, 4(1), 73–87. doi: 10.4102/ac.v4i1.54
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016).

- Liu, J., Tang, T., Kong, X., Tolba, A., AL-Makhadmeh, Z. ve Xia, F. (2018). Understanding the advisor–advisee relationship via scholarly data analysis. *Scientometrics*, 116(1), 161–180. doi: 10.1007/s11192-018-2762-2
- Lovitts, B. E. ve Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph.D. programs. *Academe*, 86(6), 44–50.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed.: G. Arastaman). Ankara: Nobel Akademik.
- Lyons, W., Scroggins, D. ve Rule, P. B. (1990). The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education*, 15(3), 277–285. doi: 10.1080/03075079012331377400
- MacDonald, C. ve Williams-Jones, B. (2009). Supervisor-student relations: Examining the spectrum of conflicts of interest in bioscience laboratories. *Accountability in Research*, 16(2), 106–126. doi: 10.1080/08989620902855033
- Mansson, D. H. ve Myers, S. A. (2013). Mentoring support and relational uncertainty in the advisor–advisee relationship. *NACADA Journal*, 33(1), 54–60. doi: 10.12930/nacada-13-208
- Maschi, T., Wells, M., Yoder Slater, G., MacMillan, T. ve Ristow, J. (2013). Social work students' research-related anxiety and self-efficacy: Research instructors' perceptions and teaching innovations. *Social Work Education*, 32(6), 800–817. doi: 10.1080/02615479.2012.695343
- Merç, A. (2016). Research anxiety among Turkish graduate ELT students. *Current Issues in Education*, 19(1), 1–15.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973).
- Morrison, M. A. ve Lent, R. W. (2014). The advisory working alliance and research training: Test of a relational efficacy model. *Journal of Counseling Psychology*, 61(4), 549–559. doi: 10.1037/cou0000030
- Mullen, C. A. (2005). *Fire and ice: Igniting and channeling passion in new qualitative researchers*. New York: Peter Lang Publishing.
- National Academy of Sciences. (1997). *Adviser, teacher, role model, friend: On Being a mentor to students in science and engineering*. Washington: National Academies Press.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 199–222. doi: 10.1501/Egifak\_0000001230
- Norton, P. J. ve Robinson, C. M. (2010). Development and evaluation of the anxiety disorder diagnostic questionnaire. *Cognitive Behaviour Therapy*, 39(2), 137–149. doi: 10.1080/16506070903140430
- Noy, S. ve Ray, R. (2012). Graduate students' perceptions of their advisors: Is there systematic disadvantage in mentorship? *Journal of Higher Education*, 83(6), 876–912. doi: 10.1353/jhe.2012.0036
- Ocak, G. ve Ataseven, N. (2016). Relationship between turkish graduate students' research anxiety and uneasiness levels in information literacy. *Journal of Higher Education and Science*, 6(3), 364. doi: 10.5961/jhes.2016.173

- Offstein, E. H., Larson, M. B., McNeill, A. L. ve Mwale, H. M. (2004). Are we doing enough for today's graduate student? *International Journal of Educational Management*, 18(7), 396–407. doi: 10.1108/09513540410563103
- Oguan, F. E., Bernal, M. M. ve Pinca, M. C. D. (2014). Attitude and anxiety towards research, its influence on the students' achievement in the course. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(4), 165–172.
- Onwuegbuzie, A. J. (1997). Writing a research proposal : The role of library anxiety , statistics anxiety , and composition anxiety. *Library & Information Science Research*, 19(1), 5–33.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., Paterson, F. R. A., Watson, M. H. ve Schwartz, R. A. (2000). Factors associated with achievement in educational research courses. *Research in the Schools*, 7(1), 53–65.
- 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. doi: 10.1080/1356251032000052447
- Özcan, G. (2007). Türkiye’de uluslararası ilişkiler alanında lisansüstü eğitiminin sorunları. *Uluslararası İlişkiler*, 4(13), 107–112.
- Özer, N., Arısoy, E. ve Şad, S. N. (2020). *Danışman-danışan ilişkileri ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış araştırma raporu.
- Peluso, D. L., Carleton, R. N., Richter, A. A. ve Asmundson, G. J. G. (2011). The graduate advising relationship in Canadian psychology programmes: Advisee perspectives. *Canadian Psychology*, 52(1), 29–40. doi: 10.1037/a0022047
- Phillips, E. M. ve Pugh, D. S. (2005). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (4th edition). London: Open University Press.
- Punyanunt-Carter, N. M. ve Wrench, J. S. (2008). Advisor-advisee three: Graduate students' perceptions of verbal aggression, credibility, and conflict styles in the advising relationship. *Education*, 128(4), 579–588.
- Razavi, S., Shahrabi, A. ve Siamian, H. (2017). The relationship between research anxiety and self-efficacy. *Materia Socio Medica*, 29(4), 247-250. doi: 10.5455/msm.2017.29.247-250
- Reilly, R. R. (1976). Factors in graduate student performance. *American Educational Research Journal*, 13(2), 125–138.
- Rezaei, M. ve Zamani-Miandashti, N. (2013). The relationship between research self-efficacy, research anxiety and attitude toward research: A study of agricultural graduate students. *Journal Of Educational And Instructional Studies in the World*, 3(4), 69–79.
- Rice, K. G., Choi, C. C., Zhang, Y., Villegas, J., Ye, H. J., Anderson, D., Nesic, A. ve Bigler, M. (2009). International student perspectives on graduate advising relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 56(3), 376–391. doi: 10.1037/a0015905
- Rice, K. G., Suh, H., Yang, X., Choe, E. ve Davis, D. E. (2016). The advising alliance for international and domestic graduate students: Measurement invariance and

- implications for academic stress. *Journal of Counseling Psychology*, 63(3), 331–342. doi: 10.1037/cou0000141
- Robinson, D. J. (2008). *The role of the graduate faculty advisor*. Doctoral dissertation, State University of New York Department of Educational Leadership and Policy, New York.
- Rosenfeld, R. A. (1978). Anxiety and learning. *Teaching Sociology*, 5(2), 151–166.
- Rungduin, T. T. ve Miranda, P. A. (2018). An exploration of the factors affecting graduate degree completion in a teacher education institution ( TEI ): Inputs for graduate program management and pedagogy. *ASTEN Journal of Teacher Education*, 2014(1), 41–54.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179–208.
- Saracaloğlu, A. S., Sıvacı, S. Y., Altay, B. ve Çöplü, F. (2016). Türkiye ’ de lisansüstü eğitim : Lisansüstü eğitime ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmesi. 4. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim kongresi bildiriler kitabı* (s. 733-745) içinde. Antalya.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R. ve Evin Ercan, İ. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma kaygıları, araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187–199.
- Satterfield, D. J., Tsugawa-Nieves, M. ve Kim, A. N. (2019). WIP: Factors affecting graduate STEM student attrition rates. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE, 2018-October*, 1–4. doi: 10.1109/FIE.2018.8659091
- Savaş, B. ve Toprak, E. (2005). Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin beklentileri ve lisansüstü öğrenimi talep etme gerekçeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 145-154.
- Sayan, Y. ve Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi - Balıkesir Üniversitesi durum belirlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 59-66.
- Sayed, Y., Kruss, G. ve Badat, S. (1998). Students’ experience of postgraduate supervision at the university of the western cape. *Journal of Further and Higher Education*, 22(3), 275–285. doi: 10.1080/0309877980220303
- Schlosser, L. Z. ve Gelso, C. J. (2001). Measuring the working alliance in advisor-advisee relationships in graduate school. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 157–167. doi: 10.1037/0022-0167.48.2.157
- Schlosser, L. Z. ve Gelso, C. J. (2005). The advisory working alliance inventory - advisor version: Scale development and validation. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 650–654. doi: 10.1037/0022-0167.52.4.650
- Schlosser, L. Z. ve Kahn, J. H. (2007). Dyadic perspectives on advisor-advisee relationships in counseling psychology doctoral programs. *Journal of Counseling Psychology*, 54(2), 211–217. doi: 10.1037/0022-0167.54.2.211

- Schlosser, L. Z., Knox, S., Moskovitz, A. R. ve Hill, C. E. (2003). A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisee perspective. *The Counseling Psychologist*, 34(4), 489–518. doi: 10.1177/0011000006290249
- Schlosser, L. Z., Lyons, H. Z., Talleyrand, R. M., Kim, B. S. K. ve Johnson, W. B. (2011). Advisor - advisee relationships in graduate training programs. *Journal of Career Development*, 38(1), 3–18. doi: 10.1177/0894845309358887
- Schlosser, L. Z., Talleyrand, R. M., Lyons, H. Z., Kim, B. S. K. ve Johnson, W. B. (2011). Multicultural issues in graduate advising relationships. *Journal of Career Development*, 38(1), 19–43. doi: 10.1177/0894845309359285
- Seçkin, M., Apaydin, C. ve Aypay, A. (2012). Lisansüstü eğitimde normlar: Yapı, iklim ve danışmanlık. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 176-185. doi: 10.5961/jhes.2012.048
- Seçkin, M., Aypay, A. ve Apaydin, Ç. (2014). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 28–35. doi: 10.5961/jhes.2014.086
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., Holtom, B. C. ve Pierotti, A. J. (2013). Even the best laid plans sometimes go askew: Career self-management processes career shocks, and the decision to pursue graduate education. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 169–182. doi: 10.1037/a0030882
- Selke, M. J. ve Wong, T. D. (1993). The mentoring-empowered model: professional role functions in graduate student advisement. *NACADA Journal*, 13(2), 21–26.
- Serhatlıoğlu, B. (2016). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecinde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 11(19), 721-738. doi: 10.7827/TurkishStudies.10117
- Sever, I. ve Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 183–202.
- Sevidy-Benton, A. L. ve O’Kelly, M. K. (2015). Connecting theory to practice: Making research real for graduate students. V. C. X. Wang (Ed.), *Handbook of Research on Scholarly Publishing and Research Methods* (s. 38–60) içinde. Hershey: IGI Global.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125–137.
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç. ve Kavgacı, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129–148.
- Shore, B. M. (2014). *The graduate advisor handbook: A student-centered approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sidman, M. (1964). Anxiety. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 108(6), 478–481.
- Sin, C. (2012). The Bologna master degree in search of an identity. *European Journal of Higher Education*, 2(2–3), 174–186. doi: 10.1080/21568235.2012.702437
- Skelly, S. M., Kohlleppe, T. C., Kane, M. E. ve Bradley, J. C. (2002). Professional development award for graduate students. *NACTA Journal*, 46(4), 16–18.

- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (s. 23–49) içinde. New York: Academic Press.
- Sullivan, L. E. ve Ogloff, J. R. P. (1998). Appropriate supervisor-graduate student relationships. *Ethics & Behavior*, 8(3), 229-248.
- Summak, M. S., Summak, A. E. G. ve Balkar, B. (2010). Yüksek lisans tez sürecinde danışman ve öğrencilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin beklentilerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(372), 23–31.
- Şanlı, S. C., Erdem, A. ve Unur, K. (2020). Lisansüstü turizm öğrencilerinin akademik güdülenme, bilimsel araştırma özyeterlilik ve araştırma yapmaya yönelik kaygılarının değerlendirilmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 405–425. doi: 10.26677/TR1010.2020.320
- Şaşmaz Ören, F. ve Karapınar, A. (2016). The perception of teacher candidates regarding their professional qualification and their attitude towards postgraduate education and the relation between these variables. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(3), 105–116. doi: 10.2399/yod.16.012
- Şenel, E., Yıldız, M., Ulaş, M. ve Şahan, H. (2017). The examination of research-related anxiety of students taking master and doctorate degree in the field of physical education and sports. *The Sport Journal*.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155–186.
- Tekbıyık, A. (2015). İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 99–114) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J. ve Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 326–341. doi: 10.1006/jvbe.2001.1804
- Terzioğlu, T. (1997). Açılış konuşması. *Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim* (s. 5–6) içinde. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim Sosyolojisi* (10. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Topal, M., Sağlam, H. İ. ve Akgün, Ö. E. (2017). Lisansüstü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gözünde lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. 8. *International Graduate Education Symposium Proceedings Book* (s. 109–117) içinde. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2013). Lisansüstü eğitimde Avrupa yaklaşımı. 6. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 10–36) içinde. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Tosun, İ. (1997). Açılış konuşması. *Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim* (s. 7–15) içinde. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Tuesta, E. F., Delgado, K. V., Mugnaini, R., Digiampietri, L. A., Mena-Chalco, J. P. ve Pérez-Alcázar, J. J. (2015). Analysis of an advisor-advisee relationship: An exploratory study of the area of Exact and Earth Sciences in Brazil. *PLoS ONE*,

10(5). doi: 10.1371/journal.pone.0129065

- Turgut, F. (1987). Eğitimde lisansüstü eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- UNESCO. (2012). *International standard classification of education 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Uras, M. (2002). Eğitimin toplumsal temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine* (s. 190–237) içinde. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Üçerler, H., Eraç, Y., Şahin, H., Uysal Toraman, A., Hoşgör Limoncu, M., Buduneli, N., Gençer, T., Karaca, O. ve Baygın Daşkan, S. (2019). *Lisansüstü eğitimde danışmanlık el kitabı* (H. Şahin (ed.)). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Ünver, G. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin tez danışmanlarına ilişkin beklentileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 293–300.
- Üstüner, M. (2002). Eğitimin felsefi temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine* (s. 91–117) içinde. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim “pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51–74. doi: 10.1501/Egifak\_0000000336
- Wajid, U. ve Jami, H. (2020). Research self-efficacy among students: role of metacognitive awareness of reading strategies, research anxiety, and attitude towards research. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(2), 271–293. doi: 10.33824/PJPR.2020.35.2.15
- Welde, K. De ve Laursen, S. L. (2008). The “ ideal type ” advisor: How advisors help STEM graduate students find their ‘ scientific feet‘. *The Open Education Journal*, 1, 49–61.
- Wendler, C., Bridgeman, B., Cline, F., Millett, C., Rock, J., Bell, N. ve McAllister, P. (2010). *The path forward: The future of graduate education in United States*. Princeton: Educational Testing Service.
- Wenhui, Z., Minglei, L. ve Xiaofeng, H. (2013). A investigation on satisfaction of graduate students in China. M. Elmas (Ed.), *ICQH 2013 Proceedings Book* (s. 49–56) içinde.
- Wong, Y. J., Zounlome, N. O. O., Mitts, N. G. ve Murphy, E. (2019). You can do it! An experimental evaluation of an encouragement intervention for female students. *Journal of Positive Psychology*, 1–11. doi: 10.1080/17439760.2019.1651887
- Wrench, J. S. ve Punyanunt-Carter, N. M. (2005). Advisor–advisee communication two: The influence of verbal aggression and humor assessment on advisee perceptions of advisor credibility and affective learning. *Communication Research Reports*, 22(4), 303–313. doi: 10.1080/000368105000317599
- Wrench, J. S. ve Punyanunt-Carter, N. M. (2008). The influence of graduate advisor use of interpersonal humor on graduate students. *NACADA Journal*, 28(1), 54–72. doi: 10.12930/0271-9517-28.1.54
- Wrench, J. S. ve Punyanunt, N. M. (2004). Advisee-advisor communication: An exploratory study examining interpersonal communication variables in the graduate

- advisee-advisor relationship. *Communication Quarterly*, 52(3), 224–236. doi: 10.1080/01463370409370194
- Yalçınkaya, M., Koşar, D. ve Altunay, E. (2014). Araştırma görevlilerinin bilim insanı yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1009–1034.
- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: Graduate student logs. *Australian Universities' Review*, 2, 9–11.
- Yetkiner, A. ve İnce, M. (2016). Views of students regarding problems encountered in postgraduate education: a phenomenological research. *Journal of Higher Education and Science*, 6(3), 373. doi: 10.5961/jhes.2016.174
- Yılmaz, T. ve Yenihan, B. (2016). Yükseköğretimin geleneksel işlevleri doğrultusunda akademik performansın değerlendirilmesi: sorunlar ve çözümler. H. Kaya (Ed.), 1. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi - İnsan ve Toplum Bilimleri* (s. 1976–2002) içinde.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981).
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
- Zhang, L. (2004). *Advance to graduate education: The effect of college quality and undergraduate majors*. New Jersey: School of Industrial and Labor Relations.
- Zhao, C. M., Golde, C. M. ve McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263–281. doi: 10.1080/03098770701424983





Sayı : 21395455-300  
Konu : Uygulama İzni (Erdener ARISOY )

#### REKTÖRLÜK MAKMAINA

İlgi : 13.11.2020 tarih ve E. 75299 sayılı yazınız

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Erdener ARISOY, Doç. Dr. Niyazi ÖZER danışmanlığında, yürütmekte olduğu "Lisansüstü Eğitimde Danışman-Danışan İlişkileri ile Araştırma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi çalışması gereği, enstitümüz öğrencilerinde uygulamak üzere, anket tekniği ile veri toplaması Enstitümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**e-İmza**  
Prof.Dr. Mehmet KUBAT  
Enstitü Müdürü

İzmir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Öğrenci Mehmet KUBAT  
Bölge/Şehir/Mülkiyet  
Telefon No: 4223713478 Faks No: 4223418047  
E-posta: info@izmiru.edu.tr İnternet Adresi: <https://www.izmiru.edu.tr/en/cuba>

İlgi: İlgi: Fatma ERDOĞAN  
Unvan: Enstitü Sekreteri  
Telefon No: 4223413072

Bu belge 5078 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/11/2020-E.76908

T.C.  
**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
 Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 67024544-300  
 Kona : Uygulama İzni (Endener ARISOY)

**REKTÖRLÜK MAKAMINA**  
**(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)**

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/11/2020 tarihli ve 75299 sayılı yazısı,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Endener ARISOY, Doç. Dr. Niyazi ÖZER danışmanlığında, yürütmekte olduğu "Lisansüstü Eğitimde Danışman-Danışan İlişkileri ile Araştırma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezi çalışması gereği olarak, araştırmanın yapılması için, ekte belirtilen anket tekniği ile veri toplama talebi Müdürlüğümüze uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**e-İmza**  
 Prof.Dr. Nurettin AYDOĞDU  
 Enstitü Müdürü

Evrak Tarih ve Sayısı: 07/01/2021-2559



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-84504069-300--2559  
Konu : Araştırma İzni (Öğr. Erdener ARISOY)

07/01/2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 11.11.2020 tarih ve E.74785 sayılı yazınız;

Ana Bilim Dalınız tezli yüksek lisans öğrencisi Erdener ARISOY'un Araştırma İzin talebi Enstitümüzce uygun görülmüştür.  
Gereğini rica ederim.

Doç.Dr. Eyüp İZCİ  
Enstitü Müdürü

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu (BERK641D) Pın Kodu :00371

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/inonu-universitesi-ebys>

Adres: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrenci Merkezi Kat: 3. Kat/Atatürk/Malatya

Belge için: Erkan Özkul

Tel:0450481 Faks:0 (422) 3410506

Ünvanı: Şube Müdürü

e-Posta:egbilim@inonu.edu.tr Web:https://www.inonu.edu.tr/

Tel No: 3000

Kayıt Adresi:inonu-universitesi@berk641d.kap.tr



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır./n Evrak doğrulaması (VALURL) adresinden yapılabilir.

## EK 2: VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Katılımcı,

Lisansüstü eğitim görmekte olan öğrencilerin danışmanlarıyla olan ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu kapsamda hazırlanan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde bazı kişisel bilgileriniz istenmektedir. İkinci bölümde danışman-danışan ilişkileriniz ve lisansüstünde yaptığınız çalışmalarınız ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin yanlış ya da doğru cevabı yoktur. Lütfen her bir ifadeyi yanıtlarken sizi en çok yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Soruları eksiksiz bir şekilde yanıtlamanız araştırmanın sonuçları açısından oldukça önemlidir. Formun hiçbir yerine isim yazmanıza gerek yoktur.

Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Erdener ARISOY

Yüksek Lisans Öğrencisi

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

### BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Durumunuza uygun olan seçeneği (x) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Öğrenim gördüğünüz programın düzeyi ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
3. Öğrenim gördüğünüz programın bağlı bulunduğu enstitü  
( ) Eğitim Bilimleri Enst. ( ) Sosyal Bilimler Enst. ( ) Fen Bilimleri Enst. ( ) Sağlık Bilimleri Enst.
4. Danışmanınızın unvanı ( ) Dr. Öğr. Üyesi ( ) Doçent Dr. ( ) Profesör Dr.
5. Danışmanınızın cinsiyeti ( ) Kadın ( ) Erkek
6. Danışmanınız nasıl belirlendi? ( ) İsteğim/tercihim dışında ( ) İstedğim/tercih ettiğim danışman atandı
7. Danışmanınızla ne sıklıkla görüşüyorsunuz?  
( ) Her gün ( ) Haftada birkaç kez ( ) Haftada bir ( ) İki haftada bir ( ) Ayda bir ( ) Birkaç ayda bir

## BÖLÜM II: DANIŞMANINIZLA İLİŞKİLERİNİZİN NİTELİĞİ

Mevcut danışmanınızla olan ilişkilerinizi göz önünde bulundurarak aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz.

|                                                                                                                       | Çok Katılıyorum | Çoğunlukla Katılıyorum | Orta Düzeyde Katılıyorum | Az Katılıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|------------------------|--------------------------|----------------|------------------|
| 1. Danışmanımın beni pek sevmediğini düşünüyorum.                                                                     | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 2. Danışmanımın bana inanmadığını düşünüyorum.                                                                        | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 3. Danışmanım düşüncelerimi ifade etmeme fırsat vermez.                                                               | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 4. Danışmanım çalışmalarım hakkında yorum yaparken kırıkcıdır.                                                        | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 5. Danışmanımın bana saygı duyduğunu düşünmüyorum.                                                                    | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 6. Danışmanımın, çıkarlarımı düşündüğünü sanmıyorum.                                                                  | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 7. Danışmanımla çalışırken kendimi rahat hissetmiyorum.                                                               | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 8. Danışmanımla yaptığım görüşmelerde kafam allak bullak olur.                                                        | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 9. Danışmanım beni akademik faaliyetler (örn. konferanslar, akademik dergilere makale gönderme) konusunda yetiştirir. | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 10. Danışmanım çalışmalarımı bir plan dahilinde yapmama yardımcı olur.                                                | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 11. Danışmanım birlikte çalışma yapma konusunda beni sorumluluk almaya teşvik eder.                                   | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 12. Danışmanım, lisansüstü eğitim sürecimi planlamam konusunda bana yol gösterir.                                     | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 13. Danışmanım kendimi geliştirmem gereken konuları görmem konusunda bana yardımcı olur.                              | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 14. Danışmanım kişisel bağlantılarını kullanarak mesleki açıdan yetişmeme yardımcı olur.                              | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 15. Danışmanımı gözlemleyerek ondan çok şey öğrendim.                                                                 | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |
| 16. Danışmanımla aramda bir usta-çırak ilişkisi vardır.                                                               | (5)             | (4)                    | (3)                      | (2)            | (1)              |

### BÖLÜM III: ARAŞTIRMAYA YÖNELİK KAYGI

Lisansüstü öğrenim sürecinizi göz önünde bulundurarak aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katıldığınızı belirtiniz.

|                                                                                        | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Karasızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------|--------------|------------------|
| 1. Mecbur kalmadıkça, araştırma yapmak istemem.                                        | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 2. Araştırma yaparken kendimi genellikle rahat hissederim.                             | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 3. Araştırma yapmaktan büyük zevk duyarım.                                             | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 4. Araştırma yapmak bende rahatsızlığa yol açmaz.                                      | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 5. Araştırma yapmam gerektiğinde içimin sıkıldığını hissederim.                        | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 6. Araştırma sözcüğü bile, beni huzursuz etmeye yetiyor.                               | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 7. Araştırma yapmak düşüncesi bile beni tedirgin eder.                                 | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 8. Araştırma yapmak, benim için eğlendirici bir uğraştır.                              | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 9. Araştırma yaparken kendimi genellikle huzursuz hissederim.                          | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 10. Araştırma yaparken kısa zamanda bıkarım.                                           | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 11. Araştırma yaparken ortaya çıkabilecek problemler bende önemli bir endişe yaratmaz. | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |
| 12. Araştırma yapmak konusunda kendime güvenim yoktur.                                 | (5)                 | (4)         | (3)       | (2)          | (1)              |

### EK 3: ETİK KURUL RAPORU

Evrak Tarih ve Sayısı: 06/01/2021-E.1779

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                        |                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| <b>T.C.</b><br><b>İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ</b><br><b>BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU</b><br>Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu                                                                                                                                                                         |                                                                                                        |                               |
| <b>Oturum Tarihi:</b> 06.01.2021                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Oturum Sayısı:</b> 1                                                                                | <b>Karar Sayısı:</b> 2020/1-8 |
| Etik Açından Uygun                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                        |                               |
| <b>Çalışma Adı</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Lisansüstü Eğitimde Danışman-Danışan İlişkileri ile Araştırma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |                               |
| <b>Araştırmacılar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Yükseklisans Öğrencisi Erdener Arısoy ( Yürütücü )<br>Doç.Dr. Niyazi Özer ( Danışman )                 |                               |
| Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM<br>Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN<br>Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK<br>Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR<br>Kurul Üyesi Prof. Dr. Lutfiye ÖZDEMİR<br>Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SİS<br>Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER<br>Sekreter Hatice CİHAN |                                                                                                        |                               |

E-İmzalıdır.  
Etik Kurul Başkanı  
Hüseyin Suphi ERDEM