



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN DOKTORA EĞİTİMİNE
DEVAM EDİP ETMEME KARARLARI VE BU KARARLARINDA
ETKİLİ OLAN ETMENLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nebile USLU KAPLAN

TOKAT

Temmuz, 2022



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN DOKTORA EĞİTİMİNE
DEVAM EDİP ETMEME KARARLARI VE BU KARARLARINDA
ETKİLİ OLAN ETMENLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nebile USLU KAPLAN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Özge MAVİŞ SEVİM

TOKAT

Temmuz, 2022

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğrt. Üyesi Özge MAVİŞ SEVİM danışmanlığında hazırlamış olduğum “Yüksek Lisans Öğrencilerinin Doktora Eğitimine Devam Edip Etmeme Kararları ve Bu Kararlarında Etkili Olan Etmenler” adlı yüksek lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Nebile USLU KAPLAN

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecinde benden hiçbir yardımı esirgemeyen, her açıdan kendisini örnek aldığım ve bu yoldaki en büyük şansım olan değerli danışmanım Dr. Öğrt. Üyesi Özge MAVİŞ SEVİM hocama, yüksek lisans eğitimim boyunca beni bilgileriyle aydınlatan ve yoluma rehber olan Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalındaki tüm hocalarıma, tez savunma sınavında jüri olarak görev alarak teze katkıda bulunan Doç Dr. Esmâ EMMİÖĞLU SARIKAYA ve Dr. Öğrt. Üyesi Dilara ÇAYCI KARAKÖSE hocalarıma, her adımında arkamda olduğunu bildiğim ve sırtımı dayadığım canım annem Sevgican USLU'ya, kendisiyle geçireceğim vakitten çalarak bu yolda ilerlememe müsaade eden ve beni her konuda destekleyen sevgili eşim Özgür KAPLAN'a, tez yazma sürecinde benden yardımını ve desteğini esirgemeyen sevgili kardeşim Levent Yaşar USLU'ya ve en önemlisi tüm bu yolculukta bana eşlik eden canımın yarısı sevgili kızım Tanem KAPLAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN DOKTORA EĞİTİMİNE DEVAM EDİP ETMEME KARARLARI VE BU KARARLARINDA ETKİLİ OLAN ETMENLER

Uslu Kaplan, Nebile

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Özge Maviş Sevim

Temmuz 2022, xiii + 129 sayfa

Bu araştırmada yüksek lisans öğrencilerinin doktora eğitimine devam edip etmeme kararları ve bu kararlarını etkileyen etmenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma modeli kullanılan bu araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim öğretim yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde öğrenim görmekte olan 19'u kadın 9'u erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci oluşturmaktadır. Farklı görüşlerin çalışmaya yansıtılması amacıyla katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumu, çalışıyorsa mesleği, yüksek lisans eğitimine devam ettikleri bölüm, yüksek lisans eğitiminin hangi aşamasında oldukları ve lisans mezuniyetinden sonra yüksek lisans eğitimine başlamaları arasında geçen zaman bakımından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Katılımcılardan gerekli verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form yardımıyla katılımcılara yüksek lisans eğitimlerinin ardından doktora eğitimine devam etmeyi düşünüp düşünmedikleri, bu kararlarında nelerin etkili olduğu, doktora eğitimi konusunda bilgi sahibi olup olmadıkları, yüksek lisans eğitimi alma nedenleri, aldıkları yüksek lisans eğitimini nasıl değerlendirdikleri ve doktora eğitimi konusunda aldıkları kararda yüksek lisans eğitiminin rolü olup olmadığı soruları yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu katılımcıların verdikleri cevaplar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve kişisel, mesleki ve akademik ana başlıkları altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu doktora eğitimine devam etmek istediğini bildirmişlerdir. Akademisyen olma, kendini geliştirme arzusu, aile/eş teşviki, alanında yetkinleşme, çevresine faydalı olma isteği gibi nedenlerin bu kararlarını vermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doktora eğitimine

devam etmek istemediğini belirten katılımcılar ise zaman ayıramama, çocuk sahibi olma, yabancı dil bilmeme gibi sorunlar üzerinde durmuşlardır. Katılımcıların çok az kısmı doktora eğitimiyle ilgili bilgi sahibi olduğunu belirtirken büyük çoğunluğu yüksek lisans eğitimleri sürecinde doktora eğitimiyle ilgili bilgilendirme almadığını, bilgi sahibi olanların çoğu ise edindikleri bilgileri kendi çabaları sonucu elde ettiklerini belirtmiştir. Doktora eğitimine devam etmek isteyen katılımcıların bu eğitimi almak isteme sebeplerinin yüksek lisans eğitime başlama sebepleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların yüksek lisans eğitimi alma sebepleri arasında kendini geliştirme, mesleki gelişimini tamamlama, alanında yetkin olma, akademik kariyer yapma ve doktora eğitime devam etme isteği maddelerinin en çok tekrar edilen maddeler olduğu görülmüştür. Yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşleri sorulduğunda bazı katılımcılar olumlu görüş bildirirken bazı katılımcılar olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildirenler özellikle öğretim üyesi ve danışman desteği ile kendilerini geliştirme, farklı bakış açısı kazanma ve yeni öğretim yöntem/teknikleri öğrenme açısından yüksek lisans eğitiminin kendilerini desteklediğini belirtirken olumsuz görüş bildirenler hazırbulunuşluk eksikliği, adapte olmakta zorlanma, öğretim elemanlarından kaynaklanan sebepler, ailevi sebepler, zaman konusunda sıkıntı yaşama ve çalışıyor olma gibi nedenlerle yüksek lisans eğitiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bunların yanında yapılan çalışma sonucu bireylerin doktora eğitime devam edip etmeme kararları üzerinde aldıkları yüksek lisans eğitiminin hem olumlu hem olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Yüksek Lisans Eğitimi, Doktora Eğitimi

ABSTRACT

MASTER’S STUDENTS’ DECISIONS ON WHETHER TO CONTINUE DOCTORAL EDUCATION OR NOT AND THE FACTORS AFFECTING THESE DECISIONS

Uslu Kaplan, Nebile

Master’s Thesis, Curriculum and Instruction

Advisor: Assist. Prof. Özge Maviş Sevim

July 2022, xiii + 129 pages

This research aims to reveal the decisions of master’s students whether to continue their doctoral education or not and the factors affecting these decisions. The participants of this research, in which the basic qualitative research design was used, consisting of 28 students (19 female and 9 male) studying at Tokat Gaziosmanpaşa University Graduate Education Institute in the 2021-2022 academic year. In order to reflect different views on the study, a maximum variety sampling method was used and the participants were diversified in terms of their age, gender, marital status, whether they work in any job, their profession, the department from which they received master’s education, the stage of their master’s education, and the time elapsed between starting master’s education after graduation. In order to gather the data from the participants, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. Using the form, the participants were asked whether they plan to continue their doctoral education after their master's education or not, what factors were effective when making these decisions, whether they knew about doctoral education, the reasons why they started their master’s education, how they would evaluate their experience in master’s education, and whether the master's education played a role in their decision to continue to doctoral education or not. The participants’ answers were analyzed with content analysis technique and categorized under the main themes of personal, professional and academic. The majority of the participants stated that they wanted to continue their doctoral education and they had several reasons for this decision: to be an academician, for self-development, to become competent in the field, and to be beneficial to the people around them. On the other hand, the participants, who

stated that they did not want to continue their doctoral education, focused on problems such as not being able to have enough time or not knowing a foreign language and also having children. Very few of the participants stated that they knew about doctoral education. Similarly, the majority of the participants stated that they did not receive information about doctoral education during their master's education, while most of those who had knowledge stated that they obtained the information they gained through their own effort. It was also concluded that the participants' reasons why they want to continue their doctoral education were similar to the reasons for starting their master's education. Self-development, completing professional development, being competent in their field, making an academic career and continuing doctoral education were the most repeated codes of the participants' reasons to receive a master's education. When asked about their views on master's education, some participants talked about positive things while others talked about negatives. Those who expressed positive opinions stated that master's education supported them in such ways as improving themselves, having a different perspective, and learning new teaching methods/techniques, especially with the support of instructors and advisors. On the other hand, those who expressed negative opinions stated such reasons as they had a lack of readiness or time, difficulty in adapting and they had problems arising from the instructors or their families. They also stated that they had difficulties in their master's education due to the reasons as having an education and working at the same time. In addition to all of these, as a result of the study, it was revealed that the master's education has both positive and negative effects on participants' decisions of whether to continue their doctoral education or not.

Keywords: Graduate Education, Master's Education, Doctoral Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLO LİSTESİ.....	x
ŞEKİL LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Önem.....	5
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Yüksek Lisans Eğitimi Nedir.....	9
Yüksek Lisans Eğitiminin Bireye Katkıları.....	9
Yüksek Lisans Eğitiminin Önemi.....	11
Yüksek Lisans Eğitimi Süreci.....	12
Başvuru ve Kabul.....	13
Tezli Yüksek Lisans Programı.....	13
Tezli Yüksek Lisans Süresi.....	13
Bilimsel Hazırlık Programı.....	14
Tez Danışmanı Atanması ve Tezin Sonuçlanması.....	14
Tezli Yüksek Lisans Diploması.....	15
Doktora Eğitimi Nedir.....	16
Doktora Eğitiminin Bireye Katkıları.....	17
Doktora Eğitiminin Önemi.....	18
Doktora Eğitiminin Amaçları.....	19
Doktora Eğitimi Süreci.....	20

Başvuru ve Kabul.....	20
Doktora Eğitimi Süresi.....	22
Bilimsel Hazırlık Programı.....	22
Tez Danışmanı Atanması.....	23
Yeterlik Sınavı	23
Tez İzleme Komitesi	24
Tez Önerisi Savunması.....	24
Doktora Tezinin Sonuçlandırılması	25
Doktora Diploması	26
Lisansüstü Eğitim Alma Sebepleri	26
Lisansüstü Eğitimin İşlevleri	27
Lisansüstü Eğitim Alma Sebepleri.....	28
Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Sebepleri	30
Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimi Alma Sebepleri	31
Lisansüstü Eğitime Devam Oranları.....	34
Lisansüstü Eğitimde Okul Terk Nedenleri	35
Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar.....	36
Lisansüstü Eğitime Devam Oranları	37
BÖLÜM III.....	41
YÖNTEM	41
Araştırma Modeli.....	41
Çalışma Grubu.....	41
Veri Toplama Araçları	44
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	44
Veri Toplama Süreci.....	46
Verilerin Analizi	46
BÖLÜM IV.....	47
BULGULAR.....	47
Doktora Eğitimine Devam Etme İsteği.....	47
Doktora Eğitimine Devam Etme İsteme/İstememe Nedenleri.....	48
Doktora Eğitimine Devam Etme İsteme Nedenleri	48
Doktora Eğitimine Devam Etmek İstememe Nedenleri.....	54
Doktora Eğitimi ile İlgili Bilgi Sahibi Olma Durumu	57
Yüksek Lisans Eğitiminde Doktora Eğitimiyle İlgili Bilgi Edinme Durumu.....	59
Yüksek Lisans Eğitimi Alma Nedenleri	60

Kişisel Etmenler	62
Mesleki Etmenler	63
Akademik Etmenler.....	64
Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Görüşler	65
Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Olumlu Görüşler	65
Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Olumsuz Görüşler	72
Doktora Eğitimine Devam Etme/Etmeme İsteğinde Yüksek Lisans Eğitiminin Rolü	79
Olumlu Etki	81
Olumsuz Etki	82
Etkisi Yok	84
BÖLÜM V	85
TARTIŞMA	85
BÖLÜM VI.....	99
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	99
BÖLÜM VII.....	105
KAYNAKÇA.....	105
EKLER	125
Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	125
Ek 2. Etik Kurul İzin Kararı	127
Ek 3. Özgeçmiş.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. 2008-2020 Yılları Arası Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimini Tamamlamış Toplam Birey Sayısı ve Bu Sayıların Birbirine Oranı.....	38
Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	42



ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Doktora Eğitimine Devam Etme İsteği	48
Şekil 2. Doktora Eğitimine Devam Etme İsteme Nedenleri	50
Şekil 3. Doktora Eğitimine Devam Etmek İstememe Nedenleri	56
Şekil 4. Doktora Eğitimi ile İlgili Bilgi Sahibi Olma Durumu	59
Şekil 5. Yüksek Lisans Eğitiminde Doktora Eğitimiyle İlgili Bilgi Edinme Durumu ...	60
Şekil 6. Yüksek Lisans Eğitimi Alma Nedenleri	62
Şekil 7. Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Olumlu Görüşler	67
Şekil 8. Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Olumsuz Görüşler	74
Şekil 9. Doktora Eğitimine Devam Etme/Etmeme İsteğinde Yüksek Lisans Eğitiminin Rolü	81

KISALTMALAR

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında araştırma problemi, bu probleme dayalı oluşturulan alt problemler, araştırmanın yapılma amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve bunlara ek olarak araştırma içinde sıkça kullanılan terimlerin tanımları ve kullanılan kısaltmalar yer almaktadır.

Problem

Değişen dünya düzeni her şeyi olduğu gibi eğitimi ve bireylerin eğitime olan bakış açısını da değiştirmiştir. Eğitim günümüzde hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Bireyler artık aldıkları eğitimle yetinmeyip, sürekli öğrenme isteği ile kendilerini geliştirme çabası içine girmişlerdir. Bu isteğin giderilmesinde ve ülkenin gelişiminde toplumun en önemli kurumlarından olan eğitim kurumlarının, özellikle üniversitelerin payı oldukça fazladır (Özdemir ve Gürbüz, 2020). Nitekim bir ülkenin gelişimi, insan gücü yetiştirme ve bilim ve teknoloji üretme kapasitesi ile bağlantılıdır. Burada üniversitenin hem kendi ihtiyaç duyduğu akademisyenleri hem de toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü ve araştırmacıların yetiştirildiği, en üst eğitim mercii olan lisansüstü eğitim önem kazanmaktadır (Angell, Heffernan ve Megicks, 2008; Bülbül, 2003; Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2002; Günay, 2018; Jung ve Lee, 2019; Karakütük, 1989).

Genel tanımıyla lisansüstü eğitim, lisans eğitime dayalı olan yüksek lisans ve doktora eğitimi ile sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ve tıpta uzmanlık eğitimleri gibi bireylerin kariyer hedeflerini gerçekleştirdiği, bilimsel etkinlik ve araştırma çalışmalarını deneyimlediği, lisans eğitiminden daha üst düzey bilgi ve etkinliği olan bir öğretim sürecidir (Babayiğit, 2019; Bozan, 2012; Çıtak, 2021; İlter, 2020; Karaman ve Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitim, lisans eğitimini bitirmiş bireylerin devam edebilecekleri, sırasıyla yüksek lisans ve doktora eğitimlerinden oluşmaktadır (Babayiğit, 2019). Ülkemizde lisansüstü eğitim faaliyetleri enstitüler aracılığıyla sağlanmaktadır (Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016; Ertem, 2020). Enstitülerin, dolayısıyla lisansüstü eğitimin temel işlevleri arasında bilim insanı yetiştirmenin, bunun yanında üniversiteye, serbest iş sektörlerine, sanayi ve üretim merkezlerine bilimsel ölçütlere göre eğitilmiş elemanlar yetiştirmenin ve bilimsel araştırma yapmanın yer aldığı görülmektedir (Çoruk,

Çağatay ve Öztürk, 2016; Katılmış, Çelik ve Kop, 2013; Kayahan Karakul ve Karakütük, 2014; Özmen ve Güç, 2013).

Yukarıda bahsedilen temel işlevler, lisansüstü eğitimin amacıyla büyük benzerlik göstermektedir. Lisansüstü eğitimin amacı, bir alanda uzmanlaşmak için entelektüel becerilerin gelişimini ve devamını sürdürmek, profesyonel yetkinlik ve akademik değerler geliştirmek, ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim insanı, araştırmacı ve tüm meslek dalları için yüksek nitelikleri haiz insan gücünü yetiştirmek ve uygulama ile bilgiyi birleştirmek olarak sıralanabilir (Bozan, 2012; İlter, 2020; Özmen ve Güç, 2013; Satır ve Murat, 2021; Sevinç, 2001). Bilim insanı yetiştirirken bu bireylerde bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi (Erdem, 2012a) ve ayrıca bireylerin gelir düzeyinin artması, iş seçiminde seçeneklerinin fazlalaşması ve toplumda saygı duyulan statülere sahip olması (Satır ve Murat, 2021) lisansüstü eğitimin amaçları arasında yer alan diğer maddeler olarak söylenebilir. Lisansüstü eğitim sayesinde bireylerin toplumda yüklendikleri görevleri daha etkin bir şekilde uygulamalarının yanı sıra genel ve mesleki bilgilerini geliştirmek de mümkündür (Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016). Lisansüstü eğitimin bireylerin mesleki ve kişisel gelişimine de katkılarının büyük olduğu yapılan birçok çalışma sonucu belirlenmiştir (Aydemir, Çam, 2015; Babayiğit, 2019; Karadağ ve Özdemir, 2017; Saygın, Kısacık, Adanır ve Orhan, 2014). Lisansüstü eğitime devam eden kişiler de bu amaçlara benzer olarak daha fazla eğitim olanağından yararlanma arzusunun, gelecekle ilgili kaygılarının, özellikle işsiz kalma korkusunun, akademik kariyer yapma isteğinin, üniversitelerde öğretim üyesi olarak çalışma beklentisinin, mesleki ve bilimsel alanda gelişebilme ve etrafına daha fazla faydalı olabilme düşüncelerinin lisansüstü eğitime devam etme durumları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Babayiğit, 2019; Erkilic, 2007).

Yüksek lisans eğitime devam eden öğrenciler özelinde bakıldığında ise bu amaçların yanında, yüksek lisans eğitiminin devamı niteliğinde olan doktora eğitime devam edebilme amacının da yer aldığı görülmektedir (Babayiğit, 2019; Ünal ve İlter, 2010; Sevinç, 2001). Doktora eğitiminin akademik anlamda bireye kazandırdığı farklı avantajların, bireylerin bu isteğinde etkili olduğu düşünülebilir. Örneğin, yüksek lisans eğitimini tamamlayan bireyler ‘bilim uzmanı’ ünvanını alırken, doktora eğitimini tamamlayan bireyler ‘bilim doktoru’ ünvanına sahip olmaktadır. Lisans eğitime dayalı olarak yüksek lisans eğitimiyle edinilen ‘bilim uzmanlığı’; lisansüstü eğitimin önemli amaçlarından olan bilim insanı olma yolunun ilk basamağı olarak görülürken; yüksek

lisans eğitimine dayalı olarak doktora eğitimiyle edinilen ‘bilim doktorluğu’ bilim insanı olma yolunda ikinci ve en önemli basamak olarak görülmektedir (Erdem, 2012b). Benzer şekilde lisansüstü eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisans eğitimini tamamlamış kişilerin araştırmacılığın ilk aşamasındaki bireyler olarak görülmesi; doktora diploması sahibi kişilerin ise mükemmel araştırmacı olarak değerlendirilmesi de bu amaca yol açan sebeplerden biri olarak düşünülebilir (Günay, 2018). Sever ve Ersoy (2017), yaptıkları araştırmayla doktora öğrencilerinin aldıkları doktora eğitimini; hayallerini gerçekleştirme, paye alma, akademik dünyanın giriş kapısını açma, bağımsız araştırmacı olma ve uzmanlaşma amaçlarına ulaşarak kendilerini gerçekleştirme yolunda bir adım olarak gördüğünü ortaya koymuşlardır. Özellikle aldıkları doktora eğitimi sayesinde kişilerin, disiplinler arası tecrübeye ve transfer edilebilir yetkinliklere sahip kişiler olarak (Günay, 2018), Yükseköğretim Kanunu (2016)’nda da belirtildiği üzere bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazanmış bireyler olması amaçlanmaktadır (m.15). Akademiye doktora eğitimi ile adım atılıyor olması ve ülkelerin akademisyenlik eğitimi açısından doktora eğitimini bir ön şart olarak kabul etmesi de kişileri doktora eğitimi almaya teşvik eden sebepler arasında gösterilebilir. Bu nedenlerden dolayı doktora eğitiminin bilimin gelişmesi ve kaliteli yükseköğretim için önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Özmen ve Güç, 2013; (Sevinç, 2001)). Yapılan araştırmalar açısından bakıldığında da lisansüstü eğitimin özellikle doktora basamağının önemli olduğu görülmektedir (İbiş, 2014). Bunun nedeni olarak ise doktora eğitiminde alana bir yenilik getirme gerekliliğinin olması söylenebilir. Ayrıca doktora eğitiminin profesyonel eğitimciler için yaşam boyu öğrenmenin bir anahtarı ve teorinin pratiğe döküldüğü yer olduğundan da bahsetmek mümkündür (Jablonski, 2001). Doktora eğitimi ayrıca ülkenin kalkınmasını sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından da oldukça önemlidir (İbiş, 2014).

Sıralanan tüm bu avantajlar sayesinde, günümüzde lisans eğitimini tamamlayıp yüksek lisans eğitimine devam eden öğrencilerin sayısının gittikçe arttığı söylenebilir (Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016). Her ne kadar bu sayıda artış gözlemlense de yüksek lisans eğitimini tamamlayan bireylerin aynı oranda doktora eğitimine devam etmedikleri Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine bakıldığında açıkça görülmektedir. 2008-2020 yılları arasında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış birey sayılarının verildiği TÜİK verisine göre yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan birey sayısı

her yıl artarak ilerlemiştir. Fakat yine aynı tablodan anlaşılabacağı üzere her yıl doktora eğitimini tamamlayan bireylerin, yüksek lisans eğitimini tamamlayan bireylere oranında bir azalma olduğu da görülmektedir. Bu durum her geçen yıl yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan birey sayısı artış gösterse de yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitimini tamamlayan birey sayısının düzenli bir şekilde azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir bilgiye yine TÜİK'in tamamlanmış eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı ile ilgili verilerine bakarak ulaşmak da mümkündür. Bu verilere göre 2020 yılında ülkemizde yüksek lisans eğitimini tamamlayan birey sayısının toplam nüfusa oranı %2,2 iken doktora eğitimini tamamlayan birey sayısının toplam nüfusa oranı %0,4'tür. Yani arada yaklaşık olarak 5 katlık bir fark vardır. Bunun da yüksek lisansını bitirip doktora eğitime devam etmeyen öğrenci sayısının her geçen gün arttığının bir göstergesi olduğu söylenebilir. Buna ek olarak doktora eğitime başlayıp eğitimini tamamlamayan öğrencilerin de varlığından bahsetmek mümkündür. Doktora eğitime kabulde öğrenci seçiminin üniversiteler tarafından çok özenle yapılmasına ve eğitime kabul edilenlerin yüksek başarı gösteren bireyler olmasına rağmen, eğitimi tamamlamayan öğrencilerin sayısının oldukça fazla olması, doktora eğitiminin araştırma, eğitim, liderlik, profesyonellik ve politikadaki muazzam önemi dikkate alındığında, doktora eğitimini bırakan kişilerin sayısının bu kadar fazla olması oldukça önem arz etmektedir (Bair ve Haworth, 1999).

Akademik dünyaya giriş kapısı olarak görülen ve bilim insanı olma yolunda ilk basamak olan yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitime bireylerin neden devam etmedikleri bir merak konusudur. Bu durumu etkileyecek birçok şeyden bahsedilebilir. Bu araştırma ile öğrencilerin doktora eğitime devam edip etmeme kararları sorgulanarak, bu kararlarının nedenleri araştırılmaktadır. Bu yolla aldıkları yüksek lisans eğitiminin bireylerin gözündeki değeri ve daha sonraki eğitim kademesine etkileri de belirlenmeye çalışılmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, yüksek lisans öğrencilerinin doktora eğitime devam edip etmeme kararlarını ve bu kararlarında etkili olan etmenleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya katılan bireylerin doktora eğitime devam edip etmeme kararları ve bu kararlarının nedenleri sorgulanmaktadır. Bireylerin doktora eğitimi hakkında sahip oldukları bilgiler incelenerek, bu bilgileri yüksek lisans eğitimi sürecinde

elde edip etmediklerinin ve enstitüden ya da öğretim üyelerinden herhangi bir eğitim alıp almadıklarının belirlenmesi de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Buna ek olarak bireylerin halihazırda aldıkları yüksek lisans eğitimini değerlendirmeleri istenerek, mevcut problemler ve bu eğitimin bireylere katkıları tespit edilmeye çalışılmaktadır. Araştırmada ayrıca bireylerin doktora eğitimine devam edip etmeme kararlarında aldıkları yüksek lisans eğitiminin etkisi olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Tüm bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin;

1. yüksek lisansın ardından doktora eğitimine devam edip etmeme konusundaki kararları nelerdir?
2. bu kararlarını vermelerinde etkili olan etmenler nelerdir?
3. doktora eğitimi konusunda bilgi sahibi olma durumları nedir?
4. aldıkları yüksek lisans eğitimini nasıl değerlendirmektedirler?
5. yüksek lisans eğitimi, doktora eğitimine devam edip etmeme kararlarını hangi yönlerden etkilemektedir?

Önem

Yüksek lisans ve doktora eğitimi aşamalarının birleşimi olarak kabul edilebilecek olan lisansüstü eğitimi tamamlamak, aslında her iki eğitim kademesini de başarıyla tamamlamayı gerektirmektedir. Her yıl lisansüstü eğitime başlayan öğrenci sayısı artış gösterse de yüksek lisans eğitimini tamamlayıp doktora eğitimine devam eden öğrenci sayısının gün geçtikçe azaldığı görülmektedir. Bu konuda TÜİK'in yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre, 2020 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğrenci sayısı, doktora eğitimini tamamlayan öğrenci sayısının yaklaşık beş katıdır. Bu bilgiden anlaşılabileceği üzere yüksek lisans eğitimini tamamlayan her 5 öğrenciden yalnızca 1'i doktora eğitimini de tamamlamaktadır. Halbuki lisansüstü eğitime giriş aşamasında öğrencilerin ulaşmayı hedefledikleri amaçların en önemlilerinden bir tanesi akademik kariyer yapmak ve akademisyen olmaktır (Baş, 2013; Deniz, 2020; Güngör Önlen ve Öngel, 2018; Gürel, 2020; İlter, 2020; Kabasakal ve Yel, 2020; Kahraman ve Tok, 2016; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015; Tanrıku ve Üstün, 2020; Teowkul ve diğerleri, 2009; Turan, 2019; Turhan ve Yaraş, 2013; Türköz, Bektaş ve

Çiçek, 2021). Akademiye giriş anahtarı olarak görülen yüksek lisans eğitimi her ne kadar bireyleri akademik hayata hazırlasa ve bireylere üniversitede kadro imkânı sağlasa da asıl akademik kimliği öğrenciler doktora eğitimini tamamladıktan sonra kazanmaktadır. Fakat görüldüğü üzere bireylerin ancak %20'lik bir kısmı doktora eğitimini tamamlamayı başarabilmektedirler.

Bu durumun ortaya çıkmasında etkili olan pek çok farklı sebepten bahsedilebilir. Lisansüstü eğitim ile ilgili yapılan alan yazın taramasında daha çok yüksek lisans eğitiminin bireylere kattıkları ve yaşanan zorluklar; doktora eğitiminin bireylere kattıkları ve yaşanan zorlukların ayrı ayrı araştırma konusu olarak seçildiği görülmektedir (Bair ve Haworth, 1999; Bozgöz ve Gür, 2021; Cohen, 2012a; Cohen, 2012b; Conrad, Duren ve Haworth, 1998; Golde, 2005; Karadağ ve Özdemir, 2017; Khalifa, Dukhan ve Mouselli, 2018; Leonard, Becker ve Coate, 2005; Limon ve Durnalı, 2018; Loxley ve Seery, 2012; Özmen ve Güç, 2013; Seçer, 2021; Vural ve Başaran, 2021). Bunun yanında yapılan çalışmaların daha çok doktora eğitimini kapsadığı, yüksek lisans eğitiminin göz ardı edildiği gözlenmektedir (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Bair ve Haworth, 1999; Barnes ve Austin, 2008; Barnes ve Randall, 2011; Bozgöz ve Gür, 2021; Gardner, 2007; Golde, 2005; Jablonski, 2001; Karadağ ve Özdemir, 2017; Keskinkılıç ve Ertürk, 2009; Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes ve Tormenta, 2017; Leonard, Becker ve Coate, 2005; Limon ve Durnalı, 2018; Loxley ve Seery, 2012; Maviş Sevim ve Emmioğlu Sarıkaya, 2019; Özmen ve Güç, 2013; Seçer, 2021; Uzan ve Kurtoglu, 2021; Weidman ve Stein, 2003; Yağan ve Çubukçu, 2019). Halbuki yüksek lisans eğitiminin bir devamı niteliği taşıyan doktora eğitime devam edip etmeme kararlarında bireylerin aldıkları yüksek lisans eğitiminin de bir payı olabilir. Öte yandan her birey kendine has bir yapıda olduğu için, lisansüstü eğitimde yaşadıkları zorluklar ve bu eğitimin kendilerine katkıları da bireylere özeldir. Bu nedenle bu etkenlerin bireysel temelli araştırılması, bireylerin doktora eğitime bakış açılarının belirlenmesi için oldukça önemli görülmektedir. Burada bahsedilen hususların tamamını içeren bir çalışmaya, yapılan alan taramasında rastlanmamıştır. Halbuki bu tarz bir çalışma ile bireylerin yüksek lisans eğitimleriyle ilgili deneyimleri sorgulanabilir, bu deneyimlerin bireylerin doktora eğitime devam etme kararlarında ne derece etkili olduğu belirlenmeye çalışılabilir. Yapılacak böyle bir çalışma ayrıca ülkemizde verilen yüksek lisans eğitiminin, derslerin, öğretim üyelerinin ya da enstitülerin kalitesine dair de aydınlatıcı bir özellik taşıyabilir. Böylesi bir çalışmanın eksikliği doğrultusunda

hazırlanan bu araştırmanın, alan yazındaki bu açığı kapatarak lisansüstü eğitimin kalitesinin artırılmasında bir etki yaratması beklenmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırma, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde öğrenim görmekte olan toplam 28 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler öncesinde katılımcılara yönerge okunarak, her bir katılımcının gönüllü olarak araştırmaya dahil olması sağlanmıştır ve bu nedenle yapılan bu görüşmelerde katılımcıların her birinin sorulara içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmada, bireylerin sahip oldukları yüksek lisans eğitimi deneyimleri ve doktora eğitimine ilişkin bakış açıları derinlemesine incelenmek istenmiş, bu nedenle çalışma nitel araştırma yöntemiyle hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar her ne kadar bireylerin düşüncelerini derinlemesine incelenmesine olanak sağlasa da yapılan çalışmaların genellenmesi konusunda etkili değildir (Yıldırım, 1999). Katılımcı sayısının sınırlı olmasından dolayı genellemeyi engelleyen bir yapısı olsa da bu araştırma sonucu elde edilen bulguların benzer durumlarda da benzer sonuçlar vereceği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde öğrenim görmekte olan toplam 28 öğrenci ile,
2. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile,
3. Katılımcıların araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Lisansüstü Eğitim: Lisans eğitimine dayalı olan yüksek lisans ve doktora eğitimi ile sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ve tıpta uzmanlık eğitimleri gibi bireylerin kariyer hedeflerini gerçekleştirdiği, bilimsel etkinlik ve araştırma çalışmalarını deneyimlediği bir öğretim sürecidir (Babayigit, 2019; Bozan, 2012; İlter, 2020).

Yüksek Lisans Eğitimi: Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Kanunu (2016) ve Yükseköğretim Kanunu (1981)'nda belirtildiği üzere yüksek lisans eğitimi (bilim

uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master gibi isimlerle de anılmaktadır); tezli ve tezsiz olmak üzere iki farklı türü olan, yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla alınabilecek, lisans eğitime dayalı bir lisansüstü eğitim kademesidir.

Doktora Eğitimi: Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne göre doktora eğitimi, bireylere kimseye bağımlı olmadan araştırmalar gerçekleştirme, bilimsel sorunları ve bilgileri geniş ve derinlemesine bir perspektifle inceleyerek yorumlama, yorumlarını analiz ve sentez yapabilme becerilerini kazandırmayı hedefleyen (m.15), lisansüstü eğitimin bir parçası ve formal eğitimin son basamağıdır (Yağan ve Çubukçu, 2019).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda bu çalışmanın özünü oluşturacak olan kavramsal bulgular ve gerçekleştirilmiş çalışmalar yer almaktadır.

Yüksek Lisans Eğitimi Nedir

Lisans eğitiminin ardından lisansüstü eğitime geçişin ilk aşaması olan yüksek lisans eğitimi, bireyleri akademi ile tanıştıran bir dönem olma özelliğine sahiptir. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Kanunu (2016) ve Yükseköğretim Kanunu (1981)'nda yapılan tanımlardan yola çıkarak yüksek lisans eğitiminin (bilim uzmanlığı, yüksek mühendislik, yüksek mimarlık, master gibi isimlerle de anılmaktadır); tezli ve tezsiz olmak üzere iki farklı türü olan, yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla alınabilecek, lisans eğitimine dayalı bir lisansüstü eğitim kademesi olduğu söylenebilir.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nde belirtildiği üzere tezli yüksek lisans eğitiminde bu eğitimi alan bireylerin bilimsel araştırma yöntemleri doğrultusunda ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşma, ulaşılan bilgileri düzenleme, bilgiler üzerine yorum yapma ve bilgileri değerlendirme becerilerini kazanmaları beklenir. Tezsiz yüksek lisans eğitiminin amacı ise bireylerin mesleki bilgilerini artırmak ve bu bilgilerin uygulamadaki karşılıklarını göstermektir. Tezsiz yüksek lisans eğitiminde alınan derslerin yanında başarılı veya başarısız olarak değerlendirilecek bir dönem projesini tamamlama zorunluluğu var iken tezli yüksek lisans eğitiminde alınan derslerin yanında başarılı ya da başarısız olarak değerlendirilecek bir seminer dersi ve tez çalışması yer alır. Bu çalışmada bahsedilecek olan yüksek lisans eğitimi, tezli yüksek lisans eğitimidir. Tezsiz yüksek lisans eğitimi bu çalışmanın kapsamında yer almamaktadır.

Yüksek Lisans Eğitiminin Bireye Katkıları

Yüksek lisans eğitimi her ne kadar bir lisans eğitimine dayalı olarak yürütülse de lisans eğitimine göre birçok farklılık içerir. Bu eğitiminin her aşamasında, üzerinde çalışılan alana ilişkin üst düzey düşünme, konuşma ve yazma yeteneklerinin yanı sıra zaman ve yazma yönetimi, ekip çalışması, topluluk önünde konuşma becerisi, bilgi yönetimi ve bilgisayar okuryazarlığı gibi becerilere de ulaşılması hedeflenir (Dysthe, Samara ve Westrheim, 2006; Monk ve Foote, 2015). Yüksek lisans eğitiminde derslerin

işleniş şekli bireyleri daha çok farklı bakış açılarıyla tanıştırma amacına hizmet etmektedir. Özellikle derslerde kullanılan eleştirel diyaloglar; bireylerin iş birliği yapma, etkili iletişim, problem çözme ve liderlik gibi farklı becerilerini geliştirmesi açısından da önemli görülmektedir. Bunun yanında bireylerin daha bütünsel, eleştirel ve sorgulayıcı bir düşünce yapısını oluşturmada yüksek lisans eğitiminin önemli katkıları vardır (Conrad, Duren ve Haworth, 1998).

İlgili alan yazına dayalı olarak yapılacak bir yorumla yüksek lisans eğitiminin adeta bir “açıkları kapatan” eğitim niteliği taşıdığı söylenebilir. Çünkü bu eğitim, bireylerin daha önceki bilgilerinde var olan eksikleri gidererek daha sonra devam edecekleri eğitime bir hazırlık dönemi niteliği de taşımaktadır. Nitekim Cohen (2012a), bu eğitim basamağını lisans eğitimiyle karşılanmayan toplumun ve öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının karşılandığı bir eğitim basamağı olarak nitelendirmektedir. Akademiye giriş aşamasında ilk sırada yer alan yüksek lisans eğitimi, bu nitelikleri açısından bakıldığında, “akademiye giriş anahtarı” olarak da görülebilir çünkü yüksek lisans eğitiminin amaçlarından biri de bireyleri doktora eğitimine hazırlamaktır (Varış, 1972). Bu anahtara sahip bireyler, doktora eğitimine devam edip akademik bir kimlik kazanabilirler.

Tüm bunların yanında yüksek lisans eğitimini bir “geçiş merasimi” olarak nitelendirenler de vardır (Conrad ve diğerleri, 1998). Bu geçiş bireyin kendi içinde yaşadığı değişimi ifade eder. Yüksek lisans eğitimi alan bireylerin, bu eğitime dahil olmadan önceki ile şimdiki halleri arasındaki farkı belirtmek için bu tabir kullanılmaktadır. Çünkü bu bakış açısına göre bu eğitimi alan bireyler, eğitim öncesi oldukları kişiyle aynı kişi değildirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde yüksek lisans eğitimi, farklı özelliklere sahip yeni bir benliğe geçişin yaşandığı eğitim kademesidir. Üniversitelerin bilim adamı yetiştirme görevlerinin bir sonucu olarak değerlendirilebilecek olan yüksek lisans eğitimi (Kilmen, 2007), bireylerin bilim adamı olma yolunda atacakları ilk adım olarak nitelendirilebilir.

Bu geçiş merasiminden sonra bireylerin geliştirdikleri becerilerin neler olduğu konusunda birçok farklı araştırma mevcuttur. Örneğin Cohen (2012a), yüksek lisans eğitimi alan bireylerin problemleri belirleme, çözüm üretme, nispeten gelişmiş düzeyde araştırma yapma ve bulguları analiz etme, analiz sonuçlarını gerekçelerle destekleyerek sunma ve kariyer alanlarında uzmanlaşma konusunda gerekli becerileri geliştirme fırsatlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Filizetti (2003) benzer noktalara değinerek,

bireylerde muhakeme becerilerinin geliştiğini, buna ek olarak var olan problemi tanımlama, hipotez ve argüman geliştirme, elde edilen argümanları analiz etme ve bu doğrultuda sonuç çıkarma konularında bireylere katkı sağladığını ifade etmiştir. Woolcock (2007) yüksek lisans eğitimini tamamlayan bireylerin dedektif, tercüman ve diplomat olma özelliklerini sağlamasının beklendiğinden bahsetmektedir. Buradaki dedektiften kasıt alanıyla ilgili bilgileri toplaması ve bir araya getirmesi, tercümandan kasıt bilimsel araştırmalar sonucu elde edilen verileri siyasetçi ya da toplumda söz sahibi kişilerle buluşturması ve diplomattan kasıt ise ülkelerin kalkınmasında diplomatlar kadar önemli rol olmasıdır. Borchert (1994) ise yüksek lisans eğitimini tamamlayan bireylerin sahip olması beklenen özellikleri sıralamıştır. Bunlar; mantıksal ve tutarlı düşünme, bilgiyi bütünleştirme ve sentezleme, alanında bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrenme, bulgularını açık, tutarlı ve mantıksal bütünlükte yazıya dökebilme, kendi alanı ile diğer alanların karşılıklı ilişkilerini anlayabilme, alanıyla ilgili karşılaşacağı etik ikilemlerle baş edebilme ve ayrıca alanıyla ilgili var olan teorik bilgiyi gerçek hayata uyarlayabilme becerileridir. Programda yer alan ders, araştırma ve pratik bilgileri bilmenin yanı sıra programa getirilen ve öğrenciler ile öğretim elemanları tarafından paylaşılan çeşitli deneyimler ve bakış açılarının kazanılması da yine yüksek lisans eğitimi sonunda ulaşılacağı düşünülen hedeflerdendir.

Yapılan çalışmalar yüksek lisans eğitiminin bireylerin birçok açıdan kendini geliştirmesine katkı sağladığını göstermektedir. Örneğin bireylerin kişisel, ekonomik ve entelektüel gelişimlerinin desteklenmesi açısından yüksek lisans eğitimi önemli görülmektedir (Cohen, 2012a). Bireylerin risk alma konusunda deneyim sahibi olması, fikirlerini farklı ortamlarda tartışabilmesi, farklı bakış açılarının farkına varması, hatalarından öğrenebilmesi, yeni yaklaşımlarla deneyim sahibi olması, işbirlikli öğrenme ortamlarında akran öğrenme ve liderlik becerilerini geliştirebilmesi ve mesleklerinde daha yaratıcı, becerikli ve kendine güvenen bireyler olmaları konusunda da yüksek lisans eğitimi destekleyici niteliktedir (Conrad ve diğerleri, 1998).

Yüksek Lisans Eğitiminin Önemi

Yüksek lisans eğitimi belirli bir alanda istihdam, kariyerde ilerleme ve doktora eğitimine kabul edilmede ön şart olmasının yanı sıra genel olarak topluma sunduğu hizmetler bakımından da önemli görülmektedir (Cohen, 2012a). Bu açıdan bakıldığında yüksek lisans eğitimi sadece bireyler açısından değil, toplumun diğer bileşenleri için de

önemli bir eğitim kademesidir. Hatta ülkelerin kalkınmasında bile önemli bir rolü olduğundan bahsedilebilir çünkü bir ülkenin gelişmesi için ön şartlardan biri o ülkede yüksek nitelikli bireylerin yetiştirilmesidir (Karakütük, 2000). Günümüzde endüstriyel gelişimden ziyade hizmet üretimine bağımlı bir dünya var olduğundan, ek uzmanlık eğitimlerinin, lisans eğitime oranla önemi de gün geçtikçe artmaktadır. Bu ek uzmanlık eğitimlerinden biri olan yüksek lisans eğitimi de gittikçe daha fazla önem verilen eğitim kademelerinden biri olmaya devam etmektedir (Cohen, 2012a). Bunun yanında bilginin hızla yayılması da günümüzde rekabetin artmasına ve alanında uzman kişilerin bu rekabette diğerlerine göre daha önde yer almasına neden olmaktadır (Bahçeci ve Uşengül, 2018). Yaşadığımız çağın özelliklerine bakıldığında da artık bir konuda uzman olunması için lisans eğitimi yetersiz kalmakta, bireylerin en az yüksek lisans derecesine sahip olması gerekmektedir. Bu durum istihdamı da etkilemiştir. Yüksek lisans eğitiminin artık istihdam eden kişiler tarafından bireylerde aranan özelliklerden biri olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak bu eğitimi tamamlayan bireylerin hayat boyu öğrenme, takım çalışması, yaratıcılık, liderlik, proje yönetimi, pratik tecrübe ve kişilerarası iletişim becerileri gibi farklı alanlarda kendilerini geliştirmiş bireyler olarak görülmesi olduğu söylenmektedir (Filizetti, 2003). Buna ek olarak bu nitelikteki bireylerin kurumların saygınlığını artırmada da etkisi olduğundan bahsedilmektedir (Cohen, 2012a).

Yüksek Lisans Eğitimi Süreci

Günümüzde pek çok lisans mezununun türlü sebeplerle giriştiği zorlu ve bir o kadar da aktif bir süreç olan lisansüstü eğitim incelenmesi gereken bir süreçtir. Lisansüstü eğitimin bir parçası olarak kabul edilen yüksek lisans eğitiminin ülkemizde yasal çerçevesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016) ve Yükseköğretim Kanunu (1981) ile belirlenmiştir.

Lisansüstü eğitim üniversiteler bünyesindeki enstitüler tarafından verilmektedir. Yüksek Öğretim Kanunu (1981)'nda enstitü; "Üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisansüstü, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumudur." şeklinde tanımlanmıştır (m.3). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Kanunu'nda ise yüksek lisans eğitiminin tezli ve tezsiz olmak üzere iki şekilde yürütülebileceğinin yanı sıra bu eğitimin uzaktan eğitim yoluyla da verilebileceği belirtilmiştir (m.4).

Başvuru ve Kabul

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nde belirtildiği üzere yüksek lisans eğitimine başvuran adayların sahip olmaları gereken ön koşullar, bir lisans diplomasına ve 55 puandan az olmamak şartıyla başvurulacak program türünde bir Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) puanına sahip olmalarıdır. Ancak konservatuvar programları ile güzel sanatlar fakültelerinin özel yetenek sınavıyla öğrenci kabul ettiği programlarda, buna ek olarak da doktora/sanatta yeterlik/tıpta uzmanlık/diş hekimliğinde uzmanlık/veteriner hekimliğinde uzmanlık/eczacılıkta uzmanlık programına başvurularda ALES şartı aranmamaktadır. Benzer şekilde tezsiz yüksek lisans programların öğrenci kabulünde de ALES puanı aranmayabilir. Şayet başvuruda ALES puanı istenilecekse taban puan yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından belirlenir. Yüksek lisans başvurularında yükseköğretim kurumları sadece ALES puanı değil, lisans diploma not ortalaması, yazılı bilimsel değerlendirme sınavı veya mülakat sonucunu da başvuran adaylardan talep edebilir. Bu şartların belirlenmesi yükseköğretim kurumlarınca gerçekleştirilir (m.5). Lisansüstü programlara kabul edilen öğrencilerin kesin kayıtları için gereken şartlar senatonun kabul edeceği yönetmelikle belirlenir (m.33).

Tezli Yüksek Lisans Programı

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'ne göre tezli yüksek lisans programı yirmi bir krediden düşük olmamak kaydıyla en az yedi ders, bir seminer dersi ve tez çalışmasını içermektedir. Seminer dersi ve tez çalışması kredili olmayıp, başarılı veya başarısız olarak değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Tezli yüksek lisans öğrencileri en geç kendilerine danışman atanan yarıyıldan itibaren her yarıyıl tez dönemi için kayıt yaptırmalıdır. Bunun yanında seminer dersiyle beraber toplam sekiz ders için en az 60 AKTS, tez çalışmasıyla beraber ise en az 120 AKTS krediyi tamamlamak zorundadır (m.6).

Tezli Yüksek Lisans Süresi

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nde açıklandığı gibi tezli yüksek lisans programları, şayet var ise hazırlık eğitiminde geçirilen süre hariç olmak üzere, kayıt olunan dönemden başlatılarak, her dönemde kayıt yaptırılıp yaptırılmadığı dikkate alınmamak üzere dört yarıyıldan oluşmaktadır ve tamamlanma süresi en fazla altı

yarıyıldır. Tezli yüksek lisans programından mezun olabilme şartı olan kredili derslerini ve seminer dersini belirlenen süreler içinde başarılı bir şekilde bitiremeyen ya da azami sürede tez savunmasına girmeyen veya başarısız olan öğrencilerin yükseköğretim kurumu ile olan ilişkisi kesilir. Programdan süresinden önce mezun olabilecek öğrencilerle ilgili kararlar ise ilgili senatonun kabul edeceği yönetmeliklerle belirlenir (m.7).

Bilimsel Hazırlık Programı

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016) incelendiğinde lisans diplomasını yüksek lisans eğitimi alacağı programdan veya kabul edildikleri yükseköğretim kurumundan farklı bir programda ya da yükseköğretim kurumunda tamamlayan öğrencilerin eksiklerini gidermek amacıyla bilimsel hazırlık programına tabi tutulabileceği görülmektedir. Bu eğitim döneminde alınacak dersler ilgili lisansüstü programın ana derslerinin yerine geçemez fakat öğrenci isterse bu programa dahil olduğu süre içinde bilimsel hazırlık derslerinin yanında enstitü onayıyla lisansüstü programına yönelik dersler de alabilir. Bilimsel hazırlık derslerini en geç iki yarıyıl içinde tamamlamak gerekir. Bu süre zarfında başarılı olamayan öğrencilerin ilişkisi kesilir. Bilimsel hazırlık eğitiminde geçirilen süre yüksek lisans veya doktora eğitim sürelerine dahil edilemez (m.30).

Tez Danışmanı Atanması ve Tezin Sonuçlanması

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nde belirtildiği üzere öğrencilere tez çalışmalarında danışmanlık yapması amacıyla en geç birinci yarıyılın sonuna kadar üniversitenin kadrosunda görevli bir danışman atanır. Öğrencilerin danışmanlarıyla beraber belirledikleri tez konusu ise en geç ikinci yarıyıl bitmeden enstitüye önerilir. Tez danışmanı ve tez konusunun kesinleşmesi, enstitü yönetim kurulunun kararıyla gerçekleşir (m.8). Tez konusu kesinleştikten sonra yüksek lisans programına kayıtlı olan öğrenci tez çalışmasıyla elde ettiği bilgileri üniversite tarafından belirlenen yazım kurallarını dikkate alarak yazıya döker ve belirlenen jüri önünde sözlü olarak tez savunmasını gerçekleştirir. Bu aşamada tez savunması gerçekleşmeden önce ya da teze düzeltme verildiyse gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra öğrenci tezini tamamlar ve savunulabilir olurluğunu alabilmek için tezi danışmanına sunar. Danışman eğer tezi yeterli görürse savunulabilir olduğuna dair görüşüyle beraber tezi, intihal yazılım programı raporu alınmak üzere enstitüye gönderir. Daha sonra enstitü ise danışmana ve jüri üyeliği yapacak kişilere bu raporun sonucunu iletir. Rapora göre gerçek bir intihal

tespit edilmişse karar verilmek üzere tez enstitü yönetim kuruluna iletilir. Tez jürisi atanmasında tez danışmanının ve ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi dikkate alınır ve enstitü yönetim kurulu onayı ile atama gerçekleşir. Yüksek lisans tez jürisinde; öğrencinin kendi danışmanı ile beraber en az biri öğrenim gördüğü yükseköğretim kurumunun dışından olmak üzere toplamda üç veya beş öğretim üyesi bulunur. Eğer jüride toplam üç kişi bulunuyorsa bu kişilerin içinde ikinci tez danışmanı yer alamaz.

Öğrenci tezini tamamladıktan sonra belirlenen sayıda nüshasını kendi tez danışmanına iletir ve danışman da yazım kurallarına uygunluğu açısından belirttiği görüşüyle beraber bu nüshaları anabilim/anasanat/bilim/sanat dalı/program başkanlığı aracılığıyla ilgili enstitüye ulaştırır. Tez jürisi, tez eline ulaştıktan sonra en geç bir ay içinde toplanır ve tez savunması gerçekleşir. Tez savunması iki aşamadan oluşur. Öncelikle öğrenci tezi sözlü olarak sunar ve daha sonra soru-cevap bölümü gerçekleştirilir. Tez sınavı öğretim elemanları, lisansüstü öğrenciler ve alan uzmanlarının katılım sağlayabileceği açık bir ortamda yapılır. Tez savunması bittiğinde jürinin tez ile ilgili salt çoğunlukla kabul, ret ya da düzeltme kararı verilir ve verilen karar izleyen üç gün içerisinde ilgili enstitüye tutanak ile gönderilir. Tez başarısız bulunur ve reddedilirse öğrencinin yükseköğretim kurumu ile olan ilişkisine son verilir. Şayet tez için düzeltme kararı verildiyse en geç takip eden üç ay içinde öğrenci düzeltmelerini tamamlar ve aynı jüri önünde tekrar savunmasını gerçekleştirir. Eğer bu savunma sonunda da tez başarısız bulunursa öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir. Tezi reddedilen öğrenci isterse, tezsiz yüksek lisans programının ders kredi yükü, proje yazımı gibi gereklerini tamamlamış olması şartıyla tezsiz yüksek lisans diploması almaya hak kazanır (m.9).

Tezli Yüksek Lisans Diploması

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'ne göre, tez sınavında başarılı olur ve mezuniyet için gerekli olan diğer koşulları sağlarsa, tez savunmasının yapıldığı tarihten itibaren en fazla bir ay içinde (enstitü talep durumunda bu süreyi en fazla bir ay daha uzatabilir) tezin ciltlenmiş en az üç nüshasını ilgili enstitüye teslim eder ve tezi şekil açısından uygun bulunursa öğrenci tezli yüksek lisans diploması almaya hak kazanır. Bu şartları yerine getirmeyen öğrenciler şartları tamamlayıncaya kadar diploma alamaz, öğrencilik haklarından faydalanamaz ve azami süresi dolduğunda yükseköğretim kurumundan ilişkisi kesilir (m.10).

Doktora Eğitimi Nedir

Akademik eğitimin yüksek lisans eğitiminin ardından gelen ve son basamağı olan doktora eğitimi, bireylerin alanında uzmanlaşması ve bir unvan sahibi olması açısından önemli bir yeri olan bir eğitim kademesidir. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne göre doktora eğitimi, bireylere kimseye bağımlı olmadan araştırmalar gerçekleştirme, bilimsel sorunları ve bilgileri geniş ve derinlemesine bir perspektifle inceleyerek yorumlama, yorumlarını analiz ve sentez yapabilme becerilerini kazandırmayı hedefleyen (m.15), lisansüstü eğitimin bir parçası ve formal eğitimin son basamağıdır (Yağan ve Çubukçu, 2019).

Uzun ve zaman zaman yorucu olarak nitelendirilebilen (Demirdelen Alrawadieh ve Yazıt, 2021; Muhtaba, Scharff, Cavico ve Muhtaba, 2008) doktora eğitimi bilim ve teknolojinin üretilip daha sonra pratiğe dönüştürülme aşaması olmasından dolayı diğer eğitim kademelerinin içinde belki de toplum için en önemli eğitim kademesidir. Lisans eğitiminin devamında başlanan yüksek lisans eğitimi, bilimsel araştırmaya atılan ilk adım iken doktora eğitiminde birey; bireysel araştırma yapma yeterliğini kazanmış, alanında ihtiyaç duyduğu bilgi birikimine sahip olmuş özgün araştırmacı olarak görülmektedir. Benzer şekilde yüksek lisans eğitimi uzmanlığın ilk basamağı olarak değerlendirilirken doktora eğitimi uzmanlığın tamamlandığı aşama olarak değerlendirmek mümkündür (Erdem, 2012a; Yağan ve Çubukçu, 2019). Bu nedenle doktora eğitiminin uzmanlaşma döneminin en kritik aşaması olduğu da söylenebilir (Uzan ve Kurtoğlu, 2021).

Doktora eğitiminin ne olduğunu anlamak için, bu eğitimle ilgili kavramların iyi anlaşılması gerekmektedir. Örneğin ülkemizde bu eğitimi tamamlayan bireylere “doktor” unvanı verilmektedir. Aslında bu unvanın, “bilim doktoru” olarak düşünülmesi daha doğru olacaktır. “Bilim doktoru” unvanını kazanan bir bireyin de bilim insanı olma yolunda en önemli adımı atmış olduğu söylenebilir (Erdem, 2012a). Batılı kaynaklara baktığımızda doktora derecesinin kısaca Ph.D. olarak adlandırıldığı görülmektedir. Bu kavramın iyi anlaşılması ise doktora eğitiminin amacının kavranması açısından oldukça önemlidir. Açılımı “Doctor of Philosophy-Felsefe Doktoru” olan Ph.D. kavramı, bu unvanı alan kişilerin alanlarının “felsefesini” bilmesini gerektirdiği anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında “bilim doktoru” unvanına sahip kişilerin özellikle sözel anlamda felsefi bilginin gereği olarak anlamak, anlatmak ve anlamak adına iyi bir sözel beceri ve dil yeteneğine sahip olmaları beklenmektedir (Şen, 2013).

Doktora Eğitiminin Bireye Katkıları

Doktora eğitimi tamamlamak akademik dünyaya açılan bir kapı olarak nitelendirilebilir. Nitekim bu eğitimden mezun olan kişilerin akademisyen olarak iş sahasında yer bulması oldukça rastlanan bir durumdur (Seçer, 2021). Benzer şekilde doktora eğitimi süreci ise bireyin kadrolu bir öğretim üyesi olarak akademik kariyer yapmalarının kendileri için doğru olup olmadığına karar verdikleri bir aşamadır ve bu aşamanın fakülte kariyerlerindeki en erken aşama olduğunu söylemek de mümkündür (Curtin, Malley ve Stewart, 2016).

Akademik uygulama merkezi olarak değerlendirilebilecek olan doktora eğitimi (Pyhalto, Toom, Stubb ve Lonka, 2012), yeni bilgilerin üretilmesi açısından oldukça kritik bir dönemdir. Bunun nedeni doktora eğitimi alan bireylerin yenilikçi araştırmalar yaparak gelişimin temel kaynaklarını oluşturmalarının beklenmesidir. Doktora eğitimi tamamlayan bireylerin ise bu eğitim sayesinde karmaşık ve bilgi yoğunluklu durumlarda performanslarını iyi yönde sürdürmeleri beklenmektedir (Maviş Sevim ve Emmioğlu Sarıkaya, 2018). Bu beklenti bu eğitimi tamamlayan bireylerin istihdamında da etkili olmaktadır. Araştırma ve eğitimde yeni bilgi üretmeleri adına prestijli mevkilerde kendilerine iş bulan bilim doktorları aynı zamanda profesörlük, eğitim yönetimi, laboratuvar ve araştırma tesislerinde üst düzey pozisyonların yanı sıra işletme ve endüstride de birçok pozisyon için nitelikli personel açığını kapatmada kaynak sağlayıcı niteliğindedir (Bair ve Haworth, 1999; Limon ve Durnalı, 2018).

Bireyler bu eğitim sonunda sadece ekonomik anlamda bir iş sahibi olmakla kalmaz, aynı zamanda bir bilim adamı olarak da bilim dünyasında yerlerini alırlar (Erdem, 2012b; Karaman ve Bakırcı, 2010). Bu açıdan bakıldığında doktora eğitimi bilim adamı yetiştirmenin son ve en önemli aşaması olarak görmek de mümkündür (Boote ve Beile, 2005; Erdem, 2012b; Karaman ve Bakırcı, 2010; Keskinkılıç ve Ertürk, 2009). Özellikle bireylerin akademik dünyada ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanı sıra uzmanlaşacakları konuda analiz ve sentez becerisi edinmelerinin yolunu açan doktora eğitimi sonunda, bireyin belli bir aşamadan geçmiş olması beklenir ve bu nedenle temel kavram, ilke, yöntem, hipotez ve teorileri yeterince bildiği düşünülebilir (Boote ve Beile, 2005; Şen, 2013). Teorik anlamda bilgi sahibi olsalar da doktora öğrencilerinin “acemi araştırmacılar” olduklarını söyleyenler de vardır (Boote ve Beile, 2005). Her ne kadar acemi de sayılsalar bilim doktorları çağımızın

ihtiyaç duyduğu nitelikli ve yenilikçi insan gücünün kaynağı olarak da görülmektedir. Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu işgücünün sağlanması ve işletmelerin yenilikçilik politikalarının tamamlanması için doktora eğitimini tamamlayan bireylerin varlığı toplum açısından değer teşkil etmektedir (Seçer, 2021).

Doktora Eğitiminin Önemi

Danışman ile öğrenci arasında usta-çırak ilişkisinin karakterize edildiği doktora eğitimi (Curtin, Malley ve Stewart, 2016), eğitim basamakları içinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Maviş Sevim ve Emmioğlu Sarıkaya, 2018). Küreselleşen dünyada yaşanan değişimlerin bir iz düşümü olarak yükseköğretim sistemleri, politikaları ve enstitüleri de değişmiş, sosyal, ekonomik ve kültürel hayatı yeniden şekillendiren bir konuma gelmişlerdir (Marginson ve Wende, 2007). Yaşanan bu değişimlerden lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) de payını almış ve değişerek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Limon ve Durnalı, 2018; Maviş Sevim, 2018). Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bu durumun sonucu olarak eğitimin daha iyi bir konuma gelmesi ve değişimlere ayak uydurması amacıyla yüksek lisans ve doktora programları da durmaksızın yenilenmektedir (Güner, 2006). İşte bu yenilenmenin son ayağı olan doktora eğitiminin, diğer kademelerin yanında gelişmelere en çok katkısı olan kademe olma özelliğini taşıdığı söylenebilir. Bunun bir nedeni, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde de belirtildiği üzere doktora çalışması sonunda hazırlanması beklenen tezin, bilimin daha önce sahip olmadığı bir yenilikle, bilimsel yöntemle ya da bilinen bir yöntemin daha önce kullanılmamış bir alanda kullanılmasını sağlama gibi özelliklerden en az birini gerçekleştirmesi gerekliliğidir (m.15). Başka bir deyişle doktora eğitimi, özgün bir araştırmanın sonuçlarının meydana çıkarılmasını hedeflemektedir (Karaman ve Bakırcı, 2010; Maviş Sevim, 2018). Bu da bu eğitim sonunda mezun olan öğrencinin bilime katkısının oldukça fazla olmasını garanti etmektedir. Eleştirel olabilme, ele alınan problemi bilimsel yöntemler kullanarak çözüme ulaştırabilme, alana katkı sağlayabilme ve eleştirel okuma ve yazma becerisinin kazanıldığı dönem olması açısından da bu eğitim basamağı önemli görülmektedir (Demirdelen Alrawadieh ve Yazıt, 2021). Doktora eğitimi aynı zamanda eğitim araştırmalarını geliştirmek için de önemli bir araç olma özelliğine sahiptir (Boote ve Beile, 2005) ve bireyin mesleki rollerini belirlemesi ve bu sayede topluma daha faydalı olmasını sağlama açısından da önemli görülmektedir (Weidman ve Stein, 2003). Bu eğitim sonunda verilen “bilim doktoru” unvanının kişiye oldukça önemli sorumluluklar yüklediğinden de bahsedilebilir. Çünkü tıp doktorlarının

yanlış bir teşhis ile insanlara ve hatta canlarına zarar vermeleri gibi, bilim doktorları da yapacakları hatalarla sosyo-ekonomik anlamda topluma zarar verebilmektedir (Şen, 2013).

Doktora Eğitiminin Amaçları

Doktora eğitiminin amaçlarına baktığımızda, alan yazında bu konuda birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Varış (1972) doktora eğitiminin amaçlarını; ekonomi ve teknoloji alanında kalkınma planlamalarını yapıp bu planlamaları hayata geçirip nihai konumuna getirecek ve elde ettiklerini diğerlerinin de kullanımına uygun bir şekilde yayına dönüştürecek, bunun yanında, temel ve uygulamalı bilimlerin gerek duyduğu bilgileri üretime dönüştürmek adına araştırma yaparak disiplinler arası araştırmalar gerçekleştirerek ihtiyaç duyulan bilgileri üretecek bireylerin yetiştirilmesi olduğunu belirtir. Bu yolla bireylerin sahip olacakları bilginin yanında, araştırma yapabilme becerisini geliştirmiş ve öğretmenlik formasyonu olan öğretim üyelerinin yetiştirilmesinin de doktora eğitiminin bir hedefi olduğunu söylemektedir.

Weidman ve Stein (2003)'e göre doktora eğitiminin temel amacı, bireylerin edindikleri mesleklerin uygulanmasıyla ilgili sosyal rollerin bilişsel ve duyuşsal boyutlarda kazanılmasını sağlamaktır. Bu sosyalleşmeler sayesinde alanında acemi sayılabilecek olan bireyler; ait oldukları ya da olmak istedikleri gruplardaki değerleri, tutumları, ilgileri, becerileri ve bilgileri edinmiş olurlar. Karadağ ve Özdemir (2017)'e göre ise bu eğitimin bireysel düzeyde amaçları üniversitelerin kadrosunda görev alacak öğretim üyelerini ve bilimsel araştırmacı kimliği taşıyan bireyleri yetiştirmek ve bu bireylere bir disiplinin ana felsefesini edindirmektir. Güner (2006) ise doktora eğitiminin başlıca amacının, kendi kendine yeten, güvenilir, kendi başına araştırma yapma becerisine sahip, bilimsel anlayışı yüksek bilim adamları yetiştirmek olduğunu belirtir. Doktor unvanını alan bireyler, var olan bir bilimsel problemi sonuca ulaştırarak anlamlı bir bilgi elde etmiş ve temel ya da uygulamalı bilimin daha fazla gelişmesine önemli katkıları olmuştur. Seçer (2021) de benzer noktalara değinerek doktora eğitiminin amacının bireylere araştırma yapma becerisini edindirmek ve kazanılan nitelik ve yeterliklerin transfer edilebilirliğini sağlamak olduğunu belirtir.

Belirtilen amaçlardan yola çıkarak doktora eğitimi tamamlayan bireylerin sahip olması beklenen yeterliklerden bahsedilebilir. Öncelikle doktora eğitimi tamamlayan bireylerin kurumun en iyi öğrencilerini temsil ettiği ve dünya lideri olma açısından en

yüksek potansiyeli gösteren bireyler olduğunu söylemek mümkündür (Limon ve Durnalı, 2018). Doktora eğitimini tamamlamış bireylerin bilim insanı olarak daha önce bilinmeyen bilgileri üretebilen, alanında yaşanan bilimsel gelişim ve değişimleri takip edebilen, yorumlayarak ayrıştırma ve birleştirme yapabilen ve aynı zamanda bağımsız araştırmacı olma özelliklerine sahip yeterlikte bireyler olduklarını söylemek mümkündür (Keskinçilic ve Ertürk, 2009). Kendilerine özgün bir bakış açısıyla donatılmış olması beklenen ve “bilim doktoru” unvanını almaya hak kazanmış bu bireylerin tamamladıkları alana ait bilgi, tutum ve beceriler ile donatılmış olmasının yanı sıra tez yazarken edinmeleri beklenen araştırma teknikleri konusunda yeterlik kazanma ve bilimsel bir tutum ve davranışa sahip olma özelliklerini de taşıması beklenir (Erdem, 2012b). Bunun yanında bu eğitimi tamamlayan bireylerin bir araştırma problemini çözerek anlamlı bir sonuca ulaşmış ve bilimsel gelişmeye kayda değer bir katkı sunmuş olmaları bu bireylerden beklenen özelliklerdendir (Limon ve Durnalı, 2018).

Doktora Eğitimi Süreci

Örgün eğitimin son basamağı olan doktora eğitiminin nasıl işleyeceği ülkemizde Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Bu yönetmeliğe göre doktora programları ikinci öğretim olarak açılmaz. Yine bu yönetmeliğe göre doktora başlarken bireyler lisans ya da tezli yüksek lisans diplomasına sahip olabilirler. Eğer birey tezli yüksek lisans mezunu olarak doktora eğitimi alıyorsa, toplam yirmi bir kredi ve bir eğitim-öğretim dönemi 60 AKTS'den az olmamak üzere en az yedi ders ve bu derslere ek olarak seminer dersi, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışması olmak üzere en az 240 krediden oluşan doktora programına tabi olurlar. Eğer birey lisans mezunu olarak doktora eğitimi alıyorsa, en az kırk iki kredilik 14 ders ve bu derslere ek olarak seminer, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışması olmak üzere en az toplam 300 AKTS kredisinden oluşan doktora programına tabi olurlar. Bu program sonunda bireylerin hazırlayacakları tezin, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama özelliklerinden en az birine sahip olması gerekmektedir (m.15).

Başvuru ve Kabul

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nde açıklandığı üzere doktora eğitimine kabul edilen öğrencilerin kesin kayıt hakkını elde etmeleri için sahip olması beklenen koşullar, senatonun kabul edeceği yönetmeliğe göre belirlenir (m.33). Doktora programına başvuracak bireylerin lisans veya tezli yüksek lisans diplomasına sahip

olmaları gerekmektedir. Lisans eğitimi sırasında hazırlık sınıflarında geçirilen süre hariç olmak üzere toplam on yarıyıl süreli ders tamamlayanlar, yüksek lisans derecesine sahip sayılırlar. Bunun yanında tezli yüksek lisans mezunu bireylerin doktora eğitimine başvururken ALES'ten başvurduğu programın puan türünde en az 55 puan olmak koşuluyla ilgili senatonun vereceği kararla belirlenecek olan ALES puanına sahip olmaları; lisans mezunu bireylerin ise başvurdıkları programın puan türünden en az 80 olmak üzere senatonun belirleyeceği ALES puanına sahip olmaları gerekmektedir. Lisans mezunlarının ALES puanlarının %50'den az olmamak üzere ortalamaya hangi ağırlıkta alınacağını ilgili senato belirler. Ancak doktora/sanatta yeterlik/tıpta uzmanlık/dış hekimliğinde uzmanlık/veteriner hekimliğinde uzmanlık/eczacılıkta uzmanlık mezunlarının doktora kabulünde ALES şartı bulunmamaktadır. Bunun yerine ilgili senatonun karar vereceği ve mezun olunan lisansüstü programın girişinde kullanılan puan türü veya uzmanlık alanları dikkate alınmaksızın en az 55, en fazla 75 olmak üzere bir puan ilgili programın şartı olarak ilan edilir. Daha önce mezun oldukları doktora/sanatta yeterlik/uzmanlık alanlarından veya daha önce aldıkları puan türünden farklı bir alana başvurabilecek olan bu adaylar, şartta belirtilen bu puanı türüne bakılmaksızın ALES puanı olarak kullanırlar. Tıp, dış hekimliği, veteriner, eczacılık fakülteleri ile hazırlık sınıfları en az on yarıyıl süreli lisans diplomasına veya Sağlık Bakanlığınca belirlenmiş koşullara uygun olarak bir laboratuvar dalında uzmanlık derecesine sahip olmaları ve ilgili senatonun belirleyeceği ve en az 55 puan olmak koşuluyla ALES'ten ilgili alanın puan türünde gerekli puana sahip olmaları gerekmektedir (m.16).

Belirtilen ALES puanlarının yanı sıra, lisans diploması ile doktora programına başvuran bireylerin lisans mezuniyet not ortalamalarının 4 üzerinden en az 3 veya eş değer bir puan olması gerekmektedir. Benzer şekilde doktora eğitime başvuran bireylerin, ilgili senatonun vereceği karara göre, ALES puanlarına ek olarak yazılı olarak yapılacak olan bilimsel değerlendirme sınavı ve/veya mülakat sonucunun yanı sıra yüksek lisans mezunları için yüksek lisans not ortalamaları da değerlendirmeye alınabilir. Bu koşullar ve diğer öğrenci kabul hususlarıyla ilgili düzenlemeleri senato hazırlayacağı yönetmelikle düzenler. Bunun yanı sıra ilgili kurum sadece ALES puanı ile de öğrenci kabulü yapabilirken, belirlenen puanların yükseltilmesi kararı da yine ilgili senatoya aittir (m.16).

Doktora eğitiminde öğrenci kabulünde belirleyici olan bir diğer sınav, yabancı dil sınavıdır. Gerekğinde yükseltilmesi senato kararına bırakılmak üzere, öğrencinin ana

dilinden farklı olmak koşuluyla, Yükseköğretim Kurulunun kabul ettiği merkezi yabancı dil sınavları ve eşdeğer uluslararası yabancı dil sınavlarından 55 puandan az olmamak kaydıyla veya ÖSYM'nin kabulü dahilinde eşdeğer uluslararası yabancı dil sınavlarından bu puana denk gelen bir puana sahip olmak, doktora eğitimine başvuran adaylarda bulunması beklenen bir özelliktir (m.16).

Doktora Eğitimi Süresi

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'ne göre doktora eğitiminin süresi, yine bireyin giriş durumuna göre değişmektedir. Tezli yüksek lisans derecesiyle doktora eğitimine başlayanlar için kayıt oldukları dönmeden başlamak üzere, her bir dönemde kayıt yaptırsa da yaptırmasa da sekiz yarıyıldan oluşmaktadır. Bu süre en fazla on iki yarıyla uzatılabilir. Lisans derecesiyle doktora eğitimine başlayanlar için ise kayıt oldukları dönemden itibaren başlamak üzere on yarıyıldan oluşmaktadır. Bu süre en fazla on dört yarıyla uzatılabilir. Bu belirtilen sürelerle, bilimsel hazırlıkta geçirilecek süre dahil değildir (m.17).

Doktora programında yer alan kredili dersleri tamamlama süresi tezli yüksek lisans mezunları için en fazla dört yarıyıl, lisans mezunları için ise en fazla altı yarıyıldır. Belirtilen sürede kredili derslerini başarıyla sonuçlandırmayanların ya da yükseköğretim kurumunun varsaydığı en az genel not ortalamasına sahip olmayanların kurum ile ilişkisi kesilir. Benzer şekilde kredili derslerini şartlara uygun olarak tamamlayan, yeterlik sınavını başarıyla tamamlayan ve tez önerisi kabul edilen fakat tez çalışmasını yukarıda belirtilen, yüksek lisans mezunları için on iki, lisans mezunları için on dört yarıyıldan bitiremeyen öğrencilerin de ilişkisi kurum tarafından sonlandırılır (m.17).

Kredili derslerini ve/veya belirtilen süre dahilinde tez çalışmasını bitiremeyen ya da doktora tezini başarıyla tamamlayamayan ve lisans derecesi ile doktora eğitimi alan bireyler talep ederlerse tezsiz yüksek lisans diploması elde edebilirler. Bu durumun gerçekleşmesi için bu bireylerin tezsiz yüksek lisans için gerek duyulan kredi yükü, proje gibi diğer şartları yerine getiriyor olması gerekmektedir (m.17).

Bilimsel Hazırlık Programı

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016) incelendiğinde yüksek lisans diplomasını doktora eğitimi alacağı programdan veya kabul edildikleri yükseköğretim kurumundan farklı bir programda ya da yükseköğretim kurumunda tamamlayan

öğrencilerin eksiklerini gidermek amacıyla bilimsel hazırlık programına alınabileceği görülmektedir. Bu eğitim döneminde alınacak dersler ilgili lisansüstü programın ana derslerinin yerine geçemez fakat öğrenci isterse bu programa dahil olduğu süre içinde bilimsel hazırlık derslerinin yanında enstitü onayıyla lisansüstü programına yönelik dersler de alabilir. Öğrenciler bilimsel hazırlık derslerini en geç iki yarıyıl içinde tamamlamak durumundadır. Bu süre zarfında başarılı olamayan öğrencilerin ilişkisi kesilir ve bilimsel hazırlık eğitiminde geçirilen süre yüksek lisans veya doktora eğitim sürelerine dahil edilemez (m.30).

Tez Danışmanı Atanması

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016), tez danışmanının öğrencilere en geç ikinci yarıyılın sonuna kadar atanmak zorunda olmakla beraber, öğrencinin programı dahilinde ne zaman atanacağını senatonun kabul ettiği yönetmelikle belirleneceğini söyler. İlgili enstitü anabilim/anasanat dalı başkanlığı, her öğrenci için kendi üniversite kadrosundan bir tez danışmanını ve bu danışmanla öğrencinin beraber karar verecekleri tez konusu ve başlığını ilgili enstitüye öneri olarak sunar. Bu öneri, yönetim kurulunun vereceği kararla kesinlik kazanır (m.18).

Öğretim üyelerinin doktora programında tez yönetebilmesi için senatonun belirleyeceği niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Eğer belirlenen niteliklere uyan öğretim üyesi, yükseköğretim kurumunda yoksa, yine senatonun belirleyeceği ilkelere uymak kaydıyla farklı bir yükseköğretim kurumundan öğretim üyesi, bireylere danışman olarak atanabilir. Diş hekimliği, eczacılık, tıp ve veteriner fakülteleri dışında kalan fakültelerde tez yöneten öğretim üyelerinin, en az bir başarıyla sonuçlanan yüksek lisans tezi yönetmiş olmaları gerekmektedir. Bazı durumlarda birden fazla tez danışmanı gerekebilmektedir. Tez çalışmasının niteliğine göre karar verilen bu durumlarda, üniversite kadrosuna dahil olmayan fakat en az doktora derecesine sahip kişiler ikinci tez danışmanı olarak atanabilir (m.18).

Yeterlik Sınavı

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nde ifade edildiğine göre yazılı ve sözlü olmak üzere iki kısımdan oluşan yeterlik sınavı, ders yükünü ve seminer dersini tamamlamış öğrencilerin, doktora eğitimini aldıkları alandaki temel bilgiler, kavramlar ve doktora çalışmasını tamamlayacak düzeyde araştırma yeterliğine sahip olup olmadıklarının ölçülmesi için yapılır. Öğrenciler yeterlik sınavına yılda en fazla iki kere

girme hakkına sahip iken, öğrencilerin sınava ne zaman gireceği ilgili senatonun kabul ettiği yönetmelikle belirlenir. Yüksek lisans derecesiyle doktora eğitimine başlayan bireyler için en geç beşinci, lisans derecesiyle doktora eğitimine başlayan bireyler için ise en geç yedinci yarıyılın sonuna kadar bu sınava girme zorunluluğu vardır (m.19).

Yeterlik sınavlarının düzenlenmesi ve yürütülmesi görevini, enstitü anabilim/anasanat dalı başkanlığının önerisi ve yönetim kurulunun onayıyla belirlenen beş kişiden oluşan doktora yeterlik komitesi üstlenmektedir. Bu komitenin kurduğu sınav jürileri, farklı alanlardaki sınavları hazırlar, uygular ve değerlendirir. Sınav jürisinde en az iki tanesi ilgili kurumun dışından olmak üzere öğrencinin danışmanıya beraber beş öğretim üyesi yer alır. Yapılan yeterlik sınavları, sadece jüriye değil, diğer öğretim elemanları, lisansüstü öğrenciler ve alan uzmanlarının katılımına da açıktır (m.19).

Yeterlik sınavlarının ağırlıklarına ve notlarının hesaplanmasına, ilgili yükseköğretim kurumunun kabul edeceği yönetmeliğe göre karar verilir. Yazılı ve sözlü sınavlarda sınav jürileri öğrenciyi başarılı ya da başarısız olarak değerlendirir ve salt çoğunluğun oyuna göre karar verilir. Yazılı sınavı başarıyla tamamlayan öğrenciler, sözlü sınava girmeye hak kazanır. Yeterlik sınavında başarılı olamayan öğrenciler ise izleyen yarıyıl da bir daha sınava girerler fakat bu sınavı da başarıyla geçemezlerse öğrencinin ilişkisi yükseköğretim kurumu tarafından kesilir (m.19).

Tez İzleme Komitesi

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'ne göre doktora yeterlik sınavında başarı sağlayan öğrenciler için enstitü anabilim/anasanat dalı başkanlığının önerisi ve yönetim kurulu onayı ile izleyen bir ay içinde tez izleme komitesi oluşturulur. Komitede öğrencinin kayıtlı olduğu enstitü anabilim/anasanat dalı içinden ve dışından birer üye ve tez danışmanı olmak üzere toplam üç üye bulunur. Bu üyelerde, enstitü anabilim/anasanat dalı başkanlığının önerisi ve enstitü yönetim kurulunun onayı dahilinde değişiklik yapılabilir (m.20).

Tez Önerisi Savunması

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nde açıklandığı üzere doktora yeterlik sınavında başarı sağlayan öğrenciler, yeterlik sınavını takiben altı ay içinde tez önerisini tez izleme komitesi önünde sözlü olarak sunar. Tez önerisi sözlü sunumuna geçerli bir mazereti olmadan belirtilen süre içinde girmeyenler başarısız olarak

değerlendirilir ve tez önerisi reddedilir. Tez önerisi öğrencinin yapacağı çalışmanın amacını, yöntemini ve çalışma planını kapsamaktadır. Öğrenci sözlü sunumdan en az on beş gün öncesinde hazırladığı yazılı raporu komite üyelerine dağıtmak zorundadır. Tez önerisinin kabul, düzeltme ya da ret kararı tez izleme komitesinin salt çoğunluk oyuyla belirlenir. Eğer savunma için düzeltme kararı verilirse öğrencinin düzeltmeleri tamamlaması için bir ay süresi bulunmaktadır. Bu süre bittiğinde tez önerisi için kabul veya ret kararı yine salt çoğunluğun oyuyla belirlenir ve bu karar en geç üç gün içinde enstitü anabilim/anasanat dalı başkanlığı tarafından enstitüye tutanak yoluyla bildirilir (m.21).

Eğer öğrencinin tez önerisi kabul kararı alırsa, ocak-haziran ve temmuz-aralık ayları arasında birer kere olmak üzere tez izleme komitesi yılda en az iki kere toplanır. Bu toplantılardan en az bir ay öncesinde öğrenci, o zamana kadar yapmış olduğu çalışmaların özetini ve bir sonraki döneme kadar yapacaklarının planını belirten yazılı bir raporu, tez izleme komitesine sunar. Yapılan tez çalışmasının değerlendirmesi, komitenin vereceği başarılı ya da başarısız kararı ile belirlenir. Öğrenci üst üste iki veya aralıklarla üç kez başarısız olarak değerlendirilirse öğrencinin ilişkisi kayıtlı olduğu yükseköğretim kurumundan kesilir. Tez önerisi kabul edilmeyen öğrenci ise yeni bir danışman ve/veya tez konusu seçebilir ve kendisine yeni bir tez izleme komitesinin ataması yapılabilir. Aynı danışmanla devam eden öğrenci en fazla üç, farklı bir danışman veya tez konusuyla devam etmek isteyen öğrenci ise en fazla altı ay içinde tekrar tez önerisi savunmasını gerçekleştirir. Bu savunmada da tez önerisi ret kararı alınırsa, öğrencinin kurumdan ilişkisi kesilir (m.21).

Doktora Tezinin Sonuçlandırılması

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nde belirtildiği üzere doktora tez çalışmasıyla edindiği sonuçları senatonun kabul ettiği yazım kurallarına uygun biçimde yazan öğrenci, tezini jüri önünde sözlü olarak savunur. Tez savunmasından önce veya düzeltme kararı aldı ise gerekli düzeltmeler tamamlandıktan sonra öğrenci tezini danışmanına sunar. Danışman tezin savunmaya hazır olduğunu belirtir görüşü ile beraber tezi ilgili enstitüye teslim eder. Tezi teslim alan enstitü, tezin intihal yazılım programı raporunu danışmana ve diğer jüri üyelerine gönderir. Eğer raporda gerçek bir intihal tespit edilirse nedeni ile beraber karara bağlanması için tez enstitü yönetim kuruluna gönderilir.

Tezin sonuca bağlanabilmesi için en az üç tez izleme komitesi raporunun sunulması gerekliliği vardır (m.22).

Üçü tez izleme komitesi üyesinde bulunan öğretim üyeleri ve en az ikisi farklı bir yükseköğretim kurumundan olmak koşuluyla öğrencinin danışmanı ile beraber toplam beş öğretim üyesinden oluşan tez jürisinin ataması, öğrencinin danışmanı ve enstitü anabilim/anasanat dalı başkanlığının önerisi ve enstitü yönetim kurulu onayı dahilinde gerçekleşir. Tez çalışmasının sunumu ve devamında soru-cevap bölümünden oluşan ve öğretim elemanları, lisansüstü öğrenciler ve alan uzmanlarının katılımına açık bir şekilde gerçekleştirilen tez savunma sınavını jüri üyeleri, ilgili tezin kendilerine teslimini izleyen en geç bir ay içinde toplanarak tamamlar (m.22).

Tez sınavı tamamlanınca jüri kabul, ret veya düzeltme kararını dinleyicilere kapalı olarak belirtir. Öğrenci tezi kabul kararı alırsa başarılı olmuş demektir ve bu karar sınavın bitiminden itibaren en geç üç gün içinde enstitüye tutanak yoluyla bildirilir. Tezi ret kararı alan öğrenci başarısız bulunmuştur ve bu durumda yükseköğretim kurumuyla ilişkisi kesilir. Düzeltme kararı alan tezlerde ise gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra aynı jüri önünde tez savunması tekrar gerçekleştirilir ve ret kararı alması durumunda öğrencinin kurum ile ilişkisi kesilir. Eğer öğrenci talepte bulunursa bu öğrenciler, gerekli şartları karşılamaları durumunda tezsiz yüksek lisans diploması almaya hak kazanır (m.22).

Doktora Diploması

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'ne göre tez savunmasını başarıyla tamamlayan ve diğer gereklilikleri de yerine getiren öğrenci, doktora tezinin ciltlenmiş en az üç nüshasını ilgili enstitüye teslim eder. Teslim süresi, tez sınavından itibaren en fazla bir aydır. Gerekli durumlarda enstitü yönetim kurulu bu süreyi en fazla bir ay olmak üzere uzatabilir. Tezi şekil açısından da yerinde bulunan öğrencinin doktora diploması alma hakkı doğar. Eğer öğrenci gerekli koşulları sağlamıyorsa, koşullar sağlanana kadar diplomasını almaya hak kazanamaz, öğrenci haklarını sürdüremez ve azami süresi dolduğunda yükseköğretim kurumundan ilişkisi kesilir (m.23).

Lisansüstü Eğitim Alma Sebepleri

Bireylerin lisansüstü eğitimi alma sebepleri, lisansüstü eğitimin işlevleriyle yakından ilişkilidir. Nitekim bireylerin bu eğitimleri bu işlevlerin yerine gelmesi

beklentisiyle aldıklarından söz edilebilir. Bu nedenle öncelikle lisansüstü eğitimin işlevlerinden bahsedilecektir.

Lisansüstü Eğitimin İşlevleri

Akademik açıdan düşünüldüğünde her eğitim kademesinin kendi içinde özel bir konuma ve öneme sahip olduğu söylenebilir. Fakat özellikle lisansüstü eğitimin, diğer eğitim kademeleri içinde ayrı bir yeri vardır. Çünkü lisansüstü eğitim, akademik eğitimin en üst basamağıdır (Teowkul ve diğerleri, 2009) ve bireylerin yaşam boyu öğrenme ve sürekli eğitim hedeflerinin sağlanmasında önemli bir rol üstlenir (Sin, 2012). Lisansüstü eğitim yeterlik, disiplin ve özveri gerektiren bir eğitim olması yanında toplumun karşılaştığı zorlukları gidermek gibi bir işlevi de vardır (King, 2017). Lisansüstü eğitim yoluyla üniversiteler hem kendi akademik kadro ihtiyacını hem de toplumun araştırmacı ve bilim adamı ihtiyacını karşılamaktadır (Günay, 2018; Karaman ve Bakırcı, 2010). Bu işlevlerinden ötürü lisansüstü eğitimin, toplumun beklentilerini karşılaması beklenen bir eğitim kademesi olduğunu söylemek de mümkündür (Yağan ve Çubukçu, 2019).

Günümüzde iş sahasındaki rekabet her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle artık bireylerin sevdikleri işi seçmiş olmaları yetmemekte, bunun yanında profesyonelliğini de tamamlaması gerekmektedir (Baliuk, 2017). Bu profesyonellik de ancak lisans eğitime dayalı alınan lisansüstü eğitim sayesinde kazanılabilmektedir (King, 2017). Bu açıdan bakıldığında lisansüstü eğitimin bireylerin profesyonelliğini tamamlamak için tercih ettikleri bir eğitim basamağı olduğundan bahsetmek mümkündür.

Yaşadığımız çağda lisansüstü eğitimin öneminin gün geçtikçe arttığı görülebilir. Bu durumun gerçekleşmesinde bireylerin kendini geliştirme isteği ve toplumun bu eğitimi almış kişilere olan ihtiyacının artmasının etkili olduğu söylenebilir (Bozan, 2012). Yeni fikir ve değerler üreterek topluma rehber olması ve hizmet etmesi beklenen üniversitelerin (Özer, Mammadova ve Eynullayeva, 2021) bir diğer görevi, ekonomi sermayesinin temelini oluşturan bilginin üretilmesidir. Aynı zamanda toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi de yine üniversitelerin gerçekleştirmesi beklenen işlevlerden biridir. Nitelikli insan gücü ihtiyacının giderilmesi ise lisansüstü eğitim ile gerçekleşmektedir (Karadağ ve Özdemir, 2017; Karaman ve Bakırcı, 2010; Özmen ve Güç, 2013).

Geleneksel anlamda lisansüstü eğitimin amacının araştırmacı bireyler yetiştirmek olduğu bilinse de artık lisansüstü eğitim bireyleri farklı mesleklere hazırlama görevini de

yerine getirmektedir (Trautmann ve Krasny, 2006). Bireylerin bu eğitim sonunda topluluk önünde konuşma, araştırma ve sunum yapma, rapor yazma gibi yaşam becerilerini kazanması da beklenir (King, 2017). Bu eğitim ile bireyler ayrıca lisans eğitimine kıyasla daha derin araştırma yapma, basit olmayan problemlere çözüm üretebilme, yeni bilgi üretimini ve sentez becerilerini geliştirme ve mesleklerinde uzmanlıklarını kazanma amaçları üzerinde de yoğunlaşmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010; King, 2017; Yağan ve Çubukçu, 2019).

Lisansüstü Eğitim Alma Sebepleri

Lisans eğitiminin devamı niteliğinde olan ve yüksek lisans ve doktora eğitimlerini kapsayan lisansüstü eğitim, yukarıda da bahsedildiği üzere oldukça uzun ve zorlu bir süreci içermektedir. Fakat tüm bu zorluklara rağmen lisansüstü eğitim alan bireylerin sayısı her geçen gün artmaktadır (Maviş Sevim ve Emmioğlu Sarıkaya, 2018). Bu durumun birçok farklı sebebi vardır ve alan yazında bu sebepleri ortaya çıkarmak için yapılmış birçok çalışmaya rastlamak mümkündür.

Koşar, Er ve Kılınç (2020) yaptıkları çalışmada bireylerin lisansüstü eğitim alma sebeplerini bireysel, mesleki, akademik, ekonomik ve sosyal ana başlıkları altında toplamıştır. Bireysel sebepler arasında yeniliğe duyulan ihtiyaç, öğrenmeyi isteme, kişisel olarak gelişme isteği, rekabet, yönetici konumunda çalışma ve farklı olma isteği; mesleki sebepler arasında kariyer sahibi olma isteği, mesleğiyle ilgili bilgilerini artırma ve mesleki açıdan kendini yenileme; akademik sebepler arasında üniversitede bir kadro sahibi olma; ekonomik sebepler arasında maaşta artış ve sosyal sebepler arasında sosyal statü sahibi olma ve yeni çevreler edinme yer almaktadır.

Benzer bir çalışmada Teowkul ve diğerleri (2009), bireylerin lisansüstü eğitim alma sebeplerinin kişisel gelişim, kariyerde ilerleme, kariyer atlama ve çevresel faktörler ana başlıklarından oluştuğunu belirtmişlerdir. Kariyerde ilerleme ana başlığının altında bireylerin iş hayatında karşılaştıkları rekabete ayak uydurabilme, gelir artışı ve bireylerin gelecek kaygısını azaltacak ve kendine olan güvenlerini artıracak finansal dengenin sağlanması beklentisi bulunmaktadır. Çevresel faktörler arasında ise sosyal hayatta kendine yer bulma, bir gruba üye olma ve tanınırlığını artırma beklentileri yer almaktadır.

Profesyonellik sınırları içinde bilgiler edinme, repertuarını genişletme ve eleştirel uyarlanabilirlik becerisi edinme (Kershner, Pedder ve Doddington, 2013), ileri düzey araştırma ve değerlendirme yapabilme ve bunlara ek olarak istatistiksel becerilerini

geliştirme ve özellikle hizmetini halka satan bireyler için güvenilirliğini artırma isteği (Cottrell ve Hayden, 2007) de bireylerin lisansüstü eğitim alma sebepleri arasında yer almaktadır.

Lisansüstü eğitime başlama sebebini kariyer arayışı ile ilişkilendiren İlter (2020), bireylerin kendilerini mesleki anlamda geliştirme, akademik açıdan kariyer yapma ya da ileride dahil olacakları işe hazırlanma amaçlarıyla bu eğitimi aldıklarını ileri sürmektedir.

Tanrikulu ve Üstün (2020) ise bu seperlerin kişisel gelişim, akademik kariyer, ihtiyaç, uzmanlık ve bilime katkı ana başlıklarından oluştuğunu belirtmektedir. Akademik açıdan becerilerini geliştirmek, mesleki ve kişisel gelişimini desteklemek, diğer kişilerle rekabette üste geçmek ve yeni şeyler öğrenme isteği kişisel gelişim başlığının altında; akademik bir kadroya sahip olma, akademik kariyer yolunda ilerleyebilme, doktora eğitimine hazırlık akademik kariyer başlığı altında; meslekte ihtiyaç duyulan hizmet puanını artırmak, kademe ilerlemesi almak, daha iyi koşullarda istihdam edilme, kendine ait teze sahip olma isteği ihtiyaç başlığı altında, belirli bir alanda ya da alanında uzmanlık yapma isteği uzmanlık başlığı altında ve akademik çalışmalara destek olmak, akademik açıdan araştırmalar yürütebilmek ve alanıyla ilgili bilgileri derinlemesine incelemek bilime katkı başlığı altında toplanmıştır.

Özetle alan yazın incelendiğinde özellikle kişisel gelişimini tamamlama veya kendini geliştirme (Baş, 2013; Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Deniz, 2020; Güngör Önlen ve Öngel, 2018; Gürel, 2020; Kahraman ve Tok, 2016; Kershner, Pedder ve Doddington, 2013; Khalifa, Dukhan ve Mouselli, 2018; Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes ve Tormenta, 2017; Türköz, Bektaş ve Çiçek, 2021;), mesleki gelişimini tamamlama (Baş, 2013; Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Gürel, 2020; Khalifa, Dukhan ve Mouselli, 2018; Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes ve Tormenta, 2017; Turan, 2019), kariyer yapma (Deniz, 2020; Güngör Önlen ve Öngel, 2018; Kabasakal ve Yel, 2020; Kahraman ve Tok, 2016; Turhan ve Yaraş, 2013; Türköz, Bektaş ve Çiçek, 2021; Turan, 2019), kariyerinde ilerleme (Cottrell ve Hayden, 2007; Tekian ve Harris, 2012), öğrenme ve öğretme isteği (Şahin, Demir ve Arcagök, 2015; Türköz, Bektaş ve Çiçek, 2021), akademik gelişimini tamamlama (Khalifa, Dukhan ve Mouselli, 2018; Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes ve Tormenta, 2017; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015; Turan, 2019), sosyallik kazanma (Khalifa, Dukhan ve Mouselli, 2018), geleceğini garanti altına alma çabası (Khalifa, Dukhan ve Mouselli, 2018; Türköz, Bektaş ve Çiçek, 2021), askerlik görevini erteleme (Karaduman, 2018; Khalifa, Dukhan ve Mouselli, 2018; Özen ve Altunbay,

2021), üniversite hocalarından etkilenip onlar gibi olmayı isteme (Türköz, Bektaş ve Çiçek, 2021), bilimsel çalışmalar yapma (Kahraman ve Tok, 2016), maddi kazanç sağlama-maaş artışı alma (Cottrell ve Hayden, 2007; Kahraman ve Tok, 2016); fark yaratma (Baş, 2013; Kahraman ve Tok, 2016); aile ve arkadaşlarından etkilenme (Deniz, 2020), çalışırken eğitim alabilme imkanına sahip olma (Güngör Önlen ve Öngel, 2018), öğrencilik hayatına geri dönebilme (Kershner, Pedder ve Doddington, 2013) ve alanında uzmanlaşma (Turhan ve Yaraş, 2013) gibi sebeplerle bireylerin lisansüstü eğitim almaya başladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Alma Sebepleri

Bu çalışmanın da öznesini oluşturan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda ise yukarıda belirtilen sebeplere ek olarak farklı sebeplerin de bireylerin lisansüstü eğitim almalarında etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Milli eğitim politikaları gereği okul yöneticiliği, müfettişlik, yurt dışı görevleri ya da üst düzey görevlerde yer almak gibi kariyer basamaklarında ilerlemek istemeleri sebebiyle öğretmenler lisansüstü eğitim almaya başlayabilmektedir (Baş, 2013; Kahraman ve Tok, 2016; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015; Turhan ve Yaraş, 2013). Benzer şekilde öğretmenler derece ve kademe ilerlemesi almak (Kahraman ve Tok, 2016; Turhan ve Yaraş, 2013) ya da uzman bir öğretmen olabilmek (Turan, 2019) için de bu eğitimi tercih edebilmektedirler. Milli eğitimdeki görevlerinden ayrılıp akademik personel olma istekleri de bireyleri bu eğitimi almaya teşvik edebilmektedir (Gürel, 2020; Baş, 2013; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015).

Mesleki açıdan düşünüldüğünde teknoloji bilgisini geliştirerek branşıyla ilgili kendini geliştirme (Maviş Sevim ve Akın, 2021; Turan, 2019; Turhan ve Yaraş, 2013), alanında uzmanlaşma (Şahin, Demir ve Arcagök, 2015), daha geniş bir bakış açısı kazanma, branşlarına ilişkin üst seviye bilgi edinme (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Turan, 2019), bu eğitim sonucu edinilecek bilgileri mesleklerinde kullanma (Baş, 2013), mesleki konularda araştırma yapma (Şahin, Demir ve Arcagök, 2015), alanlarına ilişkin bilgilerini artırma (Gürel, 2020), yeni öğretim yöntem ve teknikleriyle tanışma (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Gürel, 2020; Maviş Sevim ve Akın, 2021), Eğitim Bilimleri alanında daha yetkin olma (Turan, 2019) ya da alanlarında yapılmış çalışmaları izleme (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Gürel, 2020) sebepleriyle öğretmenler lisansüstü eğitim almaya başlayabilmektedir. Kişisel gelişim açısından bakıldığında ise kişisel ve manevi açıdan tatmin olma (Turan, 2019), sıradan olmayan bir bakış açısına sahip olma (Alabaş,

Kamer ve Polat, 2012), daha iyi bir iletişim becerisi kazanma, yenilikleri ve kendini geliştirmeyi sevme (Maviş Sevim ve Akın, 2021; Turan, 2019) ve toplumdaki sosyoekonomik statü ve olanaklarından yararlanabilme (Kabasakal ve Yel, 2020) isteklerinin bu eğitime başlama kararında etkili olduğu görülmektedir.

Kişisel ve mesleki sebeplerin yanında öğretmenlerin akademik sebeplerle de bu eğitime başladıklarından bahsedilebilir. Örneğin sempozyum, çalıştay ve konferans gibi bilimsel toplantılara hazırlanma (Turan, 2019), bilimle iç içe olma (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012), akademik çalışmalar yapabilme (Şahin, Demir ve Arcagök, 2015; Turan, 2019), atama ve akademik kariyer açısından yeni fırsatları yakalama (Başer, Narlı ve Günhan, 2005) ve bilimsel yöntemi kullanarak araştırma yapma becerisini kazanma (Turan, 2019) sebeplerinin de öğretmenleri bu eğitimi almaya yönlendirdiği görülmektedir. Öğretmenler tüm bunların dışında öğrencilerinden gördüğü ilgi ve alakayı artırma (Turan, 2019), profesyonel pratik geliştirerek öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirme (Kowalczyk-Walędziak, Lopes, Menezes ve Tormenta, 2017), öğrencilerine daha fazla faydalı olabilme, vatanını seven gençler yetiştirme (Şahin, Demir ve Arcagök, 2015), mesleklerinde ve toplumda saygınlığını artırma (Baş, 2013; Şahin, Demir ve Arcagök, 2015), aldıkları lisans eğitimini yetersiz bulma (Şahin, Demir ve Arcagök, 2015), mezun olduktan sonra iş bulma kaygısı ya da yalnızca uzmanlık unvanını almak için (Kabasakal ve Yel, 2020) de bu eğitime başlayabilmektedir.

Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimi Alma Sebepleri

Lisansüstü eğitimin bir parçası olan yüksek lisans eğitimi, bireylerin doktora eğitiminden önce aldıkları ve bir nevi sonraki eğitime hazırlayıcı özelliğe sahip bir eğitim kademesidir. Bu özelliğinden dolayı lisansüstü eğitimde doktora eğitiminin dışında farklı bir yeri vardır. Bu nedenle bireylerin yüksek lisans eğitimine başlama sebepleri, doktora eğitimine başlama sebeplerinden farklılık gösterebilir. Benzer şekilde doktora eğitimi de yüksek lisans eğitiminin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir. Bundan dolayıdır ki bireylerin doktora eğitimine başlama sebepleri yüksek lisans eğitimine başlama sebeplerinden farklılık içerebilir. Her ne kadar iki eğitim kademesi de lisansüstü eğitime başlama sebeplerini içerse de bu iki farklı eğitimin bireyleri bu eğitime almaya iten farklı sebeplerinin olduğundan bahsetmek de mümkündür.

Yüksek Lisans Eğitimi Alma Sebepleri

Lisans eğitiminin devamı niteliğinde olan yüksek lisans eğitimi, bireylerin lisansüstü eğitime adım attıkları eğitim kademesidir. Yüksek lisans eğitimi ayrıca bireylerin araştırmacı kimliğine soyunduğu ve bilim adamı olma yolunda tamamlamaları gereken ilk eğitim kademesidir. Yüksek lisans eğitiminin amacı bireylerin alanlarında sahip oldukları bilgileri derinleştirmek, bilimsel araştırma yürütmek için gerekli beceri ve davranışları kazandırmak ve problem çözme ve gerek sözlü gerek yazılı iletişim açısından ihtiyaç duyulan gelişimi sağlamış bireylerin yetişmesini sağlamaktır (Erdem, 2012a; Güner, 2006; Tekian ve Harris, 2012). Bu amaçlarından yola çıkarak bireylerin yüksek lisans eğitimi almak isteme sebeplerinin öncelikle bu amaçları gerçekleştirmek olduğu söylenebilir.

Yüksek lisans eğitiminin bir diğer amacı ise doktora eğitimine hazır hale gelmiş bireyler yetiştirmektir (Güner, 2006). Nitekim yüksek lisans eğitiminin “orta” dereceli bir “doktora öncesi” eğitim kademesi olduğu da söylenebilir (Glazer-Raymo, 2005). Bu özelliğinden ötürü bireylerin bazılarının yüksek lisans eğitimini, doktora eğitimine devam edebilmek için aldığı görülmektedir (Baliuk, 2017; Borchert, 1994; Lange, 2006; Turan, 2019).

Yüksek lisans eğitimi ayrıca bireylerin üniversitede kadro alabilmesi için gerek duydukları en düşük eğitim kademesidir. Yükseköğretim Kanunu’na göre ülkemizde öğretim görevlisi ilanlarına başvurma koşullarından biri en az tezli yüksek lisans derecesine sahip olmaktır (m.31). Bu nedenle yüksek lisans eğitimini alan bireylerin bir kısmının bu eğitimi alma sebebi üniversitede kadro bulabilmektir (Baliuk, 2017; Cohen, 2012b).

Bu sebeplerin dışında bu eğitimi tamamladıktan sonra daha yüksek gelirli işlerde çalışabilmek (Cohen, 2012a), kişisel gelişimlerini tamamlayarak ileriki eğitimlere hazırlanmak, alan değişikliği yapmak, profesyonel kariyerleri için yeterlilik kazanmak, araştırma becerilerini ve bilgilerini genişletmek (Borchert, 1994), bilime katkı sağlamak, akademik ve mesleki çalışmalarını kaynaştırmak, teknolojik gelişmeler sonucu değişen yaşama adapte olup bilgilerini tazelemek, var olan eğitimiyle iş bulamayıp daha fazla eğitim alarak bu açığını kapatmak, lisans eğitiminden sonra düşülen boşluğu doldurmak, kariyerinde yükselmek istemek ya da sadece daha fazla bilgi sahibi olmak istemek gibi

diğer nedenler de bireylerin yüksek lisans eğitimi almasında etkili olmaktadır (Borchert, 1994; Cohen, 2012b; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Tekian ve Harris, 2012; Varış, 1972).

Görüldüğü üzere bireylerin yüksek lisans eğitimi alma nedenleri farklılık göstermektedir. Fakat nedeni ne olursa olsun bu eğitimi almaya karar veren bireylerin ortak bir özelliğinden bahsetmek mümkündür. Bu da daha ileri bir eğitim almak için zaman, para ve enerji harcamaya istekli olmalarıdır (Borchert, 1994) çünkü bu eğitim oldukça zahmetli bir sürecin başarıyla tamamlanmasını gerektirir.

Doktora Eğitimi Alma Sebepleri

Yüksek lisans eğitiminden daha kapsamlı ve zahmetli bir süreci kapsayan doktora eğitimi, yüksek lisans eğitimiyle araştırmacılığa atılan adımın tamamlanması ve formal eğitimin en üst basamağı ve ayrıca bilimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından eğitim kademelerinin en önemlisidir (Yağan ve Çubukçu, 2019) çünkü bu eğitimin bir gereği olarak bireyin yapacağı araştırmada bilime yenilik katması gerekmektedir (Erdem, 2012b). Aynı zamanda bilgi üretimi sürecinin kritik bir aşaması olan doktora eğitimi, bireylerin araştırma konusunda üretken ve alanlarında en geniş ve derin bilgi ile donatılmış olmalarını ve araştırma yöntem ve teknikleri konusunda gereken becerileri elde etmiş olmalarını da gerektirmektedir (Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Günay, 2018; Maviş Sevim ve Emmioğlu Sarıkaya, 2018).

Bireyleri yenilikçilik, araştırma ve gelişim konusunda temel kaynağa dönüştüren doktora eğitimi (Maviş Sevim ve Emmioğlu Sarıkaya, 2018), bireylerin kendilerine yeni bir yol ve kimlik inşa ettikleri süreçtir. Bu eğitimi aldığı süre zarfında “bilgi girişimcileri” olarak adlandırılan bireyler (Loxley ve Seery, 2012), eğitimi tamamladıklarında artık birer “bilgi doktoru”durlar (Erdem, 2012b).

Doktora eğitiminin bahsedilen bu işlevlerinin, bireyleri doktora eğitimi almaya iten en önemli sebepler olduğu söylenebilir. Bunun dışında bireyler mesleki eğitimlerini entegre etmek, kariyerlerinde ilerlemek, öğrenme isteğini doyurmak, kendilerini test etmek, kendilerine güvenlerini artırmak, kendilerini tamamlamak, ilgi duyulan alanda uzmanlaşmak, üniversitede kadro bulmak, mesleki gelişimlerini ve araştırmacı kimliklerini tamamlamak, doktora derecesine sahip olmak/unvan sahibi olmak ve bunların yanında daha karmaşık işlerin üstesinden gelebilme, zamanı iyi yönetebilme, fikirlerini daha iyi organize edebilme gibi becerilerini geliştirmek adına da doktora

eğitimine devam edebilmektedirler (Jablonski, 2001; Leonard, Becker ve Coate, 2005; Özen ve Altunbay, 2021).

Lisansüstü Eğitime Devam Oranları

Bireylerin lisansüstü eğitime çok çeşitli sebeplerle başlayabildiği görülmektedir. Eğitime başlayan her bireyin de nihai amacı eğitimini tamamlayıp eğitime başlarken ulaşmayı hedeflediği amaçlarını gerçekleştirebilmektir. Her ne kadar beklenen durum bu olsa da bu durumun her zaman gerçekleşmediğinden bahsetmek de mümkündür.

Başlanan eğitim kademesinin eğitim süresi tamamlanmadan terk edilmesi olarak tanımlanabilecek bu durum, alan yazında okul terki olarak nitelendirilmektedir. Eğitimde yaşanan başarısızlığın en önemli ölçüsü olan okul terki (Haydarov, Moxley ve Anderson, 2013), eğitimin her kademesinde olduğu gibi öğretim üyesi olma yolunda önemli bir adım olan ve bireylerin mesleki gelişimlerine ve kıdemlerine katkı sağlayan lisansüstü eğitimde de kendine yer bulmaktadır. Günümüzde artan popülaritesiyle beraber lisansüstü eğitime başlayan öğrenci sayısı gün geçtikçe artsa da bu eğitimi tamamlama oranının azaldığı görülmektedir (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Bair ve Haworth, 1999; Bozgöz ve Gür, 2021; Ertem, 2018).

Özellikle lisansüstü eğitimin araştırma, eğitim, liderlik, politika ve mesleki uygulama alanlarında teşkil ettiği öneme istinaden bu eğitim seviyesinde yaşanan terk oranlarının oldukça önemli olduğu söylenebilir (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Bair ve Haworth, 1999; Bozgöz ve Gür, 2021; Deniz, 2020; Ertem ve Gökalp, 2016; Gardner, 2007; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020; Styger, Vuuren ve Heymans, 2015). Okul terk oranlarının bir nevi tutunamamışlık ölçümü (Ertem ve Gökalp, 2016) olduğunu söylemek mümkün olsa da ülkemizde lisansüstü eğitimde okul terk oranlarını ortaya çıkaracak bir mekanizma olmamakla beraber bu konuda yapılmış çalışmalar da oldukça kısıtlıdır (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Bair ve Haworth, 1999; Bozgöz ve Gür, 2021; Deniz, 2020; Ertem ve Gökalp, 2016; Ertem, 2018; Golde, 2005; Komşu ve Uysal, 2021).

Üzerinde pek durulmamış olmasına karşın yaşanan bu okul terkleri, sadece bireyler için değil, toplum için de önemli bir kayıp teşkil etmektedir (Andrei, Teodorescu ve Oancea, 2011; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020). Lisansüstü eğitime yapılan yatırımlar düşünüldüğünde bu eğitimde yaşanan kayıplar maddi açıdan da toplumları büyük oranda etkilemekte (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020) ve uzun

vadede toplumun sosyal konularda da problemler yaşamasına neden olabilmektedir (Deniz, 2020). Ayrıca eğitimden beklenen olumlu çıktıların elde edilmesi konusunda engel oluşturması, eğitimin kalitesinde düşüşe sebep olması, eğitime yapılan yatırımların boşa gitmesine de neden olmaktadır (Deniz, 2020; Ertem ve Gökalp, 2016). Birey ve toplum açısından oldukça önemli sonuçları doğuran lisansüstü eğitim terk nedenlerinin tespiti, bu durumun düzeltilmesi açısından atılacak önemli adımlardan bir tanesi olabilir.

Lisansüstü Eğitimde Okul Terk Nedenleri

Lisansüstü eğitimde yaşanan okul terkine pek çok farklı durumun sebep olduğu söylenebilir (Ertem ve Gökalp, 2016). Bu durumlara baktığımızda öğrencilerin yaşadıkları akademik ve sosyal uyum (Deniz, 2020; Komşu ve Uysal, 2021), ailesel (Deniz, 2020; Gök, 2015; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020), sağlık (Deniz, 2020; Komşu ve Uysal, 2021) maddiyat (Barnes ve Randall, 2011; Dilci, 2019; Gök, 2015; Komşu ve Uysal, 2021), ulaşım (Deniz, 2020) ve halihazırda çalışıyor olma (Hovdhaugen, 2015; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020) gibi bireysel durumlar; alınan eğitim ve öğretimin niteliğinden hoşnut olmama, farklı alanlara yönelme (Deniz, 2020), hedefe yeterince bağlı olmama (Ertem, 2018), derse devam ve ödev hazırlama konusunda sıkıntı yaşama (Komşu ve Uysal, 2021) ve derslerde beklediği başarıyı yakalayamama (Ertem, 2018; Komşu ve Uysal, 2021) gibi akademik durumlar; öğretim üyelerinin ilgisizliği (Gök, 2015), nitelikli öğretim üyesi yetersizliği (Dilci, 2019; Ertem ve Gökalp, 2016), danışmanlık hizmetlerinin yetersizliği (Barnes ve Austin, 2008; Barnes ve Randall, 2011; Komşu ve Uysal, 2021) ve danışman-öğrenci ilişkilerinden kaynaklanan (Ertem ve Gökalp, 2016) öğretim üyeleriyle ilgili durumlara ek olarak öğrencilerin tayinlerinden (Gök, 2015) ve eğitim sonunda iş bulamama korkularından (Ertem ve Gökalp, 2016) kaynaklanan diğer durumlar karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim ortamının atmosferi de yine lisansüstü eğitimde yaşanan okul terki sebeplerinden biridir. Öğrenciler arası ya da enstitünün örgütsel atmosferi bireylerin lisansüstü eğitime bakış açılarında etkili olabilmektedir (Ertem, 2018; Gardner, 2007; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020). Benzer şekilde öğrencilerin eğitimleri boyunca sorumlu olacakları ders yükü, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, alınacak eğitimin süresi, eğitimin kalitesi, derslerin öğrenciler için zevkli olup olmaması, danışmanlar, enstitü, okunan bölüm, üniversitenin kendisi ve diğer dışsal sebepler de etkili olabilmektedir (Giannakos, et al., 2017; Golde, 1998; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020; Ours ve

Ridder, 2003; Seçer, 2021). Kişinin zihinsel, duygusal olarak ya da geçici olarak gereken özelliklere sahip olmaması ya da aile ya da hastalık durumları gibi dışsal sebeplerden de okul terkleri yaşanabilmektedir (Golde, 1998).

Tüm bunların yanında bireylerin geçmiş yaşantıları, entelektüel gelişimleri gibi bireysel özellikleri ve yaş, cinsiyet, ırk, sosyo-ekonomik durum gibi demografik özellikleri de yine lisansüstü eğitim terk sebeplerinde etkilidir (Ertem, 2018; Pappas, Giannakos ve Jaccheri, 2016). Örneğin yapılan çalışmalarda kadın öğrencilerin toplumsal rollerinden kaynaklanan ev içi ve aile görevleri, eş ve çocuklarına zaman ayırma beklentileri kadın öğrencilerin eğitimlerini tamamlayamamalarına sebep olurken askerlik görevini tamamlamak istemeleri de erkek öğrencilerin eğitimlerini tamamlayamama sebepleri arasında yer almaktadır (Bozgöz ve Gür, 2021; Ertem ve Gökalp, 2016).

Tüm bunlara ek olarak eğitime kabulde yaşanan zorluklar, örgütsel açıdan destek görememe, eğitim alınan enstitünün tutumu, üniversitenin devlet mi yoksa vakıf üniversitesi mi olduğu, eğitimin süresi ve eğitim alınan programın özellikleri gibi örgütsel yapılanmadan kaynaklanan problemler de lisansüstü eğitim terk oranlarında belirleyici olabilmektedir (Barnes ve Randall, 2011; Ertem ve Gökalp, 2016; Ertem, 2018; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020; Ours ve Ridder, 2003).

Görüldüğü üzere tek tek incelendiğinde lisansüstü eğitimde okul terkinin sebeplerinin oldukça çeşitli olduğu söylenebilir. Bu nedenleri ayrı ayrı incelemektense tüm bu nedenleri bütüncül bir yaklaşımla ele almak daha yararlı olacaktır (Komşu ve Uysal, 2021). Bu durumda da bireylerin lisansüstü eğitimde yaşadıkları sorunlara göz atmak faydalı olabilir çünkü okul terk oranlarının yüksekliği yaşanan bu sorunlarla yakından ilgili olabilir (Ertem ve Gökalp, 2016; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020).

Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar

Bireylerin lisansüstü eğitime devam etmemesinde yüksek lisans ve doktora eğitiminde karşılaştıkları sorunların etkili olduğu söylenebilir. Lisansüstü eğitim boyunca yaşanan sorunların ortaya çıkarılması için yapılmış çalışmalar incelendiğinde, bireylerin lisansüstü eğitim okul terk sebepleriyle benzerlikler içeren birçok farklı sorunun olduğu görülmektedir. Enstitü altyapısından ve işleyişinden kaynaklanan yönetsel sorunlar; öğretim üyelerine ulaşma ve görüşmede yaşanan sorunlar, lisansüstü eğitimin yeterince ciddiye alınmamasından kaynaklanan sorunlar; öğretim üyelerinin ders yükünün fazla olması, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, nitelikli öğretim üyesi

sayısının yetersiz olması gibi öğretim üyeleriyle ilgili sorunlar; danışman ile öğrenci uyumundan kaynaklanan sorunlar; kütüphane hizmetlerinin yetersizliğinden kaynaklanan kaynaklara ulaşamama sorunu; araç-gereç ve donanımın eksikliklerinden kaynaklanan sorunlar; lisansüstü eğitim için yeterince maddi desteğin verilmemesi ve lisansüstü eğitimin pahalı bir eğitim kademesi olmasından kaynaklanan ekonomik sorunlar; tez ve seminer derslerine gereken önemin verilememesi ve yeterince zamanın ayrılamamasından kaynaklanan sorunlar; benzer şekilde tez konusunun seçimi, tezin yürütülmesi ve sonuçlanması aşamasında yaşanan sorunlar ve tezlerin bir faydaya dönüştürülebilmesi bireylerin karşılaştıkları sorunlardan bazılarıdır. Bu süreçte bireyin kendinden kaynaklanan sorunlardan da bahsetmek mümkündür. Yapılan çalışmalarda bireyden kaynaklanan sorunlara örnek olarak şunlarla karşılaşılmaktadır: hem çalışıp hem okuyor olma durumundan kaynaklanan zaman ayıramama sorunu, iki işi aynı anda yürütmeye çalışmaktan kaynaklanan organizasyon sorunu, iş yeri yöneticilerin bireye destek vermemesi, iş yerinden izin almak ile ilgili sorunlar, derslerin iş saatleriyle çakışması sebebiyle derslere devam etmede karşılaşılan sorunlar, derslere adapte olamama sorunu, eğitimine il dışında devam etmenin getirdiği sorunlar (ulaşım ve konaklama masrafı gibi), ödev ve görevleri yerine getirmede yaşanan sorunlar, ders yükünün fazla olması, yabancı dil eksikliğinden kaynaklanan sorunlar ve çevreden ya da aileden destek görememe. Bunlara ek olarak lisansüstü eğitime girişte gerek duyulan sınav ve diğer şartların sağlanmasından kaynaklanan sorunlar, lisansüstü eğitimin bir uzantısı sayılan bilimsel toplantıların gerek mesafenin uzak olması gerekse imkan açısından yeterince desteklenmemesi sonucunda bu toplantılara katılamama sorunu, fikir hürriyeti ve demokratik ortamın yeterince sağlanamaması gibi sorunlar da yapılan çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır (Arabacı ve Akıllı, 2013; Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Başer, Narlı ve Günhan, 2005; Bozan, 2012; Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016; Ertem, 2018; Galdino, Martins, Haddad, Robazzi ve Birolim, 2016; Günay, 2018; İbiş, 2014; Karadağ, 2014; Karadağ ve Özdemir, 2017; Kaya, 2014; Özmen ve Güç, 2013; Qi ve Li, 2020; Seçer, 2021; Sevinç, 2001; Teyfur ve Çakır, 2018; Toprak ve Taşkın, 2017).

Lisansüstü Eğitime Devam Oranları

Ülkemizde lisansüstü eğitim devam oranlarıyla ilgili denetim yapan bir mekanizma olmamakla birlikte (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Bair ve Haworth, 1999; Bozgöz ve Gür, 2021; Deniz, 2020; Ertem ve Gökalp, 2016;

Ertem, 2018; Golde, 2005; Komşu ve Uysal, 2021) yılda kaç öğrencinin hangi eğitim basamağında eğitim aldığı ve bu eğitimini tamamladığı bilgilerine Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine bakarak ulaşmak mümkündür. Bu konuda aydınlatıcı olacağı düşünülen ve TÜİK “İllere göre bitirilen eğitim durumu (2020)” verilerinden faydalanılarak hazırlanan 2008-2020 yılları arası yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış toplam birey sayısı ve bu sayıların birbirine oranı, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 2008-2020 Yılları Arası Yüksek Lisans ve Doktora Eğitimini Tamamlamış Toplam Birey Sayısı ve Bu Sayıların Birbirine Oranı

Yıl	Yüksek Lisans Eğitimini Tamamlamış Toplam Birey Sayısı	Doktora Eğitimini Tamamlamış Toplam Birey Sayısı	Yüksek Lisans Eğitimini tamamlamış birey sayısının, doktora eğitimini tamamlamış birey sayısına oranı
2008	247 544	73 244	3.37
2009	279 268	95 500	2.92
2010	365 791	113 862	3.21
2011	401 773	121 923	3.29
2012	416 741	122 619	3.39
2013	532 757	154 180	3.45
2014	579 730	160 410	3.61
2015	641 210	168 211	3.81
2016	673 405	171 486	3.92
2017	890 437	203 811	4.36
2018	989 432	207 082	4.77
2019	1 083 331	211 581	5.12
2020	1 125 882	221 407	5.08

2008-2020 yılları arasında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış toplam birey sayılarının verildiği Tablo 1’e göre yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan

birey sayısı her yıl artarak ilerlemiştir. Fakat yine aynı tablodan anlaşılabacağı üzere genel olarak doktora eğitimini tamamlayan bireylerin, yüksek lisans eğitimini tamamlayan bireylere oranında bir azalma olduğu da görülmektedir. Bu durum her geçen yıl yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan birey sayısı artış gösterse de yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitimini tamamlayan birey sayısının düzenli bir şekilde azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir bilgiye yine TÜİK'in tamamlanmış eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı ile ilgili verilerine bakarak ulaşmak da mümkündür. Bu verilere göre 2020 yılında ülkemizde yüksek lisans eğitimini tamamlayan birey sayısının toplam nüfusa oranı %2,2 iken doktora eğitimini tamamlayan birey sayısının toplam nüfusa oranı %0,4'tür. Yani arada yaklaşık olarak 5 katlık bir fark vardır. Bu da yüksek lisansını bitirip doktora eğitime devam etmeyen öğrenci sayısının her geçen gün arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Lisansüstü eğitimi yüksek lisans ve doktora eğitiminin bir birleşimi olarak düşündüğümüzde bu eğitimden mezun olmanın, yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitimini de başarıyla tamamlamayı gerektirdiğinden söz etmek mümkündür. Yani yüksek lisans eğitimini tamamlayan bireylerin doktora eğitime de aynı oranda devam etmeleri beklenmektedir. Fakat yukarıda verilen bilgilerden anlaşıldığı üzere bireylerin çoğu için bu durum söz konusu değildir.

Bireylerin yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitimini tamamlamamalarının pek çok sebebi olabilir. Bunlar ailevi, ekonomik ya da önceki bölümde bahsi geçen birçok farklı sebepten herhangi biri olabilir. Bunun yanında bireylerin doktora eğitime devam edip etmeme kararlarında aldıkları yüksek lisans eğitiminin de etkili olduğu düşünülebilir. Araştırmacı kimliğine yüksek lisans eğitimi sürecinde bürünen bireyler bu kimliğin sorumlulukları ile başa çıkamamış ya da çıkamayacağını düşünmüş olabilirler. Ya da teorik bilginin edinildiği lisans eğitiminden sonra akademik kariyer hakkında yeterince bilgi sahibi olunmadan yüksek lisans eğitime giren bireyler bir sonraki adım olan ve yüksek lisansın çok daha ötesinde beceriler gerektiren doktora eğitime başlama konusunda tereddüt yaşıyor olabilirler. Sebebi ne olursa olsun lisansüstü eğitimini tamamlamayan ya da sadece yüksek lisans eğitimini bitirip doktora eğitime başlamayan veya yarıda bırakan bu kişilerin eğitimin önemli sorunlarından birini oluşturduğu söylenebilir (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Deniz, 2020; Ertem ve Gökalp, 2016; Iglesias, Entrialgo ve Müller, 2020). Lisansüstü eğitime kabulde birçok elemeyi atlatarak bu eğitimi almaya hak

kazanan ve başarılı eğitim girdisi sayılan bu bireyler beklenen kalifiye eğitim çıktısının oluşmasını önlemektedir. Tüm bu durumlar düşünüldüğünde gerek yüksek lisans gerekse doktora eğitiminde yaşanan sorunların ve bireylerin bu eğitime karşı bakış açılarının belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmada yararlanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi aşamalarından bahsedilmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırmada yüksek lisans öğrencilerinin doktora eğitimine devam edip etmeme kararları ve bu kararlarında etkili olan etmenleri belirleyebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmasına karar verilmiş ve temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerin yer almadığı ve doğal, yorumlayıcı ve alan araştırması olarak da adlandırılan nitel araştırmalarda belirlenen durumların oldukları gibi değerlendirilmesi ve disiplinler arası tümevarımsal bir yaklaşımla araştırma probleminin yorumlanması esastır (Karataş, 2015; Jackson, 2009, s. 86; Yıldırım, 2010). Nicel araştırmaların aksine genellemek ve neden-sonuç ilişkisi kurmak amacı gütmeyen nitel araştırmalarda, kişilerin kendileri ve yaşantılarını anlamlandırma yolları, bireyselliğin farklılığı ve derin doğallığı içinde değerlendirilir (Baltacı, 2019; McBurney ve White, 2010).

Temel nitel araştırma deseni ise nitel araştırma yönteminin özelliklerinin hepsini bünyesinde barındırmakta ve araştırmaya katılan bireylerin “bir durumu, süreci, bakış açısını veya dünya görüşünü nasıl anlamlandırdıklarını” gün yüzüne çıkarmayı amaç edinmektedir. Temel nitel araştırmalarda araştırma problemine ilişkin tamamlayıcı sonuçlara ulaşılması ve araştırma sonucu ulaşılan bilgilerin tanımlayıcı bir şekilde raporlanması ve ilgili alan yazın ışığında tartışılması amaçlanmaktadır (Merriam, 2002, s.6). Bu araştırmada da araştırma modeli ve deseninin doğasına uygun olarak yüksek lisans öğrencilerinin yüksek lisans eğitimine ilişkin görüşleri, katılımcıların kendi yaşantıları doğrultusunda incelenmek istenmiş, doktora eğitimine devam edip etmeme kararları ve bu kararlarında etkili olan etmenler katılımcıların görüşlerine dayandırılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun yaş, cinsiyet, medeni durum, herhangi bir işte çalışıp çalışmama durumu, çalışıyorsa mesleği, yüksek lisans eğitimi alınan bölüm,

yüksek lisans eğitiminin hangi aşamasında oldukları (ders dönemi/ tez dönemi) ve lisans mezuniyetinden sonra yüksek lisans eğitimine başlamaları arasında geçen zaman bakımından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Böylelikle olası farklı durumların ve bakış açılarının çalışmaya yansıtılması amaçlanmıştır. Bu farklı durum ve bakış açılarının araştırmaya yansıtılması ve daha zengin sonuçlara varılabilmesi için çalışma grubunun maksimum çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 119). Araştırmanın çalışma grubunda 2020-2021 eğitim öğretim yılı Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yüksek lisans eğitimine devam eden öğrencilerden gönüllülük esasına dayanarak seçilen toplam 28 kişi yer almaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Alt grup	Frekans	Toplam
Yaş	21-25	9	28
	26-30	13	
	31-35	5	
	36-40	-	
	41-45	1	
Cinsiyet	Kadın	19	28
	Erkek	9	
Medeni durum	Bekar	16	28
	Evli	12	
Kıdem	Herhangi bir işte çalışmayan	6	28
	Belirtmemiş	1	
	1-5 yıl	9	
	6-10 yıl	9	
	11-15 yıl	2	
	16-20 yıl	1	
Öğretmenlik yapılan branş	Herhangi bir işte çalışmayan	6	28
	İngilizce öğretmenliği	5	
	Türkçe eğitimi	4	
	Sınıf öğretmenliği	4	
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	4	
	Matematik	2	
	Fen bilimleri	1	
	Biyoloji	1	
	Özel eğitim	1	

Yüksek lisans eğitim seviyesi	Ders aşaması	13	28
	Tez aşaması	15	
Yüksek lisans eğitimi alınan bölüm	Eğitim yönetimi ve denetimi	2	28
	Eğitim programları ve öğretim	4	
	Türkçe eğitimi	4	
	Sosyal bilgiler eğitimi	4	
	Sınıf eğitimi	4	
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	4	
	Matematik	2	
	Fen bilimleri	4	
Lisans ve yüksek lisans arasında geçen yıl sayısı	0	9	28
	1-5	8	
	6-10	8	
	11-15	2	
	16-20	1	

Tablo 2’den anlaşılabacağı üzere bu araştırmada yer alan 28 kişiden 9’u 21-25, 13’ü 26-35, 5’i 31-35 yaş aralığındayken 1 katılımcı ise 41-45 yaş aralığındadır. Katılımcıların 19’u kadın, 9’u erkektir. 16 katılımcı bekar iken 12 tanesi evlidir. Katılımcıların 6’sı herhangi bir işte çalışmadığını belirtmiştir. Bunun yanında 9 tanesi 1-5 yıl arası, 9 tanesi 6-10 yıl arası, 2 tanesi 11-15 yıl arası ve 1 tanesi 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğunu belirtirken 1 tanesi bu soruya cevap vermemiştir. Herhangi bir işte çalışmadığını belirten 6 katılımcının dışında katılımcılar arasında 5 tane İngilizce öğretmen, 4 tane Türkçe öğretmen, 4 tane Sınıf öğretmen, 4 tane Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmen, 2 tane Matematik öğretmen, 1 tane Fen bilimleri ve 1 tane de Biyoloji öğretmen yer almaktadır. Katılımcıların 13’ü ders, 15’i ise tez aşamasında olduğunu ifade etmiştir. Yüksek lisans eğitimini aldıkları bölümün ne olduğuna dair sorulan soruya ise katılımcıların 2’si Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 4’ü Eğitim Programları ve Öğretim, 4’ü Türkçe Eğitimi, 4’ü Sosyal Bilgiler Eğitimi, 4’ü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 2’si Matematik ve geri kalan 4’ü Fen Bilimleri cevabını vermişlerdir. Lisans eğitiminin ardından kaç yıl sonra yüksek lisans eğitimine başladıklarına dair sorulan soruya ise 9 tanesi mezun olur olmaz, 8 tanesi 1-5 yıl arasında, 8 tanesi 6-10 yıl arasında, 2 tanesi 11-15 yıl arasında ve 1 tanesi ise 16-20 yıl arasında yıl geçtikten sonra yüksek lisans eğitimine başladıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda sosyal gerçekliği ortaya çıkarma amacıyla derinlemesine araştırma yapmak için sıkça tercih edilen teknik görüşme tekniğidir (Yüksel, 2020). Bu nedenle bu araştırmada da derinlemesine görüşmeler yapılması benimsenmiş, araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili literatür incelenmiştir (Aydemir ve Çam, 2015; Babayiğit, 2019; Bağriacık Yılmaz, Su Tonga ve Çakır, 2017; Ünal ve İlter, 2010). İlgili literatüre dayalı olarak oluşturulan 11 soruluk taslak görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak üzere üç akademisyenin görüşleri alınmış, bu görüşler doğrultusunda soru sayısı 8'e düşürülmüş, bazı sorular değiştirilmiş ve form yeniden yapılandırılmıştır. Daha sonra form, dil konusunda uzman bir akademisyene gönderilmiş, alınan dönüt ışığında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunda yüksek lisans eğitimine devam eden öğrencilere, demografik bilgilerinin yanı sıra yüksek lisans eğitimi alma nedenleri, yüksek lisans eğitimleri hakkındaki düşünceleri, aldıkları yüksek lisans eğitiminin kendilerine sağladığı avantaj ve dezavantajlar, doktora eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmama düşünceleri, yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitimine devam edip etmeme kararlarında etkili olan etmenler, bu kararı vermelerinde aldıkları yüksek lisans eğitiminin rolü ve başka hangi sebeplerin bu kararlarında etkili olduğu hakkındaki görüşlerini içeren sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 11.03.2021 tarih 05. oturumunda almış olduğu karar ile çalışmanın yapılacağı kurumdan izin alınmış ve görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılacak ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak adına uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Görüşlerine başvuru alan uzmanlar toplam 4 kişiden oluşmaktadır. Bunların 3 tanesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ve 1 tanesi Türk Dili uzmanıdır. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı uzmanlarından, hazırlanan formun kapsamı ve içeriğiyle ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir. Araştırmacılar uzmanların çoğunluğu tarafından uygun olduğu söylenen soruların formda aynen

kalması, düzeltilmesi uygun olduğu belirtilen soruların uzman önerileri doğrultusunda düzeltilmesi ve çoğunluğun uygun bulmadığı soruların ise hazırlanan formdan çıkarılması kararı vermişlerdir. Uzmanlar bazı soruların gerekli olmadığı için formdan çıkarılması, bazılarının ise diğer soruların alt sorusu olarak düzeltilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmış, görüşler öncesi 11 olan soru sayısı 8'e düşürülmüş ve form yeniden yapılandırılmıştır. Yeniden yapılandırılan form, Türkçe dili açısından uygunluğunun değerlendirilmesi açısından Türk Dili uzmanı bir akademisyene gönderilmiştir. Türk Dili uzmanının görüşleri ışığında form yeniden düzenlenmiş ve son şeklini alması sağlanmıştır.

Veri toplama sürecine başlamadan önce görüşme formunun güvenilirliğini belirlemek adına Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimi almakta olan ve çalışmaya dahil edilmeyen bir öğrenci ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce gerekli izinler alınmış ve yapılan tüm görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmıştır.

Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanması adına da bazı önlemler alınmıştır. Öncelikle verilerin yorum katılmadan okuyucuya aktarılabilmesini ve verilerin doğasına sadık kalınmasını sağlamak adına ayrıntılı betimlemelere ve derinlik odaklı veri toplamaya yer verilmiştir. Görüşmelerin yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak katılımcılardan ayrıntılı bilgiler edinilmeye çalışılması, verilerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesi, yazılı doküman haline getirilmeleri ve analizlerin bu dokümanlar üzerinden yapılması ayrıntılı betimlemeler ve derinlik odaklı veri toplama için alınan önlemleri oluşturmaktadır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için ayrıca tutarlık katsayısına bakılmıştır. Tutarlık katsayısının belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994)'ın 'Güvenirlik Düzeyi= Katılma / Katılma + Katılmama' formülü kullanılmıştır. Uzlaşılan tema, alt tema ve kod sayısı 66 iken uzlaşma sağlanamayan 5 kod olması nedeniyle güvenilirlik katsayısı $66 / 66 + 5 = 0.92$ şeklinde hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına alınan son önlem ise katılımcı teyidi olmuştur. Verilerin analizi yapıldıktan sonra analiz ve yorumlar görüşme yapılan iki katılımcıya gönderilerek analiz ve yorumların ifade etmek istedikleri gerçekleri yansıtıp yansıtmadığı sorulmuş, böylelikle analizlerin doğru bir biçimde yapıldığı teyit edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma grubuyla gerçekleştirilen görüşmeler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler daha çok “Zoom” ve “Skype” programı üzerinden çevrimiçi yollarla ve telefon aracılığıyla bireysel olarak yapılmış, bazı katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürmüş, tüm görüşmelerin gerçekleştirilmesi yaklaşık bir aylık bir sürede tamamlanmıştır. Katılımcılara görüşmelere başlamadan önce yönerge okunarak yapılan çalışmanın içeriğinden haberdar olmaları sağlanmış ve görüşmelerin kayıt altına alınması için kendilerinden izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yönteminin işe koşulduğu bu çalışmada elde edilen veriler MaxQda 12 programı kullanılarak içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, ilgili alan yazının gözden geçirilmesi üzerine oluşturulan araştırma sorularının cevaplarına ilişkin kodlama şemalarının oluşturulması ile gerçekleştirilir (Harwood ve Garry, 2003). Bu çalışmada da içerik analizi tekniğine uygun olarak alan yazın incelemesi sonucu oluşturulmuş sorulara verilen katılımcı cevapları ile ilgili tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Veriler analiz edilmeden önce katılımcılarla gerçekleştirilen ve kayıt altına alınan görüşmeler yazıya dökülmüştür. Analizler gerçekleştirilirken katılımcıların kimlikleri saklı tutulmuş ve bu nedenle katılımcılara kodlar verilmiştir. Bu kodlama yapılırken ilk olarak katılımcılara numaralar verilmiş, bu numaralar da K1, K2, K3, ... şeklinde belirtilmiştir. Daha sonra katılımcıların cinsiyetleri kodlanmış ve kadın katılımcılar için K, erkek katılımcılar için ise E kodu kullanılmıştır. Son olarak katılımcıların yüksek lisans eğitimlerinin hangi döneminde oldukları dikkate alınmış ve ders aşamasında olanlara D, tez aşamasında olanlara ise T kodu verilmiştir.

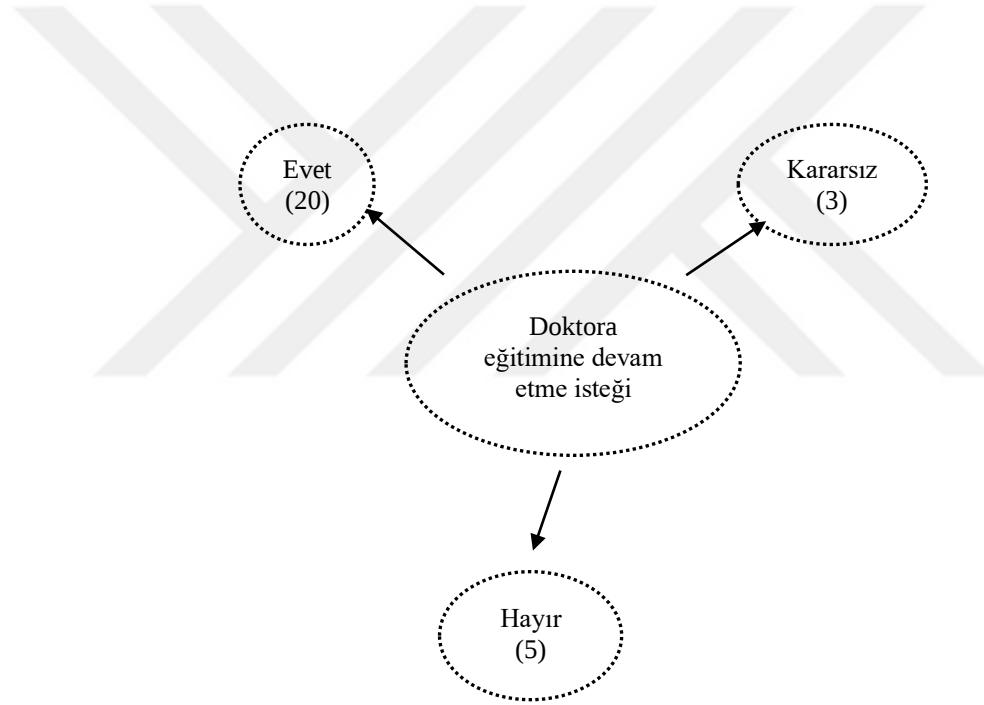
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgulardan bahsedilmektedir. Araştırmanın bulguları, içerik analizine uygun olarak tema-alt tema-kod yöntemiyle sunulmuştur.

Doktora Eğitime Devam Etme İsteği

Katılımcılara ilk olarak yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitime devam edip etmeme isteği sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre hazırlanan Şekil.1, aşağıdadır.



Şekil.1 Doktora Eğitime Devam Etme İsteği

Şekil.1’den yola çıkarak katılımcılardan 20 tanesinin, yani büyük bir çoğunluğunun doktora eğitime devam etmek istediği görülmektedir. 5 tanesi devam etmek istemediğinden bahsederken 3 tanesi ise henüz karar vermediklerini belirtmiştir. Katılımcıların şu ifadeleri bu konuda örnek olarak verilebilir:

“Doktora yapmak istiyorum ama hani dediğim gibi yapabilir miyim yapamaz mıyım kısmında bir bilgin yok şu an. İstiyorum ama yüksek lisans tez dönemi biraz korkutuyor. Yani bunu başarıp başaramayacağımdan da emin değilim şu an ama doktora isterim aynı eğer yapabilirsem. (K21, E, T)”

“Evet ya da hayır diyemiyorum. Öncelikle maddi imkanımın elverirse, elvermezse düşünmüyorum. Doktora eğitiminin gerçekten sinir seviyemizi yükselten bizi strese sokan fiziksel olarak da yoran bir süreç olduğunu düşünüyorum. Yüksek lisans böyle ise doktora daha beter olur diye düşünüyorum. O yüzden tüm şartlarım uygun olursa düşünüyorum. (K1, K, T)”

“Aslında olmasını isterim elbette ki doktor olmak, alanda uzmanlaşmak. Bu kesinlikle isteyebileceğim bir seçenektir ama o anki şartlar uygun olursa elbette ki isterim. (K12, K, D)”

“Devam etmeyi düşünüyorum ama İngilizce sınavı için eğitim alıp yapabilirsem devam etmek istiyorum. (K15, E, D)”

“Doktora eğitimini ben hala kendi çabalarım ile öğrenmeye çalışıyorum, araştırıyorum. Bu araştırmam da tamamlanmış değil. Açıkçası şu an doktora eğitimi hakkında yüzde yüz bilgiye sahip değilim. Bilgilerimin yeterli olduğunu da düşünmüyorum. Yeterince bilgi edinirsem, bana fayda sağlayacağına inanırsam, ikna olursam veya ikna edilirse diyeyim ya da devam edebilirim. (K8, E, D)”

“Şu an bir ufaklığım var on aylık. O nedenle doktora eğitimine devam etmeyi hiç düşünmüyorum. (K5, K, T)”

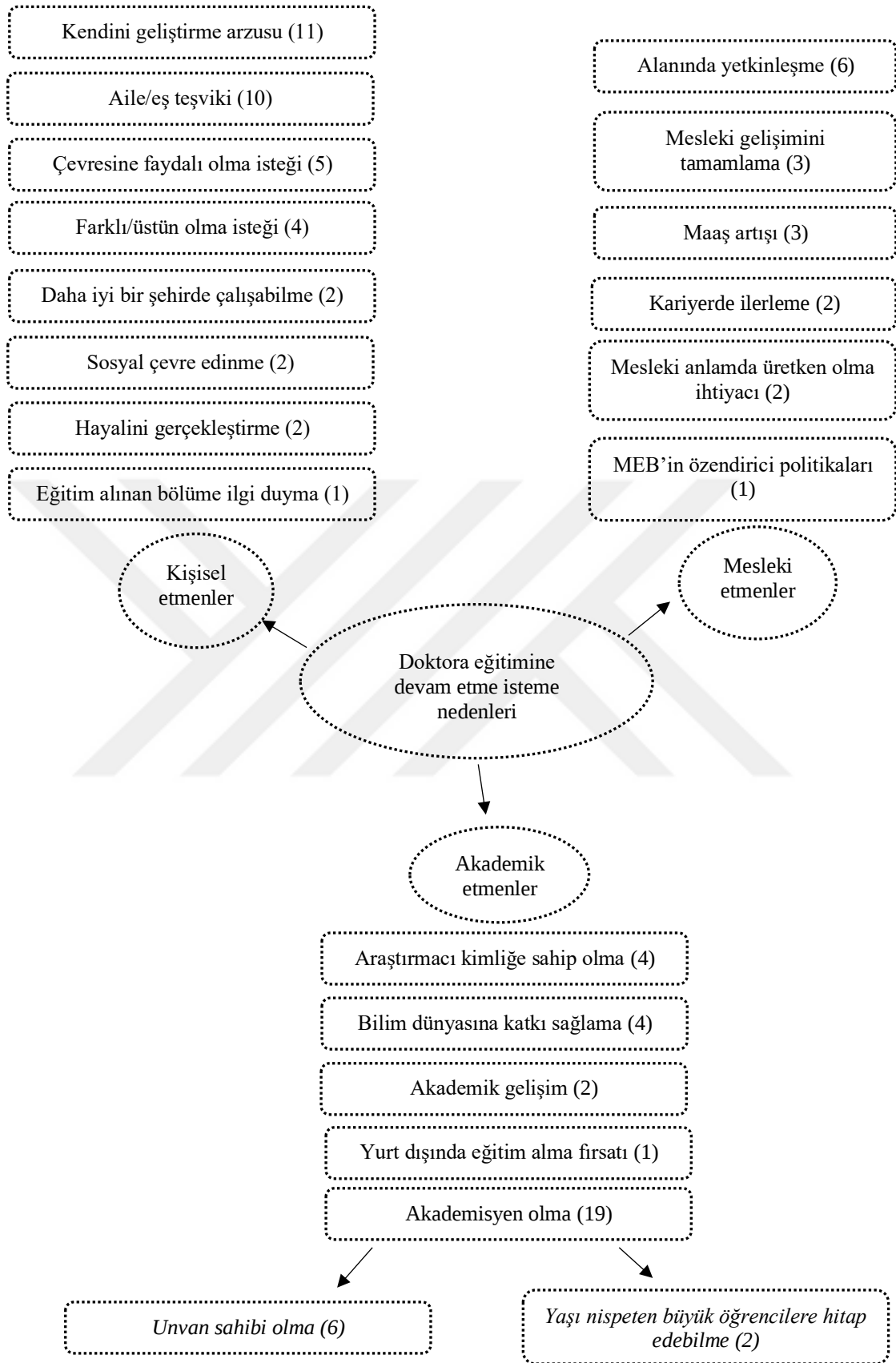
“Açıkçası yaşımla dolayısıyla devam etmeyi düşünmüyorum. (K27, E, T)”

Doktora Eğitime Devam Etme İsteme/İstememe Nedenleri

Katılımcılara doktora eğitimine devam etmek isteyip istememelerinin ardından, bu düşüncelerinin nedeni sorulmuştur. Alınan cevaplar ışığında doktora eğitimine devam etme isteme ve istememe nedenleri olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur.

Doktora Eğitime Devam Etme İsteme Nedenleri

Katılımcılar arasından doktora eğitimine devam etmek istediğini belirtenlere, bu isteklerinin nedenleri sorulmuş ve katılımcıların cevapları sonucu bu tema üzerine kurulmuş alt temalar ve kodlar ile ilgili bilgiler Şekil.2’de verilmiştir.



Şekil.2 Doktora Eğitime Devam Etme İsteme Nedenleri

Şekil.2’den anlaşılacağı üzere katılımcıların doktora eğitimine devam etme isteği nedenleri ana teması üzerinden, alınan cevaplara göre katılımcıların bu kararlarını etkileyen kişisel, mesleki ve akademik etmenler alt temaları oluşturulmuştur. Bu alt temalarla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Kişisel Etmenler

Katılımcıların doktora eğitimi alma istekleri nedenleri arasında en sık bahsedilen konunun, kendilerini geliştirme arzularını gerçekleştirmek olduğu görülmektedir. Katılımcıların birçoğu bu konu üzerinde durmuştur. Aşağıda katılımcı ifadelerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

“Açıkçası ben bu işe girerken bir akademik kariyer hedeflemedim. Yani gideyim de üniversitede hoca olayım, doçent olayım, doktor olayım, profesör olayım filan diye bir hedefim olmadı. Benim tek hedefim kendimi geliştirmektir. (K8, E, D)”

“Her şeyden önce kendim için istedim. Kendimi sürekli geliştirip yenilemek için buraya girmeyi istiyorum çünkü öğretmen olduğumuzda belirli bir noktaya kadar gidebiliyoruz ama akademiye gerçekten öyle değil. Kendimizi devamlı geliştirmek gerekiyor yani durağanlığı akademi kabul etmiyor. Ben de kendimde o yetkinliği gördüğüm için. (K9, K, T)”

Katılımcıların sıklıkla üzerinde durdukları bir diğer konu, aile veya eşlerinin doktora eğitimine devam etmeleri yönünde kendilerini teşvik etmesidir. Eşi doktora yapan bireylerin bu konuda eşlerinden destek gördükleri ve aynı zamanda eşleriyle benzer seviyelerde olmayı arzu ettikleri de tespit edilmiştir. Aynı zamanda ailesinde doktor unvanlı olan bireyler, doktora yapma konusunda hevesli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcıların şu ifadeleri örnek gösterilebilir:

“Ailevi sebepler de etkili. Eşim şu an doktora yapıyor. Sonuçta onunla yakın seviyede olmak da benim için önemli. (K7, K, D)”

“Dediğim gibi benim sanırım ailemin içerisinde doktor unvanlı insanların olması ve onların rol model olması sanırım beni çok tetiklemiş, bilinç altına işlemiş. (K14, K, D)”

“Annem özellikle çok istiyor akademiye geçmemi. (K18, K, D)”

Bazı katılımcılar doktora eğitimi sayesinde çevresindekilere daha fazla faydalı olabileceklerini düşündükleri için doktora eğitimine devam etmek istediklerini

söylemişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların doktora eğitimi alma isteği oluşmasına sebep olan etmenlerden bir diğerrinin, diğerr insanlardan farklı ya da üstün olma isteği olduğu görölmektedir. Katılımcıların şu ifadelerini örnek olarak vermek mümkündür:

“Öğretmenlerin arasında bir farkım olacağını hissediyorum. Şimdi bizim okulumuzda yedi tane Türkçe öğretmeni var ama hiç yüksek lisans yapmış Türkçe öğretmeni yok. (K8, E, D)”

“Üst kadrolarda bulunan insanlar bir şekilde topluma daha rahat hitap edebiliyor ya da toplumsal gelişime daha kolay şekilde fayda sağlayabiliyor. O faydayı doktora eğitimi ile daha kolay sağlayabileceğimi düşünüyorum. O nedenle böyle bir hedef içerisindeyim. (K20, E, T)”

Bazı katılımcılar doktora eğitimi sayesinde akademide kendilerine yer bulma ve bu sayede istedikleri şehirlerde çalışabilme imkanına sahip olacaklarını düşündüklerinden dolayı doktora eğitimine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde bazı katılımcılar ise sosyal çevre edinebilmek için doktora eğitime devam etme isteği içerisinde. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

“Belki doktorayı yaparım, ekstra hizmet puanı alırım memleketime gitmeyi daha da kolaylaştırır diye. (K22, E, T)”

“Sosyal çevre edinme ve iş hayatı diyebilirim benim doktora devam etme isteğim. (K7, K, D)”

Katılımcıların doktora eğitimine devam etme istekleri açısından bahsettikleri kişisel sebeplerin arasında ayrıca hayalini gerçekleştirme isteği ve eğitim alınan bölüme duyulan ilginin olduğu görölmektedir. Bazı katılımcılar bu konularda şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Ben mesela çocukken bile çok araştırırdım. O zaman öğretmen bize ne olmak istiyorsunuz diye sormuştu ben akademisyen demiştim, öğretmen bile şaşırmıştı. (K16, K, T)”

“Girdiğim bu yeni alan ilgimi çekti. Bu alanda devam etmeyi istiyorum o yüzden de devam etmek istiyorum doktora programına. (K2, K, T)”

Mesleki Etmenler

Katılımcılar mesleki anlamda en çok alanında yetkinleşme amacıyla doktora eğitimine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda şu ifadeler örnek gösterilebilir:

“Eğitsel açıdan özellikle kendi alanım açısından ciddi anlamda yetkinleşmek istiyorum. (K9, K, T)”

“Alanda bilgi sahibi bir insan olmak istiyorum, kendi alanımda. Alanda bilgili, hâkim bir öğretmen olmak istiyorum. (K21, E, T)”

Katılımcıların görüşlerine göre doktora eğitimine devam etme isteklerinde etkili olan mesleki etmenlerden bir diğeri, mesleki gelişimlerini tamamlama istekleridir. Bu konuda katılımcıların şu ifadeleri örnek olarak verilebilir:

“Öğretmenlerin daha da geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Şu an evet tabii hizmet içi seminerler oluyor isteyen her türlü öğrenme yolu açık ama sanırım kendimi önce kendim çok güzel geliştirebilirim. (K14, K, D)”

Katılımcılar, doktora eğitimi sonrasında maaşlarında artış olacaklarını ve akademisyen maaşlarının öğretmen maaşlarına oranla daha fazla olduğunu düşündükleri için de doktora eğitimine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda aşağıdaki ifadeler örnek gösterilebilir:

“Doktora mezunu olmak maaş açısından kişiyi iyi yerlere getiriyor. (K7, K, D)”

“Akademik personelin öğretmenliğe göre maddi getirisi de daha fazla. (K22, E, T)”

Katılımcıların görüşlerine göre doktora eğitimine devam etme isteklerinde etkili olan mesleki etmenlerden bir diğeri, katılımcıların kariyerlerinde ilerleme arzusudur. Bunun yanı sıra kişilerin mesleki anlamda üretken olma ihtiyacı, katılımcıları doktora eğitimi almak istemeye iten sebepler arasındadır. Son olarak katılımcı ifadelerinden anlaşıldığı üzere Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu, lisansüstü eğitim ile ilgili özendirici politikalar katılımcıları doktora eğitimi almaya teşvik eden sebepler arasında yer almaktadır. Katılımcılar bu konuda şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Araştırma yapan bir insan olarak durağanlığı sevmiyorum. Sınıf öğretmenliğimde düzenli olarak hep aynı şeyleri anlatan bir yapıdayız. Alfabeden başlayıp 4. sınıfın sonuna kadar değişmiyor. (K1, K, T)”

“Bakanlığımızın da lisansüstü eğitim alanlara ekstra puan vermesi, hizmet puanı bizim için önemli bir şey. Tayinlerde, okul değiştirmede filan. Bu da teşvik edici bir etmen oldu yani bunu göz ardı edemem, yadsıyamam. (K8, E, D)”

Akademik Etmenler

Katılımcıların büyük çoğunluğu, doktora eğitimine devam etme isteme nedenlerinin akademisyen olmak olduğunu belirtmişlerdir. Akademisyen olma isteklerinde ise yaşı nispeten büyük öğrencilere hitap edebilme ve unvan sahibi olma isteği rol oynamaktadır. Aşağıda verilen ifadeler, bu konuda katılımcı düşüncelerine örnek olarak gösterilebilir:

“Kendi bölümümle ilgili uzmanlıktan sonra devam etme kararı akademide olmak istiyorsan zaten doktora devam etme durumundasınız bu yola çıkarken ben akademisyen olarak devam edeceğimi düşünerek başladım. (K16, K, T)”

“Küçük öğrencilerle değil de daha bilinçli kişilerle muhatap olmayı çok isterim. O yüzden de etkili oluyor doktor öğretim üyesi olmak istememin, doktora eğitimini almak. (K11, K, D)”

“Unvan için de düşünüyorum açıkçası. Doktoradan sonra sahip olacağım unvanın da benim için önemli olduğunu söyleyebilirim. (K24, K, D)”

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilere göre bireylerin doktora eğitimine devam etme isteklerinde etkili olan etmenlerden diğeri araştırmacı kimliğe sahip olmak istemeleridir. Bazı katılımcılar, doktora eğitimine bilim dünyasına katkı sağlayabilmek için devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Yüksek lisans tez aşamasındaki bir öğrenci, yüksek lisansta yaptığı bir uygulamadan haz aldığı için doktora yapmaya karar vermiştir. Bu konuda şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

“Akademik faaliyetlerde daha etkin olmak istiyorum bende akademik ve bilimsel çalışmalar yapmayı çok sevdiğim için bu doğrultuda da çalışmak isteyenlere yardımcı olabilmeyi danışmanlık yapmayı bende çok isterim. (K10, K, T)”

“Bizzat bilim yapan kişi olmak istiyorum hani diyorum ya uygulama da yaptık bunun sonucunu da aldığımız o çıkardığımız ürün sonucunda gerçekten büyük bir haz

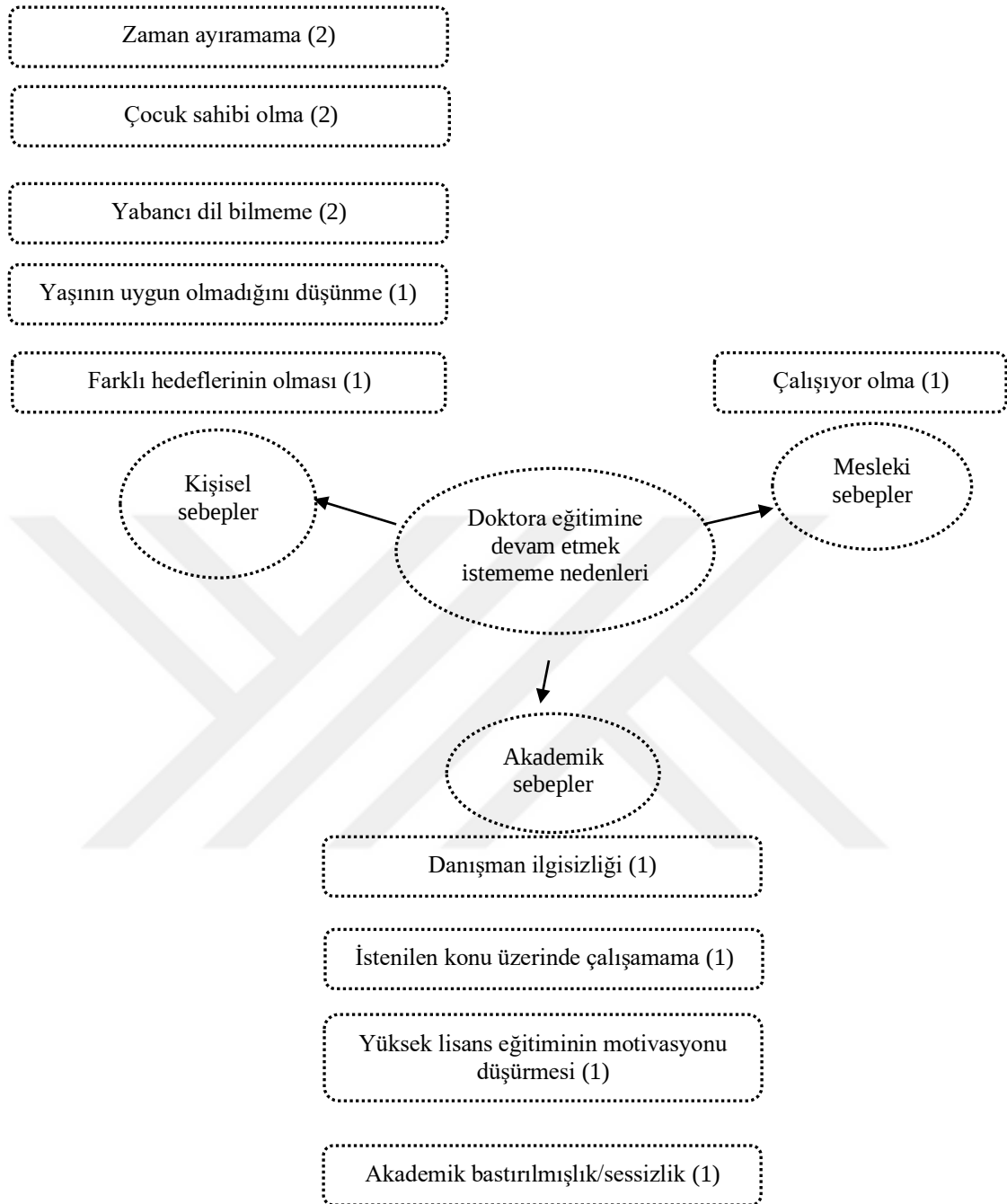
aldığımı fark ettim ve ilerleyen süreçte de bu benim için çok önemli bir etki oldu. (K9, K, T)”

Katılımcıların doktora eğitime devam etme isteklerinde etkili olan etmenler arasında akademik gelişimlerini tamamlamak ve yurt dışında eğitim alma fırsatını elde etmek istemeleri de yer almaktadır. Bazı katılımcıların şu görüşleri, bu konuda örnek gösterilebilir:

“Doktorada, böyle bir sürece başlarsam ilk yapacağım şey araştırma bursundan faydalanıp yurt dışında eğitim imkanlarını incelemek olacak. (K1, K, T)”

Doktora Eğitime Devam Etmek İstememe Nedenleri

Katılımcılar arasından doktora eğitime devam etmek istemediğini belirtenlere, bu durumun nedenleri sorulmuş ve katılımcıların cevapları sonucu bu tema üzerine kurulmuş alt temalar ve kodlar ile ilgili bilgiler Şekil.3'te verilmiştir.



Şekil.3 Doktora Eğitime Devam Etmek İstememe Nedenleri

Şekil.3'te görüldüğü üzere katılımcıların doktora eğitime devam etmek istememe nedenleri ana teması üzerinden, alınan cevaplara göre katılımcıların bu kararlarını etkileyen kişisel, mesleki ve akademik sebepler alt temaları oluşturulmuştur. Bu alt temalarla ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Kişisel Sebepler

Katılımcılardan elde edilen cevaplar doğrultusunda katılımcıların doktora eğitimine devam etmek istememe nedenleri açısından oluşturulan ilk alt tema, kişisel sebepler alt temasıdır. Kişisel sebepler alt teması zaman ayıramama, çocuk sahibi olma, yabancı dil bilmeme, yaşının uygun olmadığını düşünme ve farklı hedeflerinin olması kodları ile kodlanmıştır. Aşağıda verilen ifadeler katılımcıların bu kodlar ile ilgili belirtmiş oldukları düşüncelere örnek olarak gösterilebilir:

“Zamanım da yok. İki çocuğum var, işim var. Zor olacağını düşündüğüm için de bu işe girişmek istemiyorum. (K6, K, T)”

“İngilizce altyapım yok İngilizce altyapım olmadığı için benim için çok uzak bir hedef açığı. (K6, K, T)”

“Yaş dolayısıyla. Zaten 41. Bir buçuk yıl sürer büyük ihtimalle tez aşaması, tez süresi. 43-44. Doktora eğitimine başlamış olsam bile bitiş 50 yaşa yakın bir sürece gelecek. Çünkü 6 yıla yakın bir süresi var onun da. Ya en erken 4 yılda bitiyor, 6 yıla her halükârda uzuyor. Öyle olduğunda da şimdi 50 yaşına geldiğimde de hala derslerle uğraşmak, bilmiyorum o kadar ister miyim istemez miyim? Muhtemelen istemem. (K27, E, T)”

“Kendimi geliştirerek yönetici veya denetmen olmak istiyorum, yüksek lisans eğitiminde öğrendiğim unsurları uygulayıp verimli, üretken ve yaptığı işi seven bir yönetici/ denetmen olmayı amaçlıyorum. Doktora eğitimini ise sahada olmayı akademide olmaktan daha çok sevdiğim için şimdilik düşünmüyorum. (K28, E, D)”

Mesleki Sebepler

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere doktora eğitimine devam etmeme sebeplerinden biri de çalışıyor olmaktır. Bu durumu örnekleyen katılımcı ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

“Çalışmakta olduğum bir işim var birlikte götürmenin zor olacağını düşündüğüm için de bu işe girişmek istemiyorum. (K6, K, T)”

Akademik Sebepler

Araştırmaya katılanların verdiği cevaplar, katılımcıların bazılarının doktora eğitimine devam etmeme sebeplerinin danışmanlarının ilgisiz olması ve istenilen konu

üzerinde çalışılamaması olduğunu göstermektedir. Bu durumu örnekleyen ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

“Ben bu süreçte danışmanların biraz daha öğrenciyi kendi haline bıraktığını görüyorum sadece ben kendi danışmanım için diyemesem de çevremde böyle görüyorum bu konuda bence danışmanın öğrenciyi karşısına alıp neyi nasıl yapması gerektiğini göstermesi ve doktora yönelik büyük bir hedef ya kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler çizmesi gerekiyor. (K23, K, T)”

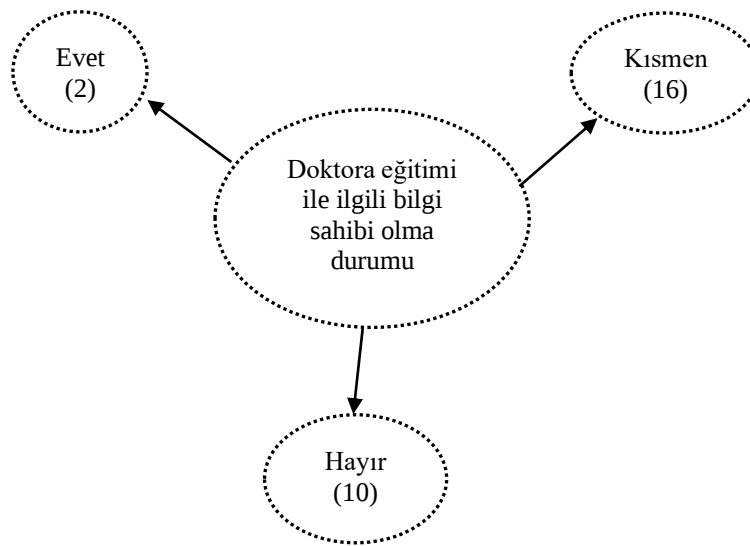
Bazı katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak yüksek lisans eğitiminin motivasyon kaybına yol açtığı ve akademik bastırılmışlığın/sessizliğin kişinin doktora eğitimine devam etmeme kararı almasında etkisi olduğu görülebilir. Bu durumu örnekleyen katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Ben hoca ve o ortam açısından öyle beni motive eden, ufkumu açan, geleceği görmemi sağlayan hiçbir ortam göremedim bana yardımcı olacak. Benim tüm isteğime, sevkime karşı diyeyim, bunu da belirteyim. Çünkü gerçekten istekli başladım. (K5, K, T)”

“Var. Akademik, ne diyeyim, akademik terör mü diyeyim, bunun bir adı var mıdır? Hocaya ses çıkaramıyorsunuz. Ses çıkarırsanız, itiraz ederseniz o dersi geçemeyeceğinizi, ders döneminin, sürecin, mezun olamayacağın korkusu var. Benim üzerimde öyle bir baskı vardı kesinlikle. Sanki oranın hâkimi onlar ve biz söz hakkına sahip değiliz. Ben bunu hissettim çokça. Birçok arkadaşım da bunu hissetti. Özgür olduğumu düşünmüyorum bu eğitimde, bu süreçte. (K5, K, T)”

Doktora Eğitimi ile İlgili Bilgi Sahibi Olma Durumu

Yüksek lisans eğitimi devam etmekte olan katılımcılara, doktora eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar, Şekil.4’te verilmiştir.



Şekil.4 Doktora Eğitimi ile İlgili Bilgi Sahibi Olma Durumu

Şekil.4'ten anlaşıldığı üzere katılımcıların oldukça az bir kısmı ($n=2$) doktora eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında 10 tanesi hiçbir bilgiye sahip olmadığını belirtirken, büyük çoğunluğu ($n=16$) kısmen bilgiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu doğrultudaki görüşlerine aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir:

“Doktora eğitimi konusunda maalesef yeterli bilgiye sahip değilim. Sadece dil istiyorlar onu biliyorum. Daha fazla bilgiye sahip olsam benim için daha iyi olur diye düşünüyorum. (K11, K, D)”

“Doktora nedir, ben kendi araştırmalarım sonucunda öğrendiğim kadarıyla biliyorum. (K8, E, D)”

“Doktora konusunda çok yeterli bilgiye sahip değilim açıkçası. Sadece yüksek lisanstan sonra gerekli sınavlara girildiğini, yüksek lisansın bir üst kademesi olduğunu biliyorum ama çok derin bilgiye sahip değilim maalesef. (K24, K, D)”

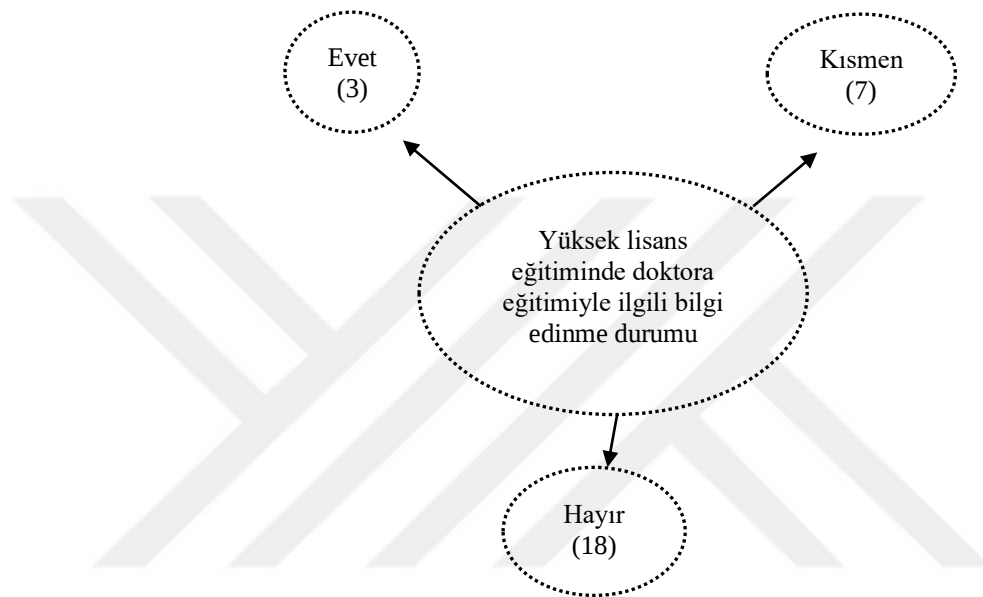
“Doktoraya sadece giriş şartlarını biliyorum şu aşamada ama eğitimin içeriği, mezuniyet şartları gibi konularda ne yazık ki bir bilgim yok. (K18, K, D)”

“Doktora açısından evet bazı bilgilere sahibim ama şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum. Çok ayrıntılı olarak bilmesem de belirli çerçevede biliyorum. Kendi açımdan kendi bölümümle ilgili merak ettiğim şeyleri danışmanımdan, arkadaşlarımdan,

doktora yapan insanlardan sorup bilgi alışverişi yaptığım için kendimi yetersiz görmüyorum o konuda. (K16, K, T)”

Yüksek Lisans Eğitiminde Doktora Eğitimiyle İlgili Bilgi Edinme Durumu

Katılımcılara yüksek lisans eğitimleri boyunca öğretim üyelerinden, arkadaşlarından ya da enstitüden doktora eğitimi ile alakalı bilgi edinip edinmedikleri sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplara göre Şekil.5 oluşturulmuştur.



Şekil.5 Yüksek Lisans Eğitiminde Doktora Eğitimiyle İlgili Bilgi Edinme Durumu

Şekil.5’te görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir çoğunluğunu oluşturan 18 kişi herhangi bir bilgi almadığını belirtirken 7 tanesi kısmen, 3 tanesi ise tamamen bilgi edindiğini belirtmişlerdir. Aşağıda verilen bazı ifadeler, katılımcıların bu konudaki düşüncelerini içeren ifadelerle örnek gösterilebilir:

“Yüksek lisans yapıyorum ama hiçbir hocam çıkıp da bana yani yüksek lisansta sen bunu yapıyorsun da bunu bitirdikten sonra doktora geçince şunları yapacaksın, doktoranın sana katkıları şunlar olacak dediğini hatırlamıyorum. Yani doktora nedir, ben kendi araştırmalarım sonucunda öğrendiğim kadarıyla biliyorum. Yani bana kimse doktoranın ne olduğunu söylemedi. Doktora yönlendiren, güdüleyen bir çalışmada bulunmadı. (K8, E, D)”

“Pek bir bilgi edinemedim aslında. Kendi araştırmalarım doğrultusunda öğrendim bildiklerimi. Kendim araştırdım diyebilirim, herhangi biri yardımcı olmadı desem daha iyi olur. (K10, K, T)”

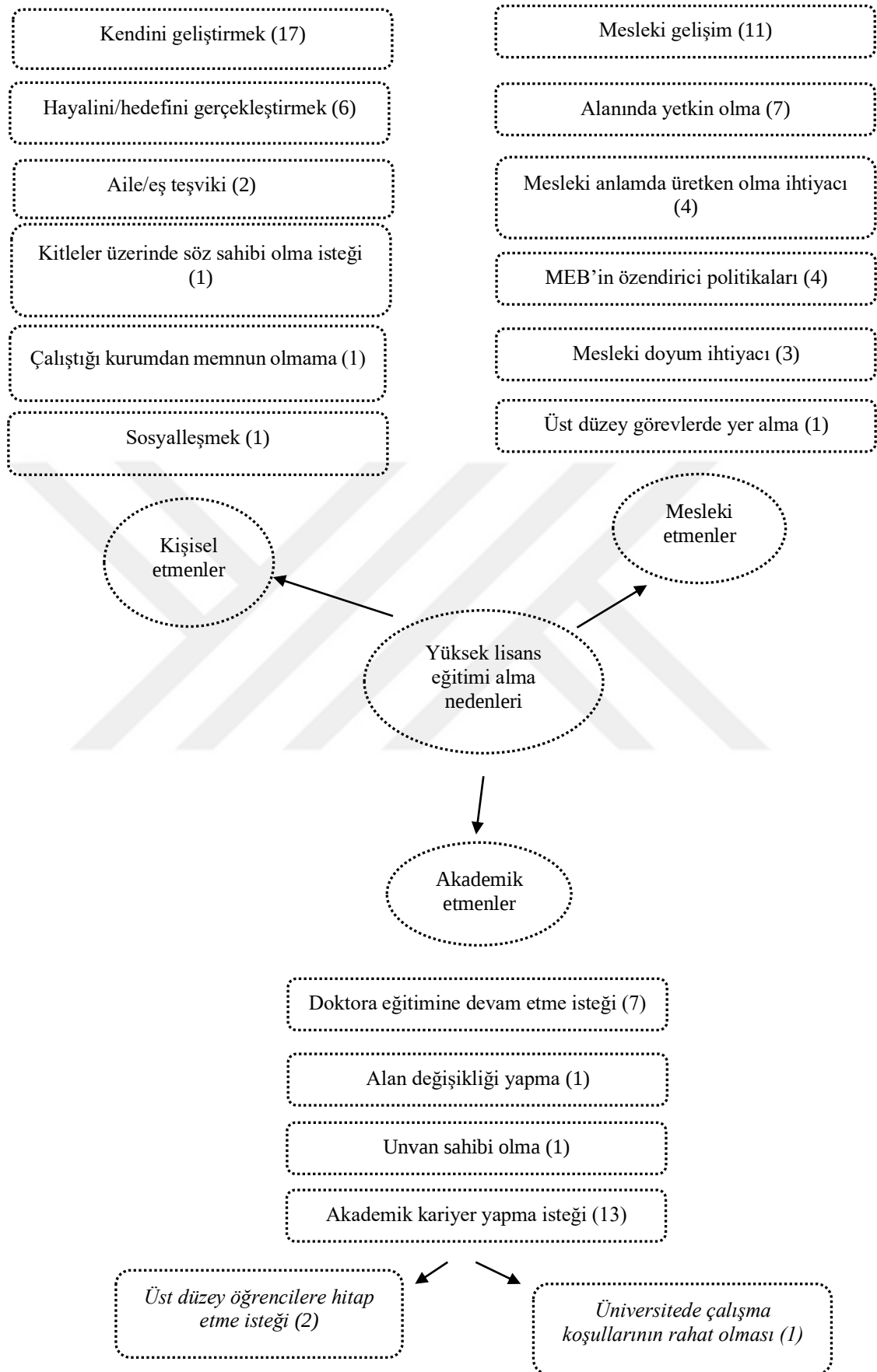
“Danışman hocam ara sıra doktora da devam edebilirsin şeklinde dönütler vermişti ama sadece doktoranın 4 yıl sürdüğünü biliyorum ders döneminin sanırım. Doktora yeterlik sınavının olduğunu biliyorum. Onun dışında elbette daha ayrıntılı, mesela bazı konular geçtiğinde bu doktora konusu gibi daha ayrıntılı, daha derinlemesine bir çalışma diye söz edildiğini biliyorum. Onun dışında tam olarak doktora eğitiminin niteliklerini, getirilerini, götürülerini bilmiyorum. (K5, K, T)”

“Danışmanımdan öğrendim, hocalarım bahsettiler biraz ve biraz da ben kendim araştırma yaptım, videolar izledim, makaleler ve tezler okudum bu konuda. Biraz da oradan öğrendim. (K13, K, T)”

“Evet hem danışmanımdan hem ders döneminde ders aldığım hocalarımdan, kendi sınıf arkadaşlarımdan veya bazen sosyal medyadan bile birçok insandan birçok veriye ulaşabiliyorsunuz. (K16, K, T)”

Yüksek Lisans Eğitimi Alma Nedenleri

Katılımcılara doktora eğitimine devam edip etmeme kararları ve bu kararlarının nedenlerinin ardından neden yüksek lisans eğitimi aldıkları sorulmuş, elde edilen cevaplara göre yüksek lisans eğitimi alma nedenleri teması altında alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Bu sorunun cevaplarıyla ilgili yapılan veri analizi sonuçları, Şekil.6’da verilmiştir.



Şekil.6 Yüksek Lisans Eğitimi Alma Nedenleri

Şekil.6’da görüldüğü üzere yüksek lisans eğitimi alma nedenleri teması; kişisel, mesleki ve akademik etmenler olmak üzere üç alt tema üzerinde incelenmiştir. Bu alt temalar ve oluşturulan kodlarla ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Kişisel Etmenler

Katılımcıların yüksek lisans eğitimi alma sebeplerinin ne olduğu sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun kendini geliştirmek ve hayallerini/hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla yüksek lisans eğitimine başladıkları görülmektedir. Bazı katılımcıların bu konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir:

“Yüksek lisans eğitime başlamamın sebeplerinden biri özel sektörde çalışıyor olmam ve bu sektörde daha çok kendimi geliştirme gereği duymam. (K7, K, D)”

“Öncelikle kendimi geliştirmem çünkü okullarda aldığım eğitimin bir tık daha fazlasını almak kendimi geliştirmek istiyorum. (K10, K, T)”

“Yüksek lisansı kendi gelişimim için uygun gördüm. (K27, E, T)”

“Kendimi geliştirme isteğim ağır bastı. Kendime verilmiş bir sözüm vardı. Yani yüksek lisans yapmak kendini geliştirmek açısından içimde kalmaması için uğraştım diyelim. (K3, K, T)”

“Yüksek lisans benim hayalimdi. (K24, K, D)”

“Benim küçüklükten beri hayalim akademisyen olmaktı. O hayalimi gerçekleştirmeye çalışıyorum. (K11, K, D)”

Katılımcılar aile veya eşlerinin teşviki ile de yüksek lisans eğitime başlayabilmektedir. Kitleler üzerinde söz sahibi olma isteği de bireyleri yüksek lisans eğitimi alma konusunda teşvik eden sebeplerden bir diğeridir. Katılımcıların bu konuyla ilgili ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Bu eğitimi almamda eşim vesile oldu. Eşim beni motive etti. (K5, K, T)”

“Çevremde benim ablam ablamın eşi onlar da akademisyen onların rol model olmalarının da etkisi var. (K14, K, D)”

“Belli bir seviyeye ulaşırsam seslenemediğim kitlelere inandığım düşüncelerimi benimsetebileceğimi düşündüğüm için yüksek lisansa başladım. (K26, E, D)”

Çalıştığı kurumdan memnun olmama düşüncesi ve sosyalleşmek, katılımcıların yüksek lisans eğitimi alma sebeplerini açıklarken ifade ettikleri diğer kişisel etmenler

arasında yer almaktadır. Bu konuyla ilgili katılımcı düşünceleri, şu şekilde örneklendirilebilir:

“Millî Eğitimde çalışmaya çok olumlu bakmıyorum ne yazık ki millî eğitim beni tatmin etmiyor. Üniversite hayatı beni daha tatmin eder beni daha açar diye düşünüyorum. (K14, K, D)”

“Memuriyet hayatında monotonlaşmamak için sosyalleşmek için de diyebiliriz aslında bir nevi. (K21, E, T)”

Mesleki Etmenler

Katılımcıların yüksek lisans eğitimi alma sebepleri arasında mesleki etmenleri oluşturan maddeler arasında en sık üzerinde durulan konunun mesleki gelişim olduğu görülmektedir. Katılımcılar hem alan eğitimi hem de eğitim bilimleri alanında mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla yüksek lisans eğitimi almak istediklerini vurgulamışlardır. Katılımcıların bu konuyla ilgili ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Alan hakimiyetini arttırmak unuttuğumuz ya da gözden kaçan bilgileri tekrar hatırlamak amacıyla bilgilerimi tazelemek amacıyla başvurdum. (K6, K, T)”

“Mesleğimi daha iyi yapabileceğimi düşündüm, o yüzden yüksek lisansa başladım. (K8, E, D)”

“Mesleki derken Millî Eğitim Bakanlığında daha küçük bir eğitim durumuna daha makro düzeyde bakmamı sağlıyor yüksek lisans eğitimi. Bu sayede yaptığım işin sadece bir parçasını değil bütününü görebiliyorum. Bu şekilde bir gelişim sağlıyor bende. Yani bu çocuklarla çalışırken aslında ben millî eğitim teşkilatının bir kolunu oluşturunuyorum. Diğer kollarla birlikte bir işleyişe sahip onun farkındayım. Bu şekilde kendimi geliştirmeme sebep oluyor diye düşünüyorum. (K28, E, D)”

“Yeni şeyler öğrenme isteğiyle kendi alanım daha doğrusu öğretmen olduğum için eğitim bilimleri alanında yapmak istedim. (K3, K, T)”

Katılımcıların en çok üzerinde durdukları diğer mesleki sebep ise alanında yetkin olma düşüncesidir. Katılımcıların ayrıca mesleki anlamda üretken olma ihtiyacını karşılamak için de yüksek lisans eğitimine başlayabildiği görülmektedir. Katılımcılar bu konuda şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Atandığım zaman çocuklara verebileceklerim doğrultusunda daha iyi olabileceğimi düşündüğüm için böyle bir faaliyette girişimde bulundum. (K10, K, T)”

“Alanımda uzmanlaşmak için. (K15, E, D)”

“Eğitim alanında ortaya kalıcı bir ürün koyma gerekliliği ...duyduğum için yüksek lisans almaya başladım. (K26, E, D)”

“Öğretmen olduğum için konuşmayı anlatmayı insanlara faydalı olabilmeyi sevdiğim için düşündüğüm bir yol oldu. (K12, K, D)”

Katılımcıları yüksek lisans eğitimi almaya teşvik eden bir diğer durum ise MEB’in özendirici politikalarıdır. Tüm bunların yanında mesleki doyum ihtiyacını ve üst düzey görevlerde yer alma isteğini karşılamak amaçları da bireylerin yüksek lisans eğitimine başlaması konusunda etkili olabilmektedir. Bazı katılımcıların bu konuyla ilgili düşünceleri şu şekilde sıralanabilir:

“Öğretmenlere artı hizmet puan verilmesi daha cazip bir hale getirdi benim için. (K6, K, T)”

“Bir de yüksek lisansa hizmet puanı verilmesi benim için tetikleyici bir faktör oldu. Bir de olumlu güdüledi diye düşünüyorum. Bakanlığın bu uygulamasını beğendim. O yüzden bu beni birazcık daha pekiştirdi diyebilirim. (K8, E, D)”

“Mesleki doyuma ihtiyaç duyduğum için yüksek lisans almaya başladım. (K26, E, D)”

“İleride, diyelim 6-7 yıl sonraki düşüncem milli eğitimin Merkez teşkilatı olabilir, Ankara teşkilatı olabilir, orada bir yönetim kademesinde veya denetim kademesinde çalışmak istediğimden bu alanda yüksek lisans yapıyorum. Bu alanda kendimi geliştirmek istiyorum. (K28, E, D)”

Akademik Etmenler

Akademik etmenler açısından bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun akademik kariyer yapma isteği ile yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Bazı katılımcılar açısından akademik kariyer yapma isteklerinin altında, üst düzey öğrencilere hitap etme isteği ve üniversitede çalışma koşullarının rahat olduğu düşüncesinin yattığı görülmektedir. Bu durum için katılımcı görüşlerinden şu örnekler verilebilir:

“Akademik kariyer yapmayı planlıyorum o yüzden. (K19, K, D)”

“Öğretmen olarak sosyal bilgiler öğrencileri daha çok ortaokul öğrencileri olduğu için ben de daha çok büyük yaş öğrencilere hitap etmek istiyorum ondan kaynaklı yüksek lisans yapıp akademik kariyer yapıp üniversitede kalmayı planlıyordum. Daha büyük insanlara hitap etmek için. (K12, K, D)”

“Üniversitede çalışma koşullarının daha rahat olduğunu düşünüyorum. (K5, K, T)”

Akademik eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisans eğitimini tamamlayıp bu sayede doktora eğitimine devam etme isteği, katılımcıların ifade ettikleri diğer akademik etmenler arasındadır. Alan değişikliği yapma ya da unvan sahibi olma istekleri de bireylerin yüksek lisans eğitimine başlamasında etkili olan etmenlerdendir. Bazı katılımcıların bu konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir:

“Akademik anlamda ilerlemeyi düşündüğüm için ilk basamağı olan yüksek lisansı gerçekleştirmek istedim. (K24, K, D)”

“Doktora devam edebilmek için yüksek lisans yapıyorum yani akademisyenlik olursa ileride diye öyle bir düşüncem var. (K18, K, D)”

“Ben akademisyen olmak istiyorum bu yüzden de yüksek lisans daha sırasında da doktora düşünüyorum. (K13, K, T)”

“Şahsi olarak her zaman olmasa bile kişinin adının önünde bir unvan olması. (K26, E, D)”

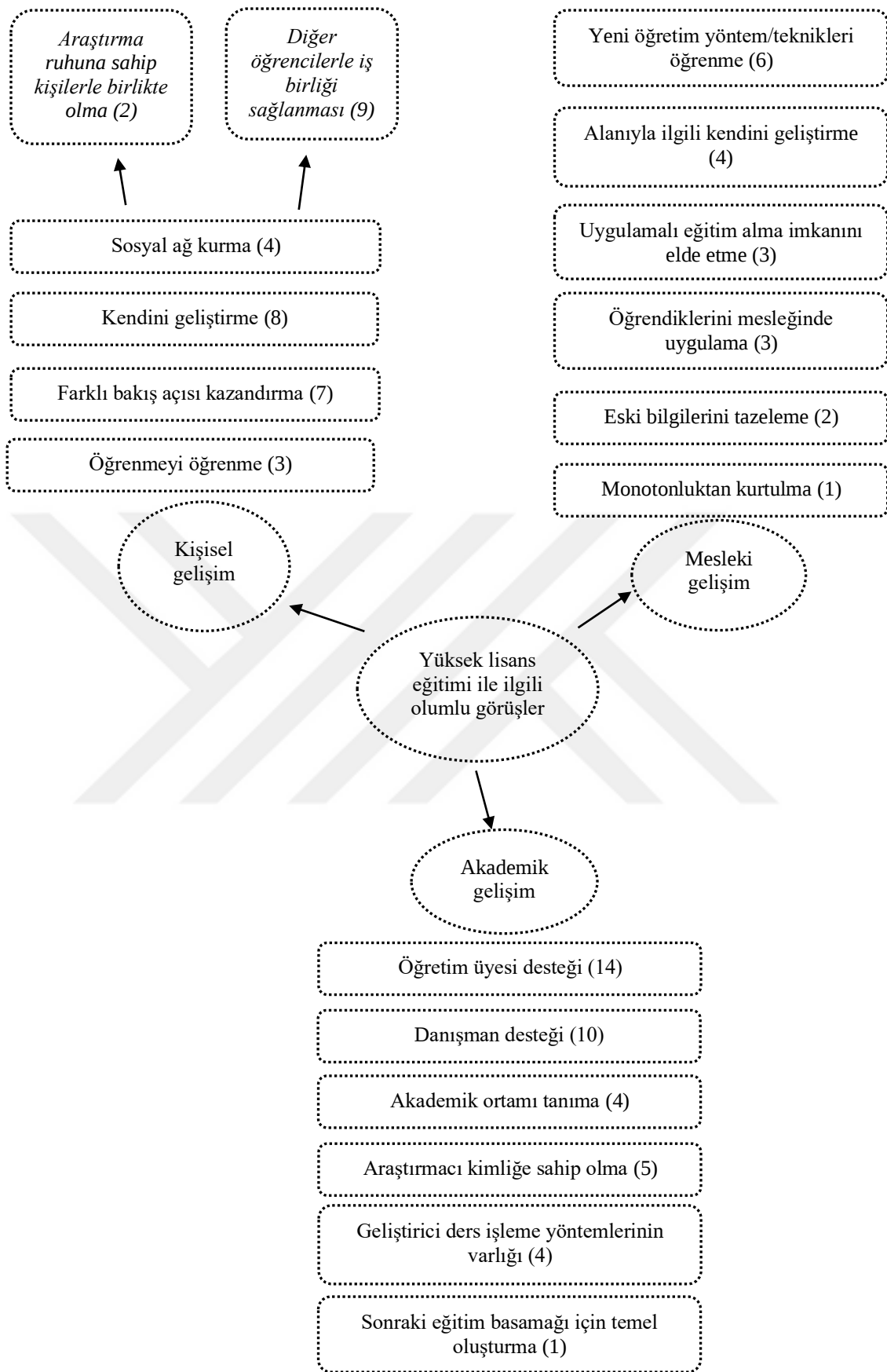
“İngilizce öğretmek bir yerden sonra sıkıcı olabiliyor ben alan değiştirip Eğitim Bilimleri Eğitim Programları alanında öğretim üyeliğini yapmak, o alanda kendimi geliştirmek istiyorum. (K2, K, T)”

Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Görüşler

Katılımcılara yüksek lisans eğitimi alma nedenlerinin ardından, yüksek lisans eğitimi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplara göre katılımcıların görüşleri, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Olumlu Görüşler

Katılımcıların yüksek lisans eğitimine bakış açılarının sorgulandığı soruya verilen olumlu cevaplar ile yapılan veri analizi sonuçları, Şekil.7’de verilmiştir.



Şekil.7 Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Olumlu Görüşler

Şekil.7’de görüldüğü üzere katılımcıların yüksek lisans eğitimi ile ilgili ifade ettikleri olumlu görüşler; kişisel, mesleki ve akademik gelişim olarak üç alt temada incelenmiştir. Bu alt temalara uygun olarak oluşturulan kodlar ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Kişisel Gelişim

Katılımcıların kişisel gelişim alt teması altında en çok değindiği konu, yüksek lisansın kendilerini geliştirme konusunda faydalı olduğu yönündedir. Bu konuda katılımcıların bazıları şunları söylemiştir:

“Çok daha fazla makale okuma gereği doğduğundan kendimi geliştirme, kendime yol düzenleme ve kendime hedef çizme gereği duydum bu konuda. Özellikle çalışmak istediğim alanlardaki bütün literatürdeki makaleleri bitirdim diyebilirim. (K7, K, D)”

“Genel olarak kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum çünkü daha önce oturup saatlerce çalıştığım ama anlamadığım şeyleri yüksek lisans eğitimine başladığım zaman kendim araştırdığım için biraz daha net bir şekilde anladığımı hissediyorum. (K13, K, T)”

“Yüksek lisans sürecinde sürekli kendini geliştirmen gerekiyor, asla yerinde saymıyorsun. Yoğun araştırmalar yapıyorsun, makaleler okuyorsun, kitaplar okuyorsun. Kendin yazı yazmaya başlıyorsun. Bir şeyler üretmeye başlıyorsun. (K28, E, D)”

Katılımcıların üzerinde sıklıkla durdukları konulardan biri, yüksek lisans eğitiminin kendilerine farklı bir bakış açısı kazandırması olmuştur. Katılımcılara göre yüksek lisansın olumlu yönlerinden bir diğeri ise, bireylere öğrenmeyi öğrenmeleri konusunda yardımcı olmasıdır. Aşağıda verilen ifadeler, katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşlerini oluşturmaktadır:

“Her şeyden önce günlük hayattaki olaylara çok farklı bakmaya başlıyorsunuz. Sadece tez konusu olabilir, her şey araştırma gözlem konusu olabilir, her şey üstüne kitap yazılmış olabilir. (K14, K, D)”

“Öncelikle farklı açılardan bakmayı öğretti. Hocalarımızın buna katkıları çok büyük, farklı ders deneyimleri oldu. (K25, K, D)”

“Özellikle kendi alanımızla ilgili bazı konulara bakış açımız değişti. Elde ettiğimiz bilginin daha eleştirel daha böyle analitik bir yaklaşımla gözetmemizi sağladı. (K22, E, T)”

“Yani öğrenmeyi öğrendim yüksek lisansta. Lisans hayatım boyunca bir şekilde dersleri geçiyorsunuz ama yüksek lisansta artık daha düzenli, kendi çalışma düzenini bilen bir insan oluyorsunuz çünkü yetişmeniz gerek bir iş hayatı var, akademik hayatınız var, sosyal hayatınız var. Bunların hepsini bir arada örgütlemek ve şekil almak gerekiyor. (K16, K, T)”

Katılımcılar yüksek lisans eğitiminin kendilerine sosyal ağ kurma konusunda olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Aynı başlık altında toplanabilecek olan diğer öğrencilerle iş birliği sağlanması ve araştırma ruhuna sahip kişilerle birlikte olma konularında da katılımcılar yüksek lisans eğitiminin kendilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Daha fazla arkadaşım oldu. Arkadaşlarımla ilişkimiz çok güzeldi. Güzel bir gurubumuz vardı. Hatta hocalardan, birbirimizle ders paylaşımından onlardan daha fazla şey öğrendik. Güzel bir grubum vardı başladığım dönem. (K5, K, T)”

“Diğer arkadaşlarımızla ilişkilerimiz gayet iyi ve olumlu yönde. Kendi bölümümde herhangi bir konuda soru sorabiliyoruz, yanıt alabiliyoruz, birbirimizi bilgilendirebiliyoruz, birbirimizin eğitimine olumlu katkıda bulunduğumuzu düşünüyorum. O açıdan güzel. (K2, K, T)”

Mesleki Gelişim

Katılımcıların yüksek lisans eğitiminin mesleki gelişimlerine olan katkıları açısından en sık bahsettikleri konu, bu eğitim sayesinde yeni öğretim yöntem/tekniklerini öğrenme ve alanıyla ilgili kendilerini geliştirme fırsatını yakaladıkları düşüncesidir. Aşağıdaki ifadeler, bu konuda örnek olarak verilebilir:

“Bazı hocalarımdan aldığım dersler; önceden ilgilenmediğim, aklıma bile gelmeyecek olan alanlarda aslında çok zevkli, keyifli ders işlenebileceğini, kendi derslerimde uygulayabileceğim yöntemler öğrendiğimi söyleyebilirim. (K5, K, T)”

“Meslekte daha ne yapabilirim, işin içine ne katabilirim, hangi yöntemi katabilirim... Yüksek lisans insana kesinlikle bir vizyon kazandırıyor. (K14, K, D)”

“Bana katkısı olduğunu düşünüyorum. Son yıllarda Türkçe eğitimi alanında gelişmekte olan bir konu, yabancılara Türkçe eğitimi. Önem arz eden bir konu. Bu konuda benim yeterli bilgim yoktu ...Bu konuda eksikim olduğunu hissetmiştim. Bu açığımı,

eksigimi kapatması açısından çok büyük katkıları olduğunu düşünüyorum bana. (K8, E, D)”

Katılımcılardan bazıları yüksek lisans eğitiminde sadece teorik bilgi değil, uygulamalı bilgiler de edindiklerini ve bu bilgilerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini söylemişlerdir. Yüksek lisans eğitimi sayesinde öğrendiklerini mesleğinde uygulama fırsatı yakaladıklarını ifade eden bazı katılımcılar ise, mesleki gelişim konusunda yüksek lisans eğitiminin kendilerine olumlu katkıları olduğuna değinmişlerdir. Aşağıda verilen ifadeler, bu konuda örnek gösterilebilir:

“İşin hep içerisinde olduk, sadece salt bilgi almadık uygulama da yaptık. Bundan ben hep memnun kaldım bu eğitim sürecinde. (K9, K, T)”

“Yüksek lisans eğitimine başladığım zaman kendim araştırma yaptığım için biraz da daha net bir şekilde anladığımı düşünüyorum ve bu ezberden çok anlama ve yorumlama şeklinde gittiği için kendimi daha çok geliştirmiş gibi hissediyorum. (K13, K, T)”

“Eğitimleri okulda çocuklara uygulayabileceğimi düşünüyorum. (K6, K, T9)”

“Aldığım dersler çocuklara öğretimimi daha kolaylaştırdı. Matematik alanında aldığım dersler çocuklara soyut kavramlara daha iyi bir eğitim verebilmemi sağladı. (K1, K, T)”

Tüm bu katkılarının yanında yüksek lisans eğitiminin kişilerin eski bilgilerini tazeleme ve monotonluktan kurtulmalarını sağlama konusunda da etkili olduğu katılımcıların ifadelerinde yer almaktadır. Bu konuda şu örnekler verilebilir:

“Akademik açıdan ilk dönem aldığım dersler farklıydı. Lisansta almadığım dersleri aldım o yüzden bana katkısı oldukça fazlaydı. Yeni şeyler öğrenmemi sağladı, eski bilgilerimi tazelememe de katkı sağladı. (K19, K, D)”

“Lisansta öğrendiğim bilgilerin daha derinleştğini hissediyorum, lisansa göre daha çok bilgi öğrendiğimi düşünüyorum. (K18, K, D)”

“Milli Eğitim'den farklı olarak monotonluktan kurtulup daha çok araştırdığım ve okuduğum sürece girdim bu kazanımlar benim için önemli oldu. (K26, E, D)”

Akademik Gelişim

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere yüksek lisans eğitiminde öğretim üyesi desteğinin varlığı, bireylerin yüksek lisans eğitimine karşı olumlu tutum

geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Katılımcıları akademik gelişim anlamında yüksek lisans eğitimini olumlu olarak değerlendirmelerinin bir diğer nedeninin danışman desteği olduğu görülmektedir. Katılımcıların kullandıkları şu ifadeler, bu konuda örnek teşkil edebilir:

“Çok iyi bir kılavuzluk rolü gördükleri oluyor çünkü bizden daha üstün oldukları için hem makale yazım olsun hem tez yazım konusunda olsun. Mesela bilimsel araştırma yöntemleri dersinde nasıl makale yazıldığını, tez sürecinin nasıl olduğunu ben çok iyi bir şekilde öğrendiğimi düşünüyorum. Öğretmenlerimin kılavuzluğu ya da hocalarımın kılavuzluğu, danışmanımın kılavuzluğu olmasaydı kolay bir şekilde yapabileceğimi sanmıyorum. (K10, K, T)”

“Hocalarımız gayet güzel eğitimler veriyor uygulamada olsun öğretmenlik hayatımızda olsun, gayet verimli derslerimiz oluyor o yönden memnunum yani. Faydasını görüyorum. (K15, E, D)”

“Bence öğretim elemanlarının iletişimleri ve derse hakimiyetleri ve ders işleyiş biçimleri çok başarılıydı... (K19, E, D)”

“Yüksek lisans eğitimini şöyle ki çok ben faydalı ve verimli buldum. Bu alanda aldığım yüksek lisans eğitiminin daha önceki aldığım eğitimlerle kıyasladığımda çok daha öğretici çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Derslerin gerek hocaların çabaları gerekse çalışmaları araştırmaya sevk etmeleri benim bu alanda çok şey öğrenmeme sebep oldu, o yüzden ben iyi yönde değerlendirebilirim. (K2, K, D)”

“Danışmanla zaten yüksek lisansın başından sonuna kadar şu an tez aşamasındayım her zaman benimle ilgili oldu en ufak bir problemimde bile çözüm arama noktasında yönlendirmeler açısından gerçekten çok memnun kaldım. (K9, K, T)”

“Ben iyi bir danışman hocaya denk geldim o yüzden sürecin iyi bir şekilde ilerleyeceğini düşünüyorum. (K20, E, T)”

“Açıkçası kendi danışmanım özellikle bayağı bir şeyler katmaya çalıştı bize. O konuda memnunum ben yani beklediğimden daha fazla şey kattığını söyleyebilirim. (K21, E, T)”

Akademik gelişim açısından bireylerin yüksek lisans eğitimine karşı olumlu düşünceler geliştirmesinde etkili olan diğer etmen, yüksek lisans eğitiminin katılımcılara akademik ortamı tanıma konusunda fırsat sağlıyor olmasıdır. Katılımcıların bazıları ise

yüksek lisans eğitiminin araştırmacı kimliklerini beslediği için akademik gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Yeni ortamlar sağladı. Üniversite ortamının, akademik ortamın nasıl olduğunu tabi ki öğrendik. (K5, K, T)”

“Akademik camiada var olmaya başladığınızı hissediyorsunuz, lisans eğitiminden sonra farklı aşamaya geçtiğinizi hissediyorsunuz... akademik dili öğreniyorsunuz, nasıl konuşmanız gerektiğini öğreniyorsunuz. (K16, K, T)”

“Daha etkin ve araştırmacı olduğum, tam araştırmacı rolüne büründüğün için lisanstan fark olarak bunu söyleyebilirim yüksek lisansta. (K10, K, T)”

“Lisans eğitimi sırasında araştırma yapmayı öğrenmediğimizi fark ettim. Bu bulunduğum üniversiteden kaynaklı olabilir tam emin değilim ama bu şekilde araştırma yapmayı, bir şeylerden özellikle datalara nasıl ulaşabileceğimizi, bilginin çok daha kolay ulaşılabilir olduğunu fark etmemi sağladı. (K20, E, T)”

Yüksek lisans eğitimi sürecinde öğretim üyelerinin benimsedikleri geliştirici ders işleme yöntemlerini katılımcılar, akademik gelişimleri açısından olumlu bir gelişme olarak nitelendirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca yüksek lisans eğitiminin, sonraki eğitim basamağı için temel oluşturma konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden şu örnekler verilebilir:

“Çok yoğun ve verimli bir eğitim aldığımı düşünüyorum çünkü bugüne kadar aldığım bütün eğitimlerden farklı bir eğitim. Üniversite düzeyinde bu şekilde işleyen bir eğitim almamıştım. Yani çoğunlukla tartışma, konuşma, öğrencinin aktif olduğu bir eğitim tarzı var burada ve bilgileri direkt almıyorsun, bütün bilgileri sorgulayarak, eleştirerek aldığın bir eğitim var burada. Bir bilgiyi öğreniyorsan bunun karşıt bilgisini de öğreniyorsun. Bu bilginin sistemin hangi kısmında işe yaradığını öğreniyorsun. Sistemin tamamını görebiliyorsun. Bu şekilde benim için çok verimli olduğunu düşünüyorum. (K28, E, D)”

“Ders anlatım aşamaları ile ilgili çok katkısı oldu geri bildirimlerin. Ödevimiz üzerinden hatalarımızı bize tekrar söylemesi tekrar yapmamak adına güzel oldu. Hocalarım açısından da memnundum mutluyum. (K4, K, D)”

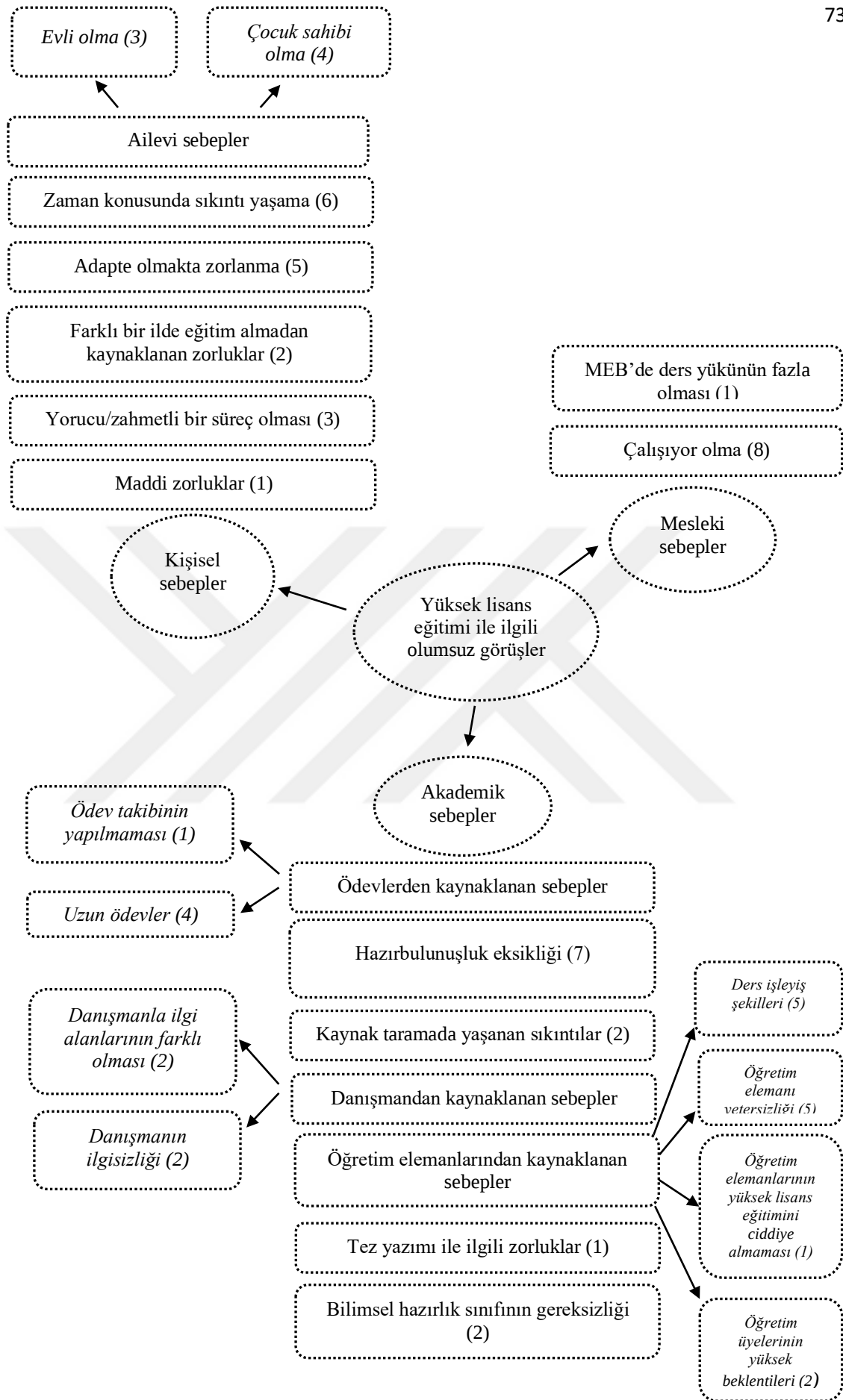
“Benim için verimli olduğunu düşünüyorum aldığımız derslerin. Özellikle bilimsel araştırma ve derslerdeki yaptığımız uygulamaların benim bir sonraki süreç için

gerçekten çok iyi bir temel oluşturduğunu düşünüyorum, gayet verim aldığımı düşünüyorum derslerden. (K9, K, T)”

Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Olumsuz Görüşler

Katılımcıların yüksek lisans eğitimine bakış açılarının sorgulandığı soruya verilen olumsuz cevaplar ile yapılan veri analizi sonuçları, Şekil.8’de verilmiştir.





Şekil.8 Yüksek Lisans Eğitimi ile İlgili Olumsuz Görüşler

Şekil.8’de görüldüğü üzere katılımcıların yüksek lisans eğitimi ile ilgili ifade ettikleri olumsuz görüşler; kişisel, mesleki ve akademik sebepler olarak üç alt temada incelenmiştir. Bu alt temalara uygun olarak oluşturulan kodlar ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Kişisel Sebepler

Katılımcıların yüksek lisans eğitimine ilişkin olumsuz görüşlerinden en sık üzerinde durulan konunun ailevi sebepler olduğu görülmektedir. Özellikle kişilerin evli ve çocuk sahibi olması, katılımcılar açısından yüksek lisans eğitiminin olumsuz yönlerinden biri olarak gösterilmiştir. Burada dikkat çeken bir husus da bu görüşü bildiren tüm katılımcıların kadın olmasıdır. Aşağıda verilen bazı katılımcıların ifadeleri, bu konuda örnek oluşturabilir:

“Zorlukları, evli olmak, ev işleri. Hepimizin bildiği gibi... çocukla yüksek lisans yapmak çok farklı zorlukmuş. (K5, K, T)”

“Evlilikle, çocukla ilgili sorumluluklar olduğu için, benim için şahsi olarak bu tarz zorlukları var. (K19, K, D)”

Katılımcı ifadelerinden yola çıkarak katılımcıların zaman konusunda yaşadıkları sıkıntıların, yüksek lisans eğitimine ilişkin olumsuz görüşler benimsemelerine sebep olduğu söylenebilir. Katılımcıların yüksek lisans eğitiminin kişisel zorluklarıyla ilgili bahsettikleri diğer bir konu ise bu eğitime adapte olmakta yaşadıkları zorluklardır. Aşağıda bu konuyla ilgili katılımcı ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Çalışma hayatı olan bir insan haftanın 5 günü çalışıyor, mesai saati 5’te biten kişi eve geldiğinde 7 oluyor. 8’e kadar yemek, 1 saat dinlendi. Mesela birkaç saat tez yazan biri tezine odaklanması lazım. Kendi hayatına çok zaman ayıramıyor çünkü normal akademi içinde olan birisi yüksek lisans araştırma görevlisi öğretim görevlisi olarak devam etmiyorsa, üniversite bünyesinde bulunmuyorsunuz onun için de özel hayatınızda yer açmak durumundasınız. Bu gerçekten zorlayıcı oluyor. (K16, K, T)”

“Yüksek lisans eğitiminin benim açımdan zorlukları, bir lisans eğitimine göre oldukça farklı olması diyebilirim. Çünkü yüksek lisans eğitiminde öğrencilerin aktif olarak katıldıkları ve mevcut bilgileri kendi yorumlamaları ve araştırmaları ile ifade ettikleri bir eğitim modeli işliyor. Bu yüzden oldukça yoğun araştırmalar yapmak

gerekmekte ve zamanımızın büyük bir bölümünü bu yüksek lisans eğitime ayırmamız gerekmekte. (K28, E, D)”

“Boş zamanım olmuyor ne yazık ki bu beni çok yoruyor. (K18, K, D)”

“Genel olarak özetleyecek olursam yüksek lisans eğitimin benim için zorlukları kendi alanımdan farklı bir alanda yaptığım için bir uyum zorluğu yaşamam, yoğun ders içerikleri, yoğun ödev ve araştırma programlarını bunlar arasında söyleyebilirim. (K28, E, D)”

“Bu aşamada sinir seviyem stres seviyem çok arttı. İnsanlar uyum sağlamak için çok zorlandım çünkü her öğretmen standardı ve eğitim şekli bir değil, beklentileri çok farklı... (K1, K, T)”

Katılımcılar yüksek lisans eğitimini yaşadıkları şehirden farklı bir şehirde almaktan ve maddiyattan kaynaklanan zorluklar üzerinde de durmuşlardır. Benzer şekilde yüksek lisans eğitiminin yorucu/zahmetli bir süreç olduğundan ve bu nedenden kaynaklanan zorluklardan bahseden katılımcıların varlığından da söz edilebilir. Katılımcıların belirtmiş oldukları şu ifadeler bu konuda örnek gösterilebilir:

“Farklı şehirde yapmak zordu derslere gidip gelmek açısından. (K5, K, T)”

“Birinci zorluk maddi açıdan biraz korktum. Farklı bir şehirde başladım yüz yüze olan derslere gidip gelmeye. Çalışmıyorken başladım ilk başta düzenli olarak gidip gelmek maddi açıdan yordu burada kalmak zorundaydım. (K1, K, T)”

“Zor tabi ki zor. Lisans eğitiminden daha profesyonel olmamız, daha uzmanlaşmamız isteniyor. Daha derin bilgilere sahip olunması gerekiyor, her şeyde ürün çıkartmamız gerekiyor, ürünün bilimsel olarak kanıtlanabilecek bir ürün olması bekleniyor bu anlamda. Bir de şöyle ki yüksek lisans daha yoğun bir program. Lisansta 4 yılda aldığımız eğitimi bir ders için konuşuyorum yarım dönemde almamız gerekebiliyor. Daha fazla çaba, daha fazla efor, daha fazla azim. Aslında insanı yoran bir süreç ama işte sonucunu alınca, bilmiyorum daha henüz tezim ortada yok, umarım değer. (K14, K, D)”

“Derslerimiz haftada bir gün olmasına rağmen bu derslere hazırlık yapmak için haftanın her günü belli bir düzende hazırlık yapmam gerekiyordu. Nerdeyse dört beş gün boyunca yurttan araştırma ve okumalar yapıyor ve derslere hazırlık notları alıyordum. (K28, E, D)”

Mesleki Sebepler

Katılımcılar hem yüksek lisans eğitimine devam edip hem de aynı zamanda çalışıyor olmaktan ve MEB’de ders yüklerinin fazla olmasından dolayı yüksek lisans eğitiminde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

“Bazen çalıştığımız ve ders saatlerine denk geliyor olabiliyordu bunda zorlandım. (K7, K, D)”

“Çalışırken tekrar okuma hayatına dönmüş olmak beni baya bir zorladı çünkü okuldan izin almak aynı zamanda normal özel hayatımı devam ettirmek ve bu sırada tekrar derslere çalışmak onları geçmek falan bir zorluydu. (K17, E, T)”

“Aynı zamanda haftalık işte 24 saat dersimin olması elbette zordu. (K5, K, T)”

Akademik Sebepler

Katılımcılara göre yüksek lisans eğitimi ile ilgili olumsuz görüşlerin oluşmasına sebep olan durumlardan biri verilen ödevlerden kaynaklanan sorunlardır. Katılımcıların bazıları da ödev takibinin yapılmaması ya da çok uzun ödevler verilmesinin yüksek lisans eğitimine ilişkin olumsuz görüş oluşmasına sebep olduğunu vurgulamışlardır. Aşağıda bu konuda bazı katılımcıların görüşlerinden örnekler verilmiştir:

“Hocalarımızın kullandığı yöntemle ilgili, mesela haftalık ödev veriyor ve o hafta istiyor. O ödevlerin geri dönüşü olmuyordu bize. Bunu verimli bulmuyorum. Bana o ödevin geri dönüşünün olmasının, beni daha çok geliştirecek bir yöntem olduğuna inanıyorum. (K5, K, T)”

“Yoğun ödev programları izlendiği için de aynı zamanda ödev hazırlıyorum ve bu ödevler için de ayrı bir çalışma yapmam gerekiyordu. (K28, E, D)”

“Şöyle ki bölüm az olduğundan mıdır yoksa hep beraber kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri böyle midir bu konuda emin değilim. Gereğinden fazla ödev ya da gereğinden fazla stresle baş başa kaldığımızı hissettim. Çok kolay ödev verildiğini yani normalde de iş insanı olduğumuzun tabi evlerimizin sorumlulukları olduğumuzun biraz göz ardı edildiğini düşünüyorum. (K3, K, T)”

Katılımcıların bazıları yüksek lisans eğitimine başlarken bu eğitimin tam olarak ne olduğunu bilmeden, lisans eğitimleri süresince bu süreç hakkında yeterince bilgiye sahip olmadan yani hazırbulunuşlukları bulunmadan bu eğitime başlamalarından

kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların da yüksek lisans eğitime ilişkin olumsuz görüş oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla alakalı katılımcıların şu görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Zorluklarına gelirsek, lisanstan kalan yeterli bilgi birikimim olmadığı için bazı derslerde zorlandım. Özellikle bilimsel yazma konusunda, bilimsel yazılara ulaşma konusunda zorlandım. (K8, E, D)”

“Bilimsel araştırma yapma noktasında zorlandım başlarda çünkü neyi tam olarak nasıl yapacağımı bilmiyordum yani lisans sürecinde. Evet bilimsel araştırma dersi almıştık ama sadece uygulama noktası değil teoride almıştık uygulama noktasına gelince açıkçası bütün arkadaşlarımız olarak bir afalladık önce. Ne yapacağımızı bilemedik, nereden araştırma yapacağımızı bilemedik. (K9, K, T)”

“Lisanstan ayrılırken makale yazma ne demek olduğunu bilmeden ayrıldık yüksek lisansa girdiğiniz zaman bazı derslerde öğretmeniniz her şeyi biliyor kabul ediyor... işte oradan buradan küçük bilgilerle yürümeye çalıştım. (K1, K, T)”

Yüksek lisans eğitime ilişkin olumsuz görüş oluşmasında etkili olan etmenlerden bir diğeri, katılımcıların özellikle ödevlerini hazırlarken kaynak taramada ve kaynaklara erişmede yaşadıkları sıkıntılardır. Bu konuda katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

“İntihal kavramının hayatıma girmesiyle daha dikkatli ve daha çeşitli kaynağa ulaşmak daha yorucu bir şey oldu benim için. (K26, E, D)”

“Kaynaklara nasıl ulaşacağım, kaynakçamı nasıl ifade edeceğim ya da atıf yaparken sürekli yazım kurallarına uymak gerekliliği, işte intihale girince sıkıntı oluyor gibi o aşamalardan geçerken çok sıkıntı yaşadım. O yüzden oldukça zorlandım diyebilirim. (K10, K, T)”

Danışmandan kaynaklanan sebepler, katılımcıların yüksek lisans eğitime ilişkin olumsuz görüş belirtmelerinde etkili olan akademik sebeplerden biridir. Özellikle danışmanla öğrencinin ilgi alanının farklı olması ve danışmanların yeterince ilgi göstermemesi, katılımcıların ifade ettikleri sorunlar arasında yer almaktadır. Bu konuya ilişkin örnek verilebilecek katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Danışman hocanın da çocuk edebiyatıyla ilgili olmaması, benim ilgimin bu yönde olması beni biraz hayal kırıklığına uğrattı. (K5, K, T)”

“Danışman hocama gelirse, danışman hocamın bir coğrafya mezunu olmasını çok isterdim. Coğrafyada tezimi yazmak istiyorum ama danışman hocam tarihçi. (K11, K, D)”

“Yani danışmanımın çok fazla etkisi oldu çünkü sorduğum birkaç soruya net cevaplar alamadım. (K7, K, D)”

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere yüksek lisans eğitime olumsuz tutum geliştirmede öğretim elemanlarının da payı bulunmaktadır. Özellikle ders işleyiş şekilleri, öğretim elemanı yetersizliği, öğretim elemanlarının yüksek lisans eğitimini ciddiye almaması ve öğretim elemanlarının öğrencilerden yüksek beklentilere sahip olması, katılımcıların akademik anlamda öğretim elemanlarından kaynaklandığını belirttikleri sebeplerdir. Bu konuda katılımcıların aşağıdaki ifadeleri örnek gösterilebilir:

“Hepimizin de bildiği gibi derse yön veren hocasıdır, özellikle de yüksek lisansta. Kişinin isteğiyle başlayan bir eğitim olduğu için verimin yüksek olması beklenir. Ancak ben aldığım dersler yönüyle ve dersime giren hocalar yönüyle çok da memnun kaldım, yüksek lisansım çok verimli geçti, alanıma çok katkı sağladı, benim ufkumu genişletti diyemiyorum maalesef. (K5, K, T)”

“Bir öğretim elemanının söyledikleri ve yaptıklarının farklı olduğuna tanık oldum bu biraz motivasyonumu etkiledi. İsteddiği belgeleri dönem sonu istemedi, başta fikir vermediği şeyleri değerlendirmeye soktu ve derse katılımı hiç göz önünde bulundurmadı. (K26, E, D)”

“Son zamanda sorduğum sorulara, akademik bilgilere net cevaplar alamıyorum. Bu sebepten dolayı çok da beklentilerimin aşağısında kaldı diyebilirim beklentilerimi tatmin etmedi. (K7, K, D)”

“Öğretmenlerin karakterlerin ve ders anlatım tarzları farklılığı bizi kişiye göre hareket etmeye yönlendirdi. (K1, K, T)”

“Hocalar daha donanımlı gelebilirdiler derse yani hocalardan yana ihmalkarlıklar oldu. (K14, K, D)”

“Hocaların yüksek lisansı çok ciddiye almadıklarını düşünmeye başladım. (K7, K, D)”

Katılımcılar ayrıca tez yazımı konusunda yaşadıkları zorluklar ve bilimsel hazırlık sınıfı olan bölümler için bilimsel hazırlık sınıfının gereksiz olduğundan da bahsetmişlerdir. Bu konuda şu ifadeler örnek olarak gösterilebilir:

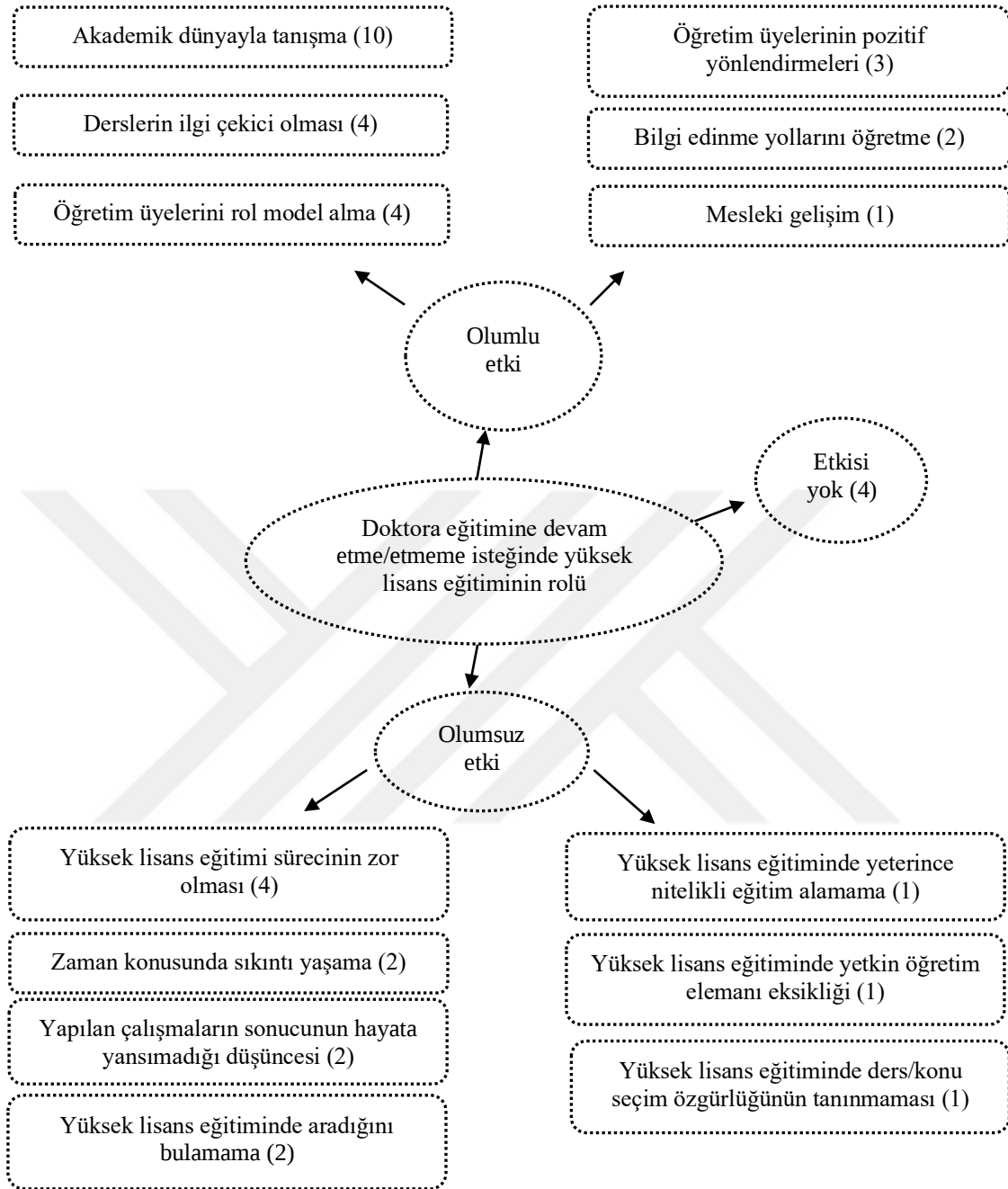
“Zorluğu açısından bakarsak belki birazcık benimle alakalı olabilir ben tez konusunu belirleme sürecinin, tez önerisi verme sürecinin çok yavaş ilerlediğini düşünüyorum kendi açımdan tabi ki. Bunda benim de katkı büyük ama mesela danışmanın biraz daha yönlendirmeci olmasını beklerdim ben bu süreçte onu söyleyebilirim. Tez konumu belirlemekte oldukça zorluk yaşadım bu benim için büyük zaman kaybı oldu. (K23, K, T)”

“Tez konusunun bütünüyle öğrenciye bırakmak çok doğru yaklaşım değil bence çünkü yüksek lisans yapacak öğrencinin maalesef daha da yavaş ilerlemesine sebep olur. Çünkü alan yazına hâkim olmadığı için öğrenci nerede ne seviyede eksiklik var bunu tespit edebilmesi için uzun bir araştırma yapması gerekiyor... Tez konusunun öğrencinin birinci dönem dersleri bitmeden en azından çerçevesinin netleşmesi lazım böyle düşünüyorum. Gittikçe soğutuyor öğrenciyi bunu gördüm. (K23, K, T)”

“Öncelikle eğitim aldığım bölüm itibarıyla hazırlık sınıfının gereksiz olduğunu hem kendim düşünüyorum hem de sınıf arkadaşlarım aynı görüşü taşımaktadırlar. Hazırlık sınıfında olan dersler 1. Sınıfın 1 ve 2. dönemine yayılabilirdi. (K26, E, D)”

Doktora Eğitime Devam Etme/Etmeme İsteğinde Yüksek Lisans Eğitiminin Rolü

Katılımcılara doktora eğitime devam etme/etmeme isteklerinin üzerinde yüksek lisans eğitiminin rolü olup olmadığı ve eğer rolü varsa hangi açıdan olduğu sorulmuş ve katılımcıların cevapları sonucu bu tema üzerine kurulmuş alt temalar ve kodlar ile ilgili bilgiler Şekil.9’da verilmiştir.



Şekil.9 Doktora Eğitime Devam Etme/Etmeme İsteğinde Yüksek Lisans Eğitiminin Rolü

Şekil.9’da görüldüğü üzere doktora eğitime devam etme/etmeme isteğinde alınan yüksek lisans eğitiminin rolüne ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar olumlu

etki, olumsuz etki ve etkisi yok olarak üç alt temada incelenmiştir. Bu alt temalara uygun olarak oluşturulan kodlar ve açıklamaları aşağıda verilmiştir.

Olumlu Etki

Bazı katılımcılara göre yüksek lisans eğitiminin akademik dünyayla tanışma konusunda etkili olması, yüksek lisans eğitiminin katılımcıların doktora eğitimi ile ilgili verdikleri kararda olumlu etkiye sahiptir. Katılımcıların aşağıda verilen ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

“Derste bir uygulama yaptık ve sonucunda bir ürün (makale) ortaya çıkardık. Özellikle bunun yayınlanmasından sonra akademik camiaya girmeyi daha da istediğimi söyleyebilirim. (K9, K, T)”

“Seminer, kongreye katıldık ödevler yaptık, yaptığımız şeylerde alanda bir şeyler öğrendiğimi hissettim onları yapmış olma hazzı verdi o yönden büyük katkısı oldu. O duygu hoşuma gitti. (K21, E, T)”

“Şu açıdan oldu birincisi yüksek lisansta doktora da kısacası akademik yaşam disiplin gerektiren bir süreç. (K23, E, T)”

Yüksek lisans eğitiminde alınan derslerin ilgi çekici bulunması, katılımcılar açısından yüksek lisans eğitiminin olumlu etkileri arasında yer almaktadır. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yüksek lisansa başlamadan önce yüksek lisansta alacağım eğitimin daha çok lisanstaki gibi daha çok kavramlar terimler ya da normal kitabi bilgiler şeklinde yürüyeceğini tahmin ediyordum ama işin içine girince bunun böyle olmadığını aslında daha keyifli olduğunu ve hem öğrenme sahası açısından hem de düşünme genişliği bakımından daha geniş düşünebildiğinizi, daha etrafınızda düşünme açısından bir sınır çizilmediğini düşünüyorsunuz. Ya bu da insanları rahatlatıyor bu açıdan hani doktoranın da belki biraz daha çalışma yükü yüksek lisans üzerinde çok çok daha fazladır özellikle işin sonunda ama doktorada bu eğitimden bu keyif alacağımı, bana değer katacağını düşünüyorum. (K22, E, T)”

“Aldığım eğitimler hoşuma gitti, ilgimi çekti. O yüzden de bu devam ettirmek doktora eğitimine devam etmek isterim açıkçası yüksek lisansın bunda çok katkısı oldu diyebilirim. (K2, K, T)”

“Birincisi yüksek lisansta yaptığımız ödevler olsun bu tez aşamasındaki kattığı şeyler olsun bunları öğrenmek hoşuma gitti ve bunu yapan biri olmak hissi de hoşuma gitti. (K21, E, T)”

Bazı katılımcılar yüksek lisans eğitiminde öğretim üyelerini rol model almalarının ve öğretim üyelerinin kendilerini pozitif açıdan yönlendirmesinin doktora eğitimine devam etme isteklerinde olumlu etkileri olduğundan bahsetmişlerdir. Bazı katılımcılar bu konuda şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Doktora yapan hocalar, doktorada da neler yapabileceği hakkında kısa bilgiler veriyorlardı. Doktoranın aslında yüksek lisansın bir üst kademesi olduğu yüksek lisansı doktora öncesi hazırlık dönemi gibi düşünmemizi istiyorlardı. Bu yüzden yüksek lisansta daha çok doktora konusu geçtiği için bakış açımı geliştirdiler diyebilirim. (K24, K, D)”

“Hocalarımın yaklaşımı derslerin şekli gözümü korkutmadı. Yani yüksek lisansta başka bölümlerde yüksek lisans yapıp “Bunları yapıp bitireceğim doktora falan istemiyorum zaten” diyen arkadaşlarım var bu hocaların yaklaşımından kaynaklanıyor. Ben, hocalarım sağ olsun, öyle kötü bir deneyim edinmediğim için doktorayı düşünmemde hocaların yaklaşımı çok etkili, ders anlatma şekilleri ya da derslerin gidişatı ya da değerlendirme ölçütleri bunlar bana etki ediyor (K4, K, D)”

Katılımcılar yüksek lisans eğitiminin kendilerine bilgi edinme yollarını öğrenme ve mesleki açıdan gelişimlerine katkı sağlama açısından etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum da yüksek lisans eğitiminin doktora eğitimi alma kararında olumlu etkileri olan bir durum oluşturmaktadır. Aşağıda verilen ifadeler, bu konuda örnek olarak gösterilebilir:

“Diğer alanlarda da mesela bilgiye ulaşma konusunda da bilgi sahibi etti. Bana kazançları olduğunu düşünüyorum. (K8, E, D)”

“Yüksek lisans eğitiminin beni şu ana kadar mesleğimle ilgili olan yabancılara Türkçe eğitimi konusunda geliştirdiğini düşünüyorum. Bunun doktora yapma kararını olumlu etkileyeceğini düşünüyorum. Çünkü kendimi geliştirdiğine inanıyorum. (K8, E, D)”

Olumsuz Etki

Yüksek lisans eğitimi sürecinde yaşanan zorluklar ve zaman konusunda yaşadıkları sıkıntıların bazı katılımcıların doktora eğitimine devam konusunda verdikleri

karar üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Bu katılımcıların aşağıda verilen bazı ifadeleri, bu konuda örnek olarak gösterilebilir:

“Gerçekten sürecin çok zor olduğunu gördüm. (K27, E, T)”

“Yüksek lisans eğitiminin çok yoğun olması ve doktora eğitiminin ise bundan daha yoğun olacağını düşünmem beni ikilemde bırakmaktadır. Yüksek lisans eğitimi boyunca zamanımın çoğunu araştırmalara harcamakta ve hem kendime hem de aileme yeterli zamanı ayıramamaktayım. (K28, E, D)”

“Aktif iş yaşamına devam eden bireyler olduğumuz için zaman ayırılabilir mi evet ayırılabilir ama bunu başarabiliyor musunuz dersiniz ben kendi adıma çok başardığımı düşünmüyorum, doktora sürecinde de başarıma konusunda tereddütlerim olduğu için böyle düşünüyorum. (K23, K, T)”

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bilgilere göre yüksek lisans eğitiminde yapılan çalışmaların hayata yansımada düşüncesi, katılımcıların doktora eğitimine devam konusunda verdikleri karar üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Aşağıda verilen ifadeler, bazı katılımcıların bu konudaki görüşlerini içermektedir:

“Sosyal bilimler gelişmeye çok da açık değil. Genelde hep soyutta kalıyor yapılan tüm işler, yapılan çalışmalar. Yani topluma çok fazla bir yansıması olmuyor. Hep bireysel olarak kalıyor. İnsanların yaptıkları yüksek lisans tezlerine bakıyorum, doktora tezlerine bakıyorum. Toplum içerisinde çok da fazla bir yerleri yok. Sadece kişilerin kendi gelişimini ve işte nasıl diyeyim, doktorayı yapmış olmak için yapıldığı gibi bir izlenim var. Yüksek lisansta da çoğu zaman öyle. İşte yapılmış olması için. Bunun da çok da fazla faydalı olduğunu düşünmüyorum. (K27, E, T)”

“Ben işin mutfağında olan bir insanım eğitim açısından öğretmenim bir kere çok ücra yerlerde de görev yaptım, küçük şehirde de görev yaptım, ben öğretmenliğin tadının alınabileceği en güzel yerlerde bulundum zaten. Buradan akademik bilgi alıp bir faydam olsun diye düşünmüştüm ama burada o kadar çok araştırma yapılmış o kadar çok bildiri imzalanmış, makale hazırlanmış ki bunun bakanlık düzeyinde dikkate alınması gerekirdi. Eğitimde sıkıntı olması normal değil en ufak bir seçmeli dersler konusunda araştırma yapmıştım mesela daha detaylı o kadar çok araştırma yapılmış sempozyum düzenlenmiş ama bunlar sonra kendim öğretmen arkadaşlarımla görüşme yaptım yani değişen bir şey yok. Beş yıl önce çalışmanın sonucu da aynı şimdi yapılan çalışmanın sonucu da aynı demek ki yapılan çalışmalar dikkate alınmamış. (K3, K, T)”

Bazı katılımcı görüşlerine göre yüksek lisans eğitiminde aradığını bulamama ve yüksek lisans eğitimi sürecinde yeterince nitelikli eğitim alamama düşüncesi, doktora eğitimine devam konusunda katılımcıları olumsuz etkileyen etmenler arasındadır. Aşağıda verilen şu ifadeler, katılımcıların bu görüşlerine örnek olarak gösterilebilir:

“Aradığımı bulamadığımı düşünüyorum. (K5, K, T)”

“Bu eğitimin içinin boşaltıldığını düşünüyorum. Niteliklileştirilmesini istiyorum. (K5, K, T)”

Katılımcılardan elde edilen verilere göre yüksek lisans eğitiminde yetkin öğretim elemanı eksikliğinin olması ve ders/konu seçim özgürlüğünün tanınmaması, katılımcıların doktora eğitimine devam konusunda verdikleri kararı olumsuz etkilemektedir. Aşağıda verilen ifadeler bu konuda örnek olarak gösterilebilir:

“Seçtiğim alandaki hocanın o alanda çok da yetkin olmadığını düşünüyorum. (K5, K, T)”

“Ders seçme özgürlüğüm bile yoktu, onu düşünüyorum. Yani işte o gün varsa o gün, o gün gelebilirdiniz o gün. Bize o özgürlük tanınmadı. (K5, K, T)”

Etkisi Yok

Bazı katılımcılar ise doktora eğitimi ile ilgili verdikleri kararda yüksek lisans eğitiminin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda aşağıda verilen ifadeler örnek olarak gösterilebilir:

“Yüksek lisansın çok da bir etkisi yok. (K6, K, T)”

“Yüksek lisans eğitimimin herhangi bir rolü yok. (K7, K, D)”

“Çok oldu diyemem zaten bu ta lisanstayken planladığım bir şey olduğu için yüksek lisansın çok bir etkisi olduğunu söyleyemem. (K18, K, D)”

“Şu ana kadar olmadı. (K20, E, T)”

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Yüksek lisans öğrencilerinin doktora eğitimine devam edip etmeme kararları ve bu kararlarında etkili olan etmenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma sonucu elde edilen bulgular, ilgili alan yazında var olan diğer çalışmalarla benzer sonuçlar içerdiği gibi, bazı konularda ise alan yazından farklılıklar içermektedir. Bu bölümde ilgili alan yazından yararlanılarak bu benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılara sorulan doktora eğitimine devam etmek isteme nedenleri cevabına yönelik katılımcıların görüşleri içerisinde özellikle kişisel sebepler arasında yer alan kişisel açıdan kendini geliştirme arzusu nedeninin oldukça fazla tekrarlanmış olması dikkat çekicidir. Bir başka deyişle katılımcıların büyük çoğunluğu doktora eğitimini kendilerini geliştirmek için almak istediklerini ifade etmişlerdir. Kendini geliştirme isteği, sadece doktora eğitimine devam etmek isteme sebebi olarak gösterilmekle kalmamış, bireylerin yüksek lisans eğitimine başlamalarına neden olan sebepler arasında da katılımcılar tarafından sıklıkla bahsedilmiştir. Alan yazında bireylerin lisansüstü eğitim alma sebeplerini inceleyen birçok çalışmada da benzer sonuca ulaşıldığı görülmektedir (Alabaş, 2011; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Alhas, 2006; Aslan, 2010; Avcı ve Akdeniz, 2021; Aydemir ve Çam, 2015; Berkant ve Baysal, 2017; Bozpolat, 2016; Çalık ve Gürer, 2019; Demirbolat, 2005; Deniz, 2020; Dursun ve Yıldırım, 2020; Er ve Ünal, 2017; Gömleksiz ve Yıldırım, 2019; İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz, 2012; Kahraman ve Tok, 2016; Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu, 2021; Leonard, Becker ve Coate, 2005; Özen ve Altunbay, 2021; Satır ve Murat, 2021; Serin ve Ergin Kocatürk, 2019; Sevinç, 2001; Süleymanov, 2014; Vural ve Başaran, 2021; Wellington ve Sikes, 2006). Örneğin Demirbolat (2005) yaptığı çalışma sonucunda bu çalışmanın sonucuna benzer olarak öğrencilerin yüksek lisans eğitimi alma sebepleri arasında en büyük paya kendilerini geliştirmek ve yeterli kılmak nedeninin sahip olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Kahraman ve Tok (2016) da çalışmaları sonucu elde ettiği bilgilere göre bireylerin yüksek lisans eğitimine başlama sebepleri arasında en yüksek orana sahip olan nedenin bireylerin kendini geliştirme arzusu olduğunu belirtmiştir. Deniz (2020) ise yürüttüğü çalışma sonucunda öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelme sebeplerinde belirleyici olan faktörlerin arasında kendini geliştirme isteğinin bulunduğu sonucuna varmıştır. Elde

edilen bu verilerden yola çıkarak kendini geliştirme arzusunun bireylerin lisansüstü eğitim alma sebepleri arasında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Kendini geliştirme arzusu maddesine benzer olarak, katılımcılar hem doktora eğitimine devam etme isteği hem de yüksek lisans eğitimi alma kişisel sebepleri arasında sosyalleşmek amacıyla bu eğitimleri aldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılar yüksek lisans eğitimi ile ilgili olumlu görüşlerde sosyal ağ kurma açısından bu eğitimin kendilerini desteklediğini söylemişlerdir. Bu çalışma sonucuna benzer olarak Austin (2002), Devos, ve diğerleri (2017), Er ve Ünal (2017) ve Seçer (2021) de yaptıkları çalışmalar sonucu sosyalleşmenin önemine vurgu yapmışlardır. Wilson ve Wilson (2019) ise öğrencilere göre çalışma desteğinin en etkili yolunun yaşlılarıyla iş birliği içinde olmak olduğunu çalışmasında belirtmiştir. Bu araştırma sonucunda da benzer bir bulguya erişilmiş ve sosyalleşmek alt temasının alt maddesi olarak belirlenen araştırmacı ruha sahip kişilerle birlikte olma ve diğer öğrencilerle iş birliği sağlanması açısından da yüksek lisans eğitiminin yararlı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Elde edilen bu verilerden yola çıkarak yüksek lisans eğitiminin bireyleri benzer düşüncelere sahip kişilerle beraber olma açısından desteklediği söylenebilir.

Doktora eğitimine devam etmek istediğini belirten katılımcılardan bazıları, bu isteklerinin altında farklı-üstün olma isteğinin yattığını söylemişlerdir. Benzer şekilde katılımcıların bazıları yüksek lisans eğitimi alma sebeplerinden bir diğerinin kitleler üzerinde söz sahibi olma isteği olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde benzer çalışmalar sonucu benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin lisansüstü eğitime başlama sebepleri arasında Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu (2020) itibar kazanma, Kahraman ve Tok (2016) fark yaratma ve Er ve Ünal (2017) ise toplum tarafından takdir edilmenin yer aldığını yaptıkları çalışmalar sonucu bulmuşlardır. Buradan yola çıkarak bireylerin alacakları lisansüstü eğitim sayesinde çevrelerindeki insanlardan bir adım önde olma beklentisinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yapılan çalışma sonucu doktora eğitimine devam etme istekleri arasında bazı katılımcılar çevresine faydalı olma isteğiyle bu eğitimi almak istediklerini de belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçtan yola çıkarak lisansüstü eğitim alan bireylerin sahip oldukları becerileri geliştirip bilgilerini artırmak ve bu sayede kitleler üzerinde söz sahibi olarak sadece kendilerini değil, diğer insanları da bu konularda desteklemek istedikleri söylenebilir.

Araştırmada yer alan bazı katılımcılar hem doktora eğitimine devam etmek isteme hem de yüksek lisans eğitimi alma sebepleri arasında aile/eş teşvikinin yer aldığını

belirtirken bazıları da aile üyelerini rol model aldıkları için bu eğitime yöneldiklerini dile getirmişlerdir. Alan yazında aile veya eş teşviki sonucu lisansüstü eğitime başlandığı sonucuna ulaşan başka çalışmaların da varlığından bahsedilebilir (Deniz, 2020; Kaya, 2014; Süleymanov, 2014). Fakat alan yazında ayrıca aile baskısının lisansüstü eğitim almayı ve eğitim sürecini zorlaştırdığı sonucuna ulaşan çalışmaların da olması dikkat çekicidir (Çepni, Kılınç ve Kılcan, 2018; Qi ve Li, 2020; Vural ve Başaran, 2021). Yapılan çalışmada buna ek olarak hem doktora eğitime devam etmek istememe nedenleri arasında, hem de yüksek lisans eğitimi ile ilgili olumsuz görüşlerde evli/çocuklu olma maddelerinin yer aldığı görülmektedir. Cohen (2012b) de bu sonuca paralel olarak yaptığı çalışma sonucu evli/çocuklu olmayan lisansüstü öğrencilerin eğitimlerine devam edip tamamlama olasılığının diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında ailenin lisansüstü eğitim açısından bireyleri hem olumlu hem de olumsuz açıdan etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Çalışma sonucu elde edilen verilerden yola çıkarak bireylerin doktora eğitime devam etmek isteme nedenleri arasında yer alan kişisel etmenlerden bir diğerinin hayalini/hedefini gerçekleştirmek olduğu söylenebilir. Katılımcılar geçmişten beri hayalini kurdukları ya da bireysel hedefleri arasında yer aldığı için doktora eğitime devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Aydemir ve Çam (2015) da benzer bir bulguya erişerek yaptıkları çalışma sonucunda bireylerin lisansüstü eğitim almalarında etkileyen faktörler arasında geleceğe ilişkin hedeflerini gerçekleştirmek maddesinin varlığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde katılımcıların yüksek lisans eğitimi alma nedenleri arasında da aynı maddeden söz ettikleri görülmektedir. Bu sonuca istinaden bireylerin lisansüstü eğitimi hedeflerini/hayallerini gerçekleştirmek amacıyla aldıkları sonucu çıkarılabilir.

Bireylerin doktora eğitimi almak isteme sebepleri arasında mesleki sebeplerin de yer aldığı görülmektedir. Bu sebeplerden belirleyici olanlardan bir tanesinin MEB'in özendirici politikaları olduğu belirlenmiştir. Aynı maddenin yüksek lisans eğitime başlama sebepleri arasında da yer alması dikkat çekicidir. Özellikle MEB'in Öğretmenlik Meslek Kanunu ile yürürlüğe giren lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin uzman ve başöğretmenlik sınavından muaf tutulması (m.6), 6.Dönem Toplu Sözleşme gereğince artırımlı ek ders ücreti alınması (m.8) ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre lisansüstü eğitimini tamamlayan bireylere kademe ve derece ilerlemesi verilmesi (m.36) gibi özlük haklarında yapılan iyileştirme politikalarının bu sonuca etki ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime başlama sebeplerini araştıran benzer çalışmalar sonucu benzer sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Örneğin yaptıkları çalışmalar sonucu Alabaş, Kamer ve Polat (2012) uzman öğretmen olma konusunda ve atama ve terfilerde kolaylık elde etme, bakanlık üst kademelerde görev alma ve görevlendirmelerde öncelik hakkı kazanma; Kahraman ve Tok (2016) derece-kademe alma; Er ve Ünal (2017) görevlendirmelerde kolaylık yakalama; Çimen ve Tel (2017) MEB’de farklı kademelerde çalışma ve uzman öğretmen olma; Turhan ve Yaraş (2013) ise eğitim yöneticisi olma, kademe ve terfi alma, okul yöneticiliği alanında kendini geliştirme gibi amaçlarla öğretmenlerin lisansüstü eğitim aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bireylerin lisansüstü eğitim alma sebeplerini araştıran birçok çalışma, bu sebepler arasında mesleki açıdan kendini geliştirme maddesinin yer aldığı sonucunu bulmuştur (Aksoy Zor ve Birol, 2021; Alabaş, 2011; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Avcı ve Akdeniz, 2021; Avcı, Poyrazlı ve Gençoglu, 2020; Baran, 2014; Berkant ve Baysal, 2017; Çalık ve Gürer, 2019; Çimen ve Tel, 2017; Dursun ve Yıldırım, 2020; Er ve Ünal, 2017; Kahraman ve Tok, 2016; Kaya, 2014; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu, 2021; Leonard, Becker ve Coate, 2005; Özen ve Altunbay, 2021; Sarıkaya, 2018; Satır ve Murat, 2021; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011; Serin ve Ergin Kocatürk, 2019; Sevinç, 2001; Süleymanov, 2014; Teyfur ve Çakır, 2018; Turhan ve Yaraş, 2013; Vural ve Başaran, 2021; Wellington ve Sikes, 2006). Bu çalışma da diğer çalışmalarla paralel bir sonuca ulaşmış ve yapılan çalışma sonucu bireylerin lisansüstü eğitim alma konusunda belirttikleri mesleki nedenler arasında en sık rastlanan sebeplerden birinin bireylerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmek istemeleri olduğunu belirlemiştir. Doktora eğitimine devam etmek isteme sebepleri arasında alanında yetkinleştirme ve mesleki gelişimini tamamlama, yüksek lisans eğitimi alma sebepleri arasında alanında yetkinleşme ve mesleki gelişimini tamamlama ve yüksek lisans eğitimiyle ilgili olumlu görüşler arasında alanıyla ilgili kendini geliştirme maddelerinin birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak bireylerin lisansüstü eğitimden beklentilerinden bir diğerinin mesleki açıdan kendilerini geliştirmek istemeleri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Katılımcıların bazıları yeni öğretim yöntem/tekniklerini öğrenme, uygulamalı eğitim alma imkanını elde etme, öğrendiklerini mesleğinde uygulama, eski bilgilerini tazeleme gibi konularda yüksek lisans eğitiminin kendilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu durum katılımcıların yüksek lisans eğitimi alma sebepleri

arasında yer alan mesleki açıdan kendilerini geliştirme arzularına ulaştıkları sonucuna temel teşkil edebilir.

Mesleki anlamda üretken olma isteğinin de hem doktora eğitimine devam etmek isteme hem de yüksek lisans eğitimi alma sebepleri arasında yer aldığı görülmektedir. Özellikle MEB’de çalışan bireylerin belli bir süre sonra mesleki açıdan durgunluk ve tükenmişlik yaşadığı yapılan çalışmalar sonucu görülmüştür (Erdemoğlu Şahin, 2007; Özcan, 2008). Yaşanan bu monotonluktan kurtulma çabasının bireyleri lisansüstü eğitim almaya iten sebepler arasında yer aldığı söylenebilir. Bu durum bireylerin iş ortamına ve yaşantısına karşı oluşturduğu olumlu ya da olumsuz memnuniyet durumu (Karaköse ve Kocabaş, 2006; Başalp, 2001) olarak adlandırılabilir olan iş doyumu üzerinde de olumsuz bir etkiye sebep olabilir. Nitekim mesleki doyum üzerine yapılan birçok çalışma öğretmenlerin lisansüstü eğitim aldıklarında iş doyum düzeylerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir (Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal, 2011; Çelik, 2008; Başalp, 2001; Öcal, 2011). Bu nedenle katılımcıların yüksek lisans eğitimi ile ilgili olumlu görüşleri arasında yer alan monotonluktan kurtulma ve eski bilgilerini tazeleme maddelerinin, bireylerin iş doyumu üzerindeki etkisiyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca katılımcıların yüksek lisans eğitimi ile ilgili olumlu görüşleri arasında yer alan monotonluktan kurtulma ve eski bilgilerini tazeleme maddelerinin, bireylerin bu isteklerini gerçekleştirdiklerinde aldıkları eğitime ilişkin olumlu tutum oluşturmalarına olanak sağladığı söylenebilir. Berkant ve Baysal (2017)’ın da yürüttükleri çalışma ile bireylerin lisansüstü eğitimi eski bilgilerini tazelemek amacıyla aldıkları sonucuna ulaşmış olması, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışma sonucu elde edilen verilerden yola çıkarak, bireylerin hem doktora eğitimi almak isteme hem de yüksek lisans eğitimine başlama sebepleri arasında akademik sebeplerin de yer aldığı görülmektedir. Bu akademik sebepler arasında en sık rastlananın bireylerin akademik açıdan kendilerini geliştirmek istemeleri olduğu görülmektedir. Katılımcılar doktora eğitimine devam etme istekleri arasında akademik gelişimlerini tamamlama sebebinden bahsederken yüksek lisans eğitimi alma sebepleri arasında akademik kariyer yapma isteklerinin yer aldığını belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde de birçok çalışma sonucu bireylerin akademik kariyer yapma ve akademik açıdan kendilerini geliştirmek adına lisansüstü eğitimi aldıkları sonucuna erişildiği görülmektedir (Alabaş, 2011; Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Avcı ve Akdeniz, 2021; Avcı, Poyrazlı ve Gençoglu, 2020; Bektaş ve Pehlivan, 2018; Berkant ve Baysal, 2017;

Bozpolat, 2016; Demirbolat, 2005; Deniz, 2020; Dursun ve Yıldırım, 2020; Kahraman ve Tok, 2016; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu, 2021; Özen ve Altunbay, 2021; Samancı, Özdemir ve Yılar, 2016; Satır ve Murat, 2021; Savaş ve Topak, 2005; Süleymanov, 2014; Vural ve Başaran, 2021; Yılmaz, Doğanalp ve Durmaz, 2016). Bu bağlamda bireylerin lisansüstü eğitim alma sebeplerinden birinin akademik olarak gelişim sağlama isteklerinin yer aldığı sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların hem doktora eğitimine devam etme isteme hem de yüksek lisans eğitimine başlama nedenlerinden bir diğeri de unvan sahibi olma isteğidir. Aynı sonuca yapılan farklı çalışmalarda da ulaşılmış olmasının bu bulguyu desteklediği söylenebilir (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Aydemir ve Çam, 2015; Bektaş ve Pehlivan, 2018; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Satır ve Murat, 2021; Yağan, 2018). Lisans eğitimiyle akademik dünyaya giriş yapan bireylerin akademisyen olma amacıyla doktora eğitimine devam etmek istedikleri de çalışma sonucu elde edilen veriler arasında yer almaktadır. Seçer (2021), Çimen ve Tel (2017) ve Teyfur ve Çakır (2018) da yaptıkları çalışmalar sonucu benzer bir sonuca ulaşmış ve katılımcıların çoğunun doktora eğitimi alma sebebinin akademisyen olmak olduğunu belirlemiştir. Katılımcıların unvan sahibi olmak istemesinin yanı sıra üniversitede çalışma sonucu yaşı nispeten büyük ve üst düzey öğrencilere hitap edebilme amacıyla da lisansüstü eğitim aldıkları sonucu çalışmada elde edilen veriler arasındadır. Bu sonuca benzer olarak çalışmaya katılan katılımcıların bazıları yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşleri arasında araştırmacı kimliğe sahip olmaları nedeniyle yüksek lisans eğitimine başladıklarından bahsetmişlerdir. Aynı maddenin bireylerin doktora eğitimine devam etmek isteme sebepleri arasında da yer alıyor olması, bireylerin kişisel özelliklerinin lisansüstü eğitim alma sebepleri üzerinde etkili olduğunu gösterir niteliktedir.

Alan yazında var olan birçok çalışmaya benzer olarak (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Ali, Watson ve Dhingra, 2016; Austin, 2002; Bayar, 2021; Bayram, Göker, Sarıkaya ve Öztürk, 2018; Carter, 2004; Cengiz, Açıl, Çal ve Bahar, 2021; Craft, Augustine-Shaw, Fairbanks ve Adams-Wright, 2016; Çalık ve Gürer, 2019; Çepni, Kılınç ve Kılcan, 2018; Çinkır ve Yıldız, 2018; Denis, Colet ve Lison, 2019; Devos ve diğerleri, 2017; Dursun ve Yıldırım, 2020; Dysthe, 2002; Dysthe, Samara ve Westrheim, 2006; Emmioğlu, McAlpine ve Amundsen, 2017; Ertem ve Gökcalp, 2019; Fan, Mahmood ve Uddin, 2018; Galdino, Martins, Haddad, Robazzi ve Birolim, 2016; Grant, Hackney ve Edgar, 2014; Hockey, 1994; Holley ve Caldwell, 2012; Kaya, 2014; Kurtoğlu Erden ve

Seferoğlu, 2021; Manathunga, 2005; Özer, Mammadova ve Eynullayeva, 2021; Qi ve Li, 2020; Sever ve Ersoy, 2017; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011; Sezgin, Kılınç ve Kavgacı, 2012; Sölpük, 2016; Wright, 2003; Yazıt ve Demirdelen Alrawadieh, 2021; Zhao, Golde ve McCormick, 2007), bu çalışma sonucu elde edilen verilere göre bireylerin hem doktora hem de yüksek lisans eğitime ilişkin düşüncelerinde öğretim üyelerinin ve danışmanlarının oldukça önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Doktora eğitime devam etmek isteyen katılımcıların bazıları öğretim üyelerinin pozitif yönlendirmelerinin ve öğretim üyelerini rol model alıyor olmalarının bu kararlarında olumlu etkiye sahip olduğunu söylemişlerdir. Kaya (2014) da yürüttüğü çalışma sonucu öğretim üyelerinin yönlendirmelerinin lisansüstü eğitime başlama üzerinde olumlu etkisinin olduğunu bulmuştur. Öğretim üyelerinin öğrencilere rol model olması gerektiğinin önemine vurgu yapan Özer, Mammadova ve Eynullayeva (2021) ise iyi kurulmuş sosyal ilişkilerin akademide başarı için önem arz ettiğini belirtirken Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu (2020) ve Yılmaz, Doğanalp ve Varol Durmaz (2016) çalışmaları sonucu katılımcıların bazılarının öğretim üyelerini rol model aldıkları için lisansüstü eğitime başladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bazı katılımcılar ise yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşleri sorulduğunda, özellikle yüksek lisans eğitimleri sürecinde öğretim üyeleri ve danışmanlarından aldıkları desteğin yüksek lisans eğitime başlama amaçlarına ulaşma konusunda kendilerine faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışma sonucu Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) lisansüstü eğitim öğrencilerinin yeterliklerini geliştirmeleri konusunda öğretim üyelerinin desteğine; Austin (2002) ise akademik açıdan daha verimli olma ve çalışma konusunda öğrencilerin öğretim üyelerinin düzenli rehberlik ve önderliğine ve gerektiğinde tavsiye ve geri dönütlerine ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Sezgin, Kılınç ve Kavgacı (2012) lisansüstü öğrencilerin danışmanlarından kendilerini doğru bir şekilde yönlendirme, gerekli önerilerde bulunma, gerektiğinde teşvik etme, destekleyici ve anlayışlı bir tavır sergileme ve kendilerine ihtiyaç halinde yardım etme gibi farklı konularda beklenti içinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda tartışıldığı üzere danışman ve öğretim üyelerinin katılımcıların doktora ve yüksek lisans eğitime ilişkin olumlu düşünceler oluşturmalarında etkili olduğu görülmektedir. Ancak lisansüstü eğitime ilişkin oluşan olumsuz görüşlerde de danışman ve öğretim üyelerinin etkisinden bahsedilebileceği yapılan çalışma sonucu elde edilen veriler arasında yer almaktadır. Nitekim yüksek lisans eğitime ilişkin olumsuz görüş bildiren katılımcılardan bazıları bu durumun sebebi olarak danışmanlarının

ilgisizliğinden ve bazıları ise öğretim üyelerinin ders işleyiş şekilleri, yüksek lisans eğitimini ciddiye almaması ya da öğrenciler üzerinde yüksek beklentilerinin olması gibi öğretim üyelerinden kaynaklanan sebeplerden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde katılımcıların yüksek lisans eğitiminde danışmanından kaynaklanan sebeplerle zorluk yaşamasının, doktora eğitimine devam etmek istememe sebepleri arasında yer alan danışman ilgisizliği ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yüksek lisans eğitiminde danışmanıyla ilgi alanlarının farklı olması ve bireylerin istedikleri konular üzerinde çalışmalar yapamamasının, doktora eğitimiyle ilgili olumsuz görüş oluşturulmasında etkili olduğu söylenebilir. Yazıt ve Demirdelen Alrawadieh (2021) de çalışmaları sonucu öğrencilerin öğretim üyeleriyle ilişki konusunda yaşadıkları problemlerin eğitimleri konusunda engel teşkil ettiğini tespit etmişlerdir. Doktora eğitimine devam etmek istemediklerini belirten katılımcıların bazıları ise danışmanlarının ilgisizliği ve öğretim üyelerinin davranışları nedeniyle kendilerini akademik bastırılmışlık durumu içinde hissettiklerini ve bu durumun da kararlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Alabaş, Kamer ve Polat (2012) danışmanın, Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu (2021) ise öğretim üyelerinin ilgisizliğinin lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlardan biri olduğunu yaptıkları çalışmalar sonucu ortaya koymuşlardır. Lisansüstü eğitimin her döneminde danışmanla olan ilişkinin önemine vurgu yapan Çepni, Kılınç ve Kılcan (2018) ise yaşanan görüş ayrılıklarının öğrenciler açısından sorun teşkil ettiğine değinmişlerdir. Bunun yanında Ertem ve Gökalp (2019) lisansüstü öğrencileri yıpratıcı en önemli sebeplerden birinin danışman ile yaşanan olumsuz ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak bireylerin doktora eğitimine devam etme isteklerine ve yüksek lisans eğitimine ilişkin oluşturdukları hem olumlu hem olumsuz düşüncelerinde danışmanlarının ve öğretim üyelerinin etkisinin büyük olduğu yorumu yapılabilir.

Katılımcılar, yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşleri sorulduğunda yüksek lisans eğitiminin yeni öğretim yöntem/tekniklerini öğrenme, uygulamalı eğitim alma imkanını elde etme, öğrendiklerini mesleğinde uygulama ve eski bilgilerini tazeleme açısından kendilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşmış farklı araştırmaların olduğu görülmektedir. Er ve Ünal (2017) lisansüstü öğrencilerin alanlarında yaşanan gelişmeleri öğrenerek bilgi ve becerilerini artırmak, Sarıkaya (2018) ve Bertram, Mthiyane ve Mukeredzi (2012) ise yaptıkları çalışmalar sonucu lisansüstü öğrencilerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmek amacıyla bu eğitime

başladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) lisansüstü öğrencilerin özyeterliklerini ölçmek için yürüttükleri çalışma sonucu öğrencilerin alanlarına ilişkin var olan politika ve uygulamaların değerlendirmesini yapmak adına uygulamalı eğitim alma umuduyla lisansüstü eğitime başladıklarını tespit ederken Aksoy Zor ve Birol (2021) çalışmaları sonucunda lisansüstü eğitim almış bireylerin mesleklerinde bu bilgileri kurumlarına katkı sağlamak adına daha fazla kullandıklarını, başka bir deyişle bu eğitim boyunca edindikleri bilgileri mesleklerinde uygulama durumunun daha olası olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma sebepleri üzerinde duran Aslan (2010) ise sunulan dersin niteliğini artırarak öğrencilerine daha yararlı olabilmek ve yenilik ve gelişmeleri akademik bir disiplin içerisinde izlemek adına öğretmenlerin bu eğitimi aldığı bilgisine erişmiştir. Tüm bu olumlu etkilerin bireylerin doktora eğitimine devam etmek isteme kararları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü çalışma sonucu elde edilen verilerden bir diğeri de yüksek lisans eğitiminin doktora eğitimi almak isteme sebepleri üzerinde oluşturduğu etkidir. Katılımcılar yüksek lisans eğitimi sayesinde akademik dünyayla tanışma fırsatı yakaladıklarını vurgulamışlardır. Vural ve Başaran (2021) da bu sonucu destekler şekilde yüksek lisans eğitimi ile bireylerin tez ve makale yazma ve kaynak tarama konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu sonuç özelinde, bireylerin yüksek lisans eğitiminde deneyimledikleri yaşantıların, doktora eğitimine devam etme kararları üzerinde etkili oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuçtan yola çıkarak yüksek lisans eğitiminde amaçlarına ulaşan bireylerin doktora eğitimine devam etmek istemelerinin daha olası olacağı yorumu yapılabilir.

Yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşlerinden bahsederken bazı katılımcılar yüksek lisans eğitiminin, öğrenmeyi öğrenme ve farklı bir bakış açısı kazandırma açısından kendilerini desteklediğini söylemişlerdir. Yüksek lisans eğitimi yoluyla elde edilen bu desteğin, bazı katılımcıların doktora eğitimine devam etmek isteme sebepleri arasında yer alan bilgi edinme yollarını öğrenme amacının temelini oluşturduğu söylenebilir. Benzer şekilde doktora eğitimine devam etme istekleri arasında yer alan derslerin ilgi çekici olmasının, yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşlerde yer alan monotonluktan kurtulma ve geliştirici ders işleme yöntemlerinin varlığı maddeleriyle ilişkili olduğundan da bahsedilebilir. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşmış farklı çalışmaların da olması bu bulguyu güçlendirir niteliktedir (Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu, 2020; Bektaş ve Pehlivan, 2018; Er ve Ünal, 2017; Sevinç, 2001; Vural ve Başaran, 2021). Bu

çerçevede bakıldığında lisansüstü eğitimde gerçekleşen ders işleme şekillerinin lisansüstü eğitimle ilgili görüşlerin temelini oluşturduğu sonucu elde edilebilir.

Katılımcılar yüksek lisans eğitimiyle ilgili sadece olumlu değil, olumsuz görüşlerinden de bahsetmişlerdir. Bahsedilen bu olumsuz görüşlerin de doktora eğitime devam etmek istememe sebeplerine temel oluşturduğu söylenebilir. Örneğin alan yazında var olan bilgilere paralel olarak (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Avcı ve Akdeniz, 2021; Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu, 2020; Çalık ve Gürer, 2019; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Er ve Ünal, 2017; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu, 2021; Seçer, 2021; Toprak ve Taşkın, 2017; Ulusoy ve Güçlü, 2020) bu çalışma sonucunda da katılımcılar çalışıyor olma durumunun yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşlerinde olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Aynı maddenin bireylerin doktora eğitime devam etmek istememe sebepleri arasında da yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde her iki bölümde de bireyler ailevi sebeplerin olumsuz görüş oluşturmalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Cohen (2012b) lisansüstü öğrencilerin eğitimlerini tamamlama olasılığının evli olup olmama durumuyla ilgili olduğunu bulduğu çalışmasında aile hayatının lisansüstü eğitime etkisine vurgu yaparken, aile faktörünün lisansüstü eğitime başlama ve bitirme durumu üzerinde etkisi olduğunu belirten başka çalışmaların olduğundan da bahsetmek mümkündür (Er ve Ünal, 2017; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Sarıkaya, 2018). Elde edilen bu verilerden yola çıkarak çalışıyor olma ve evli ve çocuk sahibi olma durumlarının lisansüstü eğitim üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çalışma sonucuna göre üzerinde durulması gereken bir diğer nokta ise evli ve çocuk sahibi olma nedeniyle yüksek lisans eğitiminin zorlayıcı bir süreç olduğunu düşünen ve bu doğrultuda doktora eğitime devam etmek istemediğini belirten katılımcıların tamamının kadın olmasıdır. Çimen ve Tel (2017) ve Özen ve Altunbay (2021)'ın da benzer sonuçlar içeren çalışmalarının var olması, bu durumun ayrıca üzerinde durulması gereken bir konu olduğu fikrini ortaya çıkarmaktadır.

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak bireylerin zaman konusunda yaşadıkları sorunlar yüzünden lisansüstü eğitim üzerinde olumsuz düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. Zaman ayıramama sebebiyle doktora eğitime devam etmek istemediğini belirten bireylerin, zaman konusunda sıkıntı yaşadıkları için yüksek lisans eğitimi ile ilgili olumsuz görüş belirten bireylerle benzer durumu yaşadıkları söylenebilir. Aynı sonucun alan yazında var olan başka çalışmalarda da elde edildiği görülmektedir (Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu, 2020; Çalışoğlu ve Yalvaç, 2019; Er ve Ünal, 2017; Kurtoğlu Erden ve

Seferoğlu, 2021; Özmen ve Güç 2013; Samancı, Özdemir ve Yılar, 2016; Vural ve Başaran, 2021; Wellington ve Sikes, 2006). Çalışma sonucu elde edilen veriler ışığında; yüksek lisans eğitimini farklı ilde alma sebebiyle zorluk yaşayan bireylerle yüksek lisans eğitiminin yorucu/zahmetli bir süreç olduğunu belirten kişilerin de benzer durumda olduğunu söylemek mümkündür. Uysal ve Batu (2010) yüksek lisans eğitimine başlama konusunda bireylerin yaşadıkları sorunlardan birinin farklı ilde olma/oturma zorluğu olduğunu; Çepni, Kılınç ve Kılcan (2018) farklı bir şehirde eğitim almadan kaynaklanan ulaşım sorunlarının lisansüstü eğitimde bireyler açısından sorun oluşturduğunu; Avcı ve Akdeniz (2021) eğitimlerine il dışından devam eden bireylerin sıkıntı yaşadıklarını; Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu (2021) sürekli seyahat etmek zorunda olmanın lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlardan biri olduğunu; Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu, (2020) üniversitenin bulunduğu şehirden farklı şehirde yaşamının alınan lisansüstü eğitimi zorlaştırdığını; Er ve Ünal (2017) lisansüstü eğitimin bireyler açısından yorucu bir süreç olarak görüldüğünü; Çalışoğlu ve Yalvaç (2019) yüksek lisans eğitimi yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan birinin çalıştıkları ve okudukları şehrin farklı olması olduğunu yürüttükleri çalışmalar sonucu belirlerken Toprak ve Taşgın (2017) öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama sebeplerinden birinin bu eğitimin yoğun ve yıpratıcı bir süreç olarak görülüyor olması sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların ayrıca yapılan çalışmaların sonucunun hayata yansımadağı düşüncesi içinde olmaları ve hazırlık sınıfının gereksiz olduğunu düşünmeleri, bu gibi sonunda verim elde etmediklerini düşündükleri şeyler nedeniyle yaşanan sıkıntıların da bireylerin lisansüstü eğitimle ilgili görüşlerinde etkili olduğu sonucunu doğurmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu sonuca paralel sonuca ulaşmış farklı çalışmaların varlığı, bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Çepni, Kılınç ve Kılcan (2018) bu tarz gereksiz derslerin özellikle kaliteli tez hazırlama konusunda bireyleri engellediği, Günay (2018) ise ülkemizde yapılmış tezlerin genellikle toplum yararını gözetmeyip öğretim elemanı ve öğrencinin kararıyla belirlendiği ve bu nedenle yapılan çalışmaların hayata yansımadağını yürüttükleri çalışma sonucu ortaya koymuştur. Katılımcılar tüm bunlara ek olarak yüksek lisans eğitiminde tez yazma sürecinde ve derslerde yaşadıkları sorunlardan da bahsetmişlerdir. Katılımcılardan bazıları tez konusunu belirlerken özellikle danışmanlarıyla aynı konulara ilgi duymadıkları için sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu konuda alan yazında yapılmış farklı çalışmaların da aynı sonuca varmış olması dikkat çekicidir (Cengiz, Açıl, Çal ve Bahar, 2021; Çepni, Kılınç ve Kılcan, 2018;

İpek Akbulut, Şahin ve Çepni, 2013; Qi ve Li, 2020). Katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer konu ise yabancı dil bilmeme sorunudur. Özellikle doktora eğitimine devam etmek istememe konusunda öğrenciler için sorun teşkil ettiği görülen bu konunun, lisansüstü eğitimin hem bir sorunu (Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu, 2020; Cengiz, Açıl, Çal ve Bahar, 2021; Çepni, Kılınç ve Kılcan, 2018; Kapucu ve Bulut, 2019; Karadağ ve Özdemir, 2017; Sarıkaya, 2018; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011; Vural ve Başaran, 2021) hem de avantajı (Er ve Ünal, 2017; Savaş ve Topak, 2005) olduğu sonucuna ulaşmış çalışmaların alan yazında yer aldığını görmek mümkündür. Çünkü bazılarına göre yabancı dil bilme şartı öğrencilerin eğitimine devam etmesine engel oluyorken bazılarına göre bu sayede bireyler yabancı dil konusunda kendilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar. Konu bu açıdan ele alındığında lisansüstü eğitime ilişkin hem olumlu hem de olumsuz tutum geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Kayalı, Balat, Kurşun ve Karaman (2019) lisansüsü eğitimde ödevlere verilecek geribildirimlerin sonrası için rehberlik edici, geliştirici, anlaşılır ve yapıcı bir dille ve zamanında verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Fakat alan yazında yapılmış birçok çalışmanın sonucuna benzer olarak (Avcı ve Akdeniz, 2021; Çepni, Kılınç ve Kılcan, 2018; Hui ve Liang, 2012; Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu, 2021; Uysal ve Batu, 2010) bu çalışmada da bazı katılımcılar yüksek lisans eğitimleri sürecinde uzun ödevler verilmesi ve ödev takibinin yapılmaması konularında yaşadıkları sorunlardan bahsetmiş ve bazıları ödev hazırlarken kaynak tarama konusunda sorun yaşadıklarını söylemişlerdir. Vural ve Başaran (2021) ise bu bulguya tezat oluşturacak bir şekilde öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi alma sebeplerini araştırdığı araştırmasında yüksek lisans eğitimi sayesinde bireylerin kaynak tarama, tez-makale yazma konusunda kendilerini geliştirdiği sonucunu bulmuştur. Bu durum yüksek lisans eğitiminde verilen ödevlerin bireyler açısından lisansüstü eğitime ilişkin oluşturulan tutumda hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ödevler ve kaynak tarama konusunda yaşanan sorunlar ayrıca yüksek lisans eğitimine başlarken hazırbulunuşluk durumunun yeterli olmaması durumuyla da ilişkilendirilebilir. Çünkü lisans eğitiminden oldukça farklı bir yapıya sahip olan lisansüstü eğitime başlarken bireylerin akademik olarak araştırma yapma konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve bu eğitim başında bu konuda bilgilendirme yapılmaması katılımcıların bu sorunlarının kaynağı olarak gösterilebilir. Kurtoğlu Erden ve Seferoğlu (2021) de benzer bir sonuca vararak katılımcıların lisansüstü eğitimde yaşadıkları

sorunlardan birinin bazı kavramları anlayamamak olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerin yaşadıkları bu eksikliğin lisansüstü eğitime ilişkin olumsuz görüş oluşturmalarına temel teşkil ettiği düşünülebilir. Nitekim Gülbahar (2018) lisans öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumları ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışma ile araştırma kaygısı fazla olan lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin oluşturdıkları tutumun olumsuz, araştırma kaygısı az olan öğrencilerin ise oluşturdıkları tutumun olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz (2012) çalışmaları sonucu lisans eğitimleri sürecinde araştırma yapma konusunda yeterli bilgiyi elde edemeyen öğrencilerin kendilerini lisansüstü eğitime hazır hissetmediklerini ve bu nedenle lisansüstü eğitime bakış açılarının olumsuz etkilendiğini belirlemişlerdir. Lisansüstü eğitime ilişkin oluşan bu olumsuz tutumların düzeltilmesi açısından öğrencilere bu konuda bilgi verilmesinin faydalı olacağı görülmektedir. Fakat alan yazında var olan çalışmalardan bazıları bu bilgilendirmelerin yapıldığını (Özen ve Altunbay (2021), bazıları herhangi bir bilgilendirmenin yapılmadığını (İyibil ve Akpınar, 2013; İzgi, 2016) göstermektedir. Zuber-Skerritt (1987) ise lisansüstü eğitime başlayan bireylerin araştırma yapma ve yazma konusunda lisans eğitiminde yeterince bilgi edindikleri ve bu bilgilerini lisansüstü eğitime transfer edecekleri varsayıldığı için lisansüstü eğitimde ayrıca bu konuları içeren pek bir şey yapılmadığını belirtmektedir. Bu farklı düşüncenin varlığı da bu durumun üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıda da bahsedilen sonuçlardan yola çıkarak genel anlamda bakıldığında katılımcıların yüksek lisans eğitimiyle ilgili sahip oldukları düşüncelerin, doktora eğitimine devam etmek istememe sebepleri üzerinde etkisinden bahsedilebilir. Katılımcı görüşlerinde doktora eğitimine devam etmek istememe nedenlerinden biri olan yüksek lisans eğitiminin motivasyonu düşürmesi maddesinin, yüksek lisans eğitiminin doktora eğitimine devam etmek istememe nedenleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin yüksek lisans eğitiminin zor olması, bireylerin yüksek lisans eğitiminde aradıklarını bulamaması, yüksek lisans eğitiminde yeterince nitelikli eğitim alınamaması, yüksek lisans eğitiminde yetkin öğretim elemanı eksikliği ve yüksek lisans eğitiminde ders/konu seçim özgürlüğünün tanınmaması gibi elde edilen verilerin, bireylerin doktora eğitimine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olmasına neden olduğu ve bu nedenle doktora eğitimine devam etmek istememeleri üzerinde etkili olduğu yorumunun yapılmasına imkan sağlamaktadır.

Yapılan çalışma sonucu katılımcıların çoğunluğu doktora eğitime devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Yüksek lisans eğitime ilişkin düşünceleri sorulduğunda da katılımcıların çoğunluğunun olumlu görüş belirtmiş olması, doktora eğitime devam etmek isteme kararlarında yüksek lisans eğitime ilişkin düşüncelerin doktora eğitime devam etmek istemeleri üzerinde etkili olduğu sonucunu doğurduğu söylenebilir. Katılımcıların çoğu ayrıca yüksek lisans eğitimleri sürecinde doktora eğitime ilişkin bilgilendirme almadıklarını, sahip oldukları bilgilerin ise genellikle kendi çabaları sonucu elde ettikleri bilgiler olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma istinaden yüksek lisans eğitime başlayan bireylerin alacakları eğitim ile ilgili bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları yorumu yapılabilir. Benzer şekilde katılımcıların büyük çoğunluğu yüksek lisans eğitimlerini tamamladıklarında doktora eğitime devam etmek istediklerini söylemişlerdir. Bu durum, katılımcıların çoğunun yüksek lisans eğitimini doktora eğitimi öncesi bir basamak olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yüksek lisans öğrencilerinin doktora eğitime devam edip etmeme kararları ve bu kararlarını etkileyen etmenlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada katılımcılara doktora eğitime devam edip etmeme kararları ve bu kararlarını vermelerine sebep olan etmenlerin neler olduğu, yüksek lisans eğitime başlama sebepleri, yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşleri ve doktora eğitime devam edip etmeme kararlarında aldıkları yüksek lisans eğitiminin rolünün ne olduğu soruları yöneltilerek genel bir değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Bu sayede ayrıca doktora eğitimiyle ilgili oluşan kanıda aldıkları yüksek lisans eğitiminin rolü olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar ise tüm sorularda kişisel, mesleki ve akademik ana başlıkları altında toplanmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu doktora eğitime devam etmek istediğini belirtirken bir kısmı devam etmek istemediğini belirtmiştir. Doktora eğitime devam etmek istediğini belirten katılımcıların bu kararlarını vermelerinde etkili olan kişisel etmenlerin kendini geliştirme arzusu, aile/eş teşviki, çevresine faydalı olma isteği, farklı/üstün olma isteği, daha iyi bir şehirde çalışabilme, sosyal çevre edinme, hayalini gerçekleştirme ve eğitim alınan bölüme ilgi duyma; mesleki etmenlerin alanında yetkinleşme, mesleki gelişimini tamamlama, maaş artışı, kariyerde ilerleme, mesleki anlamda üretken olma ihtiyacı ve MEB'in özendirici politikaları; akademik etmenlerin ise araştırmacı kimliğe sahip olma, bilim dünyasına katkı sağlama, akademik gelişim, yurt dışında eğitim alma fırsatı ve unvan sahibi olma ve/veya yaşı nispeten büyük öğrencilere hitap edebilme açısından akademisyen olma olduğu görülmüştür. Doktora eğitime devam etmek istemediğini belirten katılımcılar ise zaman ayıramama, çocuk sahibi olma, yabancı dil bilmeme, yaşının uygun olmadığı düşüncesi ve farklı hedeflerinin olması gibi kişisel; çalışıyor olma gibi mesleki ve danışman ilgisizliği, istenilen konu üzerinde çalışamama, yüksek lisans eğitiminin motivasyonu düşürmesi ve akademik bastırılmışlık/sessizlik gibi akademik sebeplerin bu kararlarını vermelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında bireylerin doktora eğitime devam etmek ya da etmemek istemelerinde farklı sebeplerin etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların çok az kısmı doktora eğitimiyle ilgili bir bilgi sahibi olduğunu söylemiştir. Büyük kısmı kısmen bilgi sahibi olduğunu söylerken herhangi bir bilgiye sahip olmadığını söyleyen katılımcıların sayısı da oldukça fazladır. Yüksek lisans eğitimi sürecinde doktora eğitimiyle ilgili bilgilendirme alıp almadığı sorusuna ise katılımcıların büyük çoğunluğu herhangi bir bilgilendirme almadığını belirtmiştir. Kısmen cevabını veren katılımcılar ise bu bilgilerin kendi çabaları sonucu edindikleri bilgiler olduğunu söylemiştir. Katılımcıların tamamına yakını yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitimine devam etmek istediğini, az bir kısmı ise ya kararsız olduğunu ya da devam etmek istemediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları düşünüldüğünde doktora eğitimiyle ilgili bilgilendirmenin yapılması ve yüksek lisans eğitiminde aranan özelliklerin sağlanması üzerine doktora eğitime devam eden öğrenci sayısında artış gözlenebileceği düşünülebilir.

Katılımcıların yüksek lisans eğitime başlamalarına sebep olan kişisel etmenler kendini geliştirmek, hayalini/hedefini gerçekleştirmek, aile/eş teşviki, kitleler üzerinde söz sahibi olma isteği, çalıştığı kurumdan memnun olmama ve sosyalleşmek; mesleki etmenler mesleki gelişim, alanında yetkin olma, mesleki anlamda üretken olma ihtiyacı, MEB'in özendirici politikaları, mesleki doyum ihtiyacı ve üst düzey görevlerde yer alma; akademik etmenler ise akademik kariyer yaparak rahat çalışma koşullarına sahip olan üniversitede çalışmak ve üst düzey öğrencilere hitap edebilmek, doktora eğitime devam edebilmek, unvan sahibi olmak ve alan değişikliği yapmak olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre bireylerin yüksek lisans eğitimi almasında doktora eğitime devam etme sebeplerinde olduğu gibi birçok farklı sebebin etkili olduğu söylenebilir.

Yüksek lisans eğitimiyle ilgili görüşleri sorulan katılımcıların bir kısmı olumlu, bir kısmı olumsuz durumlardan bahsetmiştir. Yüksek lisans eğitimiyle ilgili olumlu görüş belirten katılımcılar kişisel gelişim ana teması altında araştırma ruhuna sahip kişilerle birlikte olma ve diğer öğrencilerle iş birliği sağlaması açısından sosyal ağ kurma, kendini geliştirme, farklı bakış açısı kazandırma ve öğrenmeyi öğrenme; mesleki gelişim ana teması altında yeni öğretim yöntem/teknikleri öğrenme, alanıyla ilgili kendini geliştirme, uygulamalı eğitim alma imkanını elde etme, öğrendiklerini mesleğinde uygulama, eski bilgilerini tazeleme ve monotonluktan kurtulma; akademik gelişim ana teması altında ise öğretim üyesi desteği, danışman desteği, akademik ortamı tanıma, araştırmacı kimliğe sahip olma, geliştirici ders işleme yöntemlerinin varlığı ve sonraki eğitim basamağı için temel oluşturma açısından yüksek lisans eğitiminin kendilerini desteklediğini

belirtmişlerdir. Genel anlamda bakıldığında yüksek lisans eğitimi alan bireylerin aldıkları eğitime ilişkin farklı olumlu görüşleri olduğundan bahsedilebilir.

Olumsuz görüş belirten katılımcılar kişisel olarak evli ve/veya çocuk sahibi olmaktan kaynaklanan ailevi sebepler, zaman konusunda sıkıntı yaşama, adapte olmakta zorlanma, farklı bir ilde eğitim almadan kaynaklanan zorluklar, yorucu/zahmetli bir süreç olması ve maddi zorluklar; mesleki olarak MEB’de ders yükünün fazla olması ve çalışıyor olma; akademik olarak ise ödev takibinin yapılmaması ya da uzun ödevler verilmesi gibi ödevlerden kaynaklanan sebepler, hazırbulunuşluk eksikliği, kaynak taramada yaşanan sıkıntılar, danışmanla ilgi alanlarının farklı olması ya da danışmanın ilgisiz olması gibi danışmandan kaynaklanan sebepler, ders işleyiş şekilleri, öğretim elemanı yetersizliği, öğretim üyelerinin yüksek lisans eğitimini ciddiye almaması ya da öğretim üyelerinin yüksek beklentileri gibi öğretim elemanlarından kaynaklanan sebepler, tez yazımı ile ilgili yaşanan zorluklar ve bilimsel hazırlık sınıfının gereksizliği sebeplerinin aldıkları eğitimle ilgili düşüncelerini olumsuzlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bahsedilen tüm bu olumsuz durumlar neticesinde bireylerin aldıkları eğitime ilişkin farklı sebeplerle olumsuz görüş geliştirdikleri görülmektedir.

Katılımcılar arasından doktora eğitimine devam etmek istediğini belirtenlere, bu isteklerinin üzerinde yüksek lisans eğitiminin rolü olup olmadığı ve eğer rolü varsa hangi açıdan olduğu sorulmuş ve olumlu etkisinin olduğunu söyleyenler akademik dünyayla tanışma, derslerin ilgi çekici olması, öğretim üyelerini rol model alma, öğretim üyelerinin pozitif yönlendirmeleri, bilgi edinme yollarını öğretme ve mesleki gelişim konularından bahsederken olumsuz etkisinin olduğunu söyleyenler yüksek lisans eğitimi sürecinin zor olması, zaman konusunda sıkıntı yaşama, yapılan çalışmaların sonucunun hayata yansımadağı düşüncesi, yüksek lisans eğitiminde aradığını bulamama, yüksek lisans eğitiminde yeterince nitelikli eğitim alamama, yüksek lisans eğitiminde yetkin öğretim elemanı eksikliği ve yüksek lisans eğitiminde ders/konu seçim özgürlüğünün tanınmaması konularından bahsetmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise bu kararlarının üzerinde yüksek lisans eğitiminin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışma sonucu katılımcıların çoğunluğu doktora eğitimine devam etmek istediklerini belirtmişlerdir. Yüksek lisans eğitime ilişkin düşünceleri sorulduğunda da katılımcıların çoğunluğunun olumlu görüş belirtmiş olması, doktora eğitimine devam etmek isteme kararlarında yüksek lisans eğitime ilişkin düşüncelerin doktora eğitime devam etmek istemeleri üzerinde etkili olduğu sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Katılımcıların çoğu ayrıca yüksek lisans eğitimleri sürecinde doktora eğitimine ilişkin bilgilendirme almadıklarını, sahip oldukları bilgilerin ise genellikle kendi çabaları sonucu elde ettikleri bilgiler olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma istinaden yüksek lisans eğitimine başlayan bireylerin alacakları eğitim ile ilgili bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir. Benzer şekilde katılımcıların büyük çoğunluğu yüksek lisans eğitimlerini tamamladıklarında doktora eğitimine devam etmek istediklerini söylemişlerdir. Bu durum, katılımcıların çoğunun yüksek lisans eğitimini doktora eğitimi öncesi bir basamak olarak gördükleri şeklinde ifade edilebilir.

Yapılan çalışma sonucu ayrıca genel anlamda bakıldığında katılımcıların yüksek lisans eğitimiyle ilgili sahip oldukları düşüncelerin, doktora eğitimine devam etmek istememe sebepleri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerinde doktora eğitimine devam etmek istememe nedenlerinden biri olan yüksek lisans eğitiminin motivasyonu düşürmesi maddesinin, yüksek lisans eğitiminin doktora eğitimine devam etmek istememe nedenleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin yüksek lisans eğitiminin zor olması, bireylerin yüksek lisans eğitiminde aradıklarını bulamaması, yüksek lisans eğitiminde yeterince nitelikli eğitim alınamaması, yüksek lisans eğitiminde yetkin öğretim elemanı eksikliği ve yüksek lisans eğitiminde ders/konu seçim özgürlüğünün tanınmaması gibi elde edilen veriler, bireylerin doktora eğitimine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olmasına neden olduğu ve bu nedenle doktora eğitimine devam etmek istememeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan çalışma sonucu ulaşılan tüm bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

MEB’de görev yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasında etkili olan etmenlerden birinin MEB’in özendirici politikaları olduğu görülmüştür. Daha fazla öğretmenin lisansüstü eğitim almasının teşviki açısından bu tarz politikaların artırılarak devam ettirilmesi faydalı olabilir.

Bireylerin yüksek lisans eğitimi ile ilgili oluşturdukları görüşlerde ve doktora eğitimine devam edip etmeme kararlarında öğretim üyelerinin ve danışmanların oldukça fazla etkisinin olduğu belirlenmiştir. Gerek yüksek lisans eğitimiyle ilgili olumlu görüş oluşturmada gerekse yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitimine devam edilmesinin teşvikinde öğretim üyelerinin ve danışmanların bu etkisi göz önünde bulundurularak öğretim üyelerinin lisans seviyesinden başlamak üzere lisansüstü eğitim

alacak olan öğrencileri bu konuda bilgilendirmeleri; yine öğretim üyeleri ve danışmanların lisansüstü eğitim alan öğrencilerle iletişim kanallarını açık tutarak düzenli etkileşim kurmaları ve öğrenci takibi yapmaları önerilebilir.

Danışmanlar konusunda yaşanan sorunlardan birinin danışmanla ilgi alanlarının farklı olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Uzun ve zahmetli bir iş olan tez yazma konusunda bireylerin ilgi duydukları ve çalışmaktan zevk alacakları konuları seçebilmesi bireylerin bu zorlu süreci daha kolay atlatmaları açısından bir gerekliliktir. Bu nedenle özellikle danışmanların, tez konusu seçilirken öğrencilerin fikrine başvurması ve bu kararın birlikte verilmesi konusunda teşvik edilmesi önerilebilir. Benzer şekilde öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda çalışmalar yapan danışmanları kendilerinin seçme imkânı tanınması da yine bu konuda bulunulabilecek öneriler arasında yer alabilir.

Lisans eğitimlerini tamamlayan bireylerin önlerindeki yeni kapı olarak görülebilecek olan lisansüstü eğitime devam edip etmeyecekleri konusu bireylerin kariyerleri ve gelişimleri açısından verecekleri önemli bir karardır. Fakat yapılan çalışma sonucu gerek lisans eğitiminde gerekse yüksek lisans eğitiminde bireylerin verecekleri bu kararda bir sonraki eğitimde başlarına ne geleceği konusunda bilgi eksiklerinin olması, verilecek bu kararı olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak lisans eğitiminin sonunda yüksek lisans, yüksek lisans eğitiminin sonunda ise doktora eğitimiyle ilgili ciddi bir bilgilendirmenin yapılması bireylerin bu konuda daha doğru karar vermelerini sağlayabilir. Bu nedenle bu tarz bilgilendirmelerin yapılması önerilebilir.

Bir önceki öneriye paralel olarak yüksek lisans öğrencilerinin bu eğitime başladıklarında alacakları eğitimle ilgili yeterli bilgileri olmadığı yapılan çalışma sonucu elde edilen veriler arasındadır. Lisans eğitiminden gerek dersler gerekse verilen ödevler açısından oldukça farklı bir özelliğe sahip ve lisansüstü eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisans eğitime başlayan bireylere kaynak tarama, akademik dili doğru kullanma, araştırma yapma ya da makale yazma gibi konularda rehberlik edebilecek bir oryantasyon çalışması yapılmasının bireylerin alacakları eğitime uyum sağlamasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu nedenle yüksek lisans eğitime başlayan bireylere bu tarz oryantasyon çalışmalarının yapılması ve bu bilgileri içeren dersler verilmesi önerilebilir.

Yapılan çalışma sonucu bireylerin lisansüstü eğitimle ilgili olumsuz görüşlerinden bir diğerinin yapılan çalışmaların hayata yansımadağı düşüncesi olduğu

ortaya çıkarılmıştır. Bu bulgu ışığında gerek derslerde verilen ödevlerin gerekse yürütülecek tez çalışmalarının konularının hayatın içinden seçilerek daha faydacı bir özellik taşımasının özendirilmesi ve bu tarz ödev ve tezlerin sayısının artırılması önerilebilir.

Bireyleri lisansüstü eğitim alma konusunda zora sokan sebeplerden birinin yaşanılan ve eğitim alınan şehirlerin farklı olmasından dolayı doğan zorluklar olduğu görülmektedir. Bu zorluğun da genel olarak maddi konularda yaşanıyor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin bu zorluğu aşması ve lisansüstü eğitime olan ilginin artması açısından yeni burs imkanlarının doğurulması ya da var olan bursların artırılması önerilebilir. Bunun yanında var olan finansal destekler konusunda öğrencilere bilgilendirmeler yapılması da öğrenciler açısından faydalı olabilir.

Lisansüstü eğitim alma sebepleri arasında en çok bahsedilen maddelerden birinin kendini geliştirmek, bir diğerinin ise sosyalleşmek olduğu yapılan çalışma sonucu edinilen verilerden bir diğeridir. Bu sonuca istinaden lisansüstü eğitim alan bireylerin bu amaçlarını gerçekleştirebilecekleri etkinlik, seminer, sosyal veya bilimsel toplantı tarzı farklı ders dışı etkinliklere fırsat tanınması lisansüstü eğitim alan ve yüksek lisans eğitiminin ardından doktora eğitimine devam eden bireylerin sayısının artırılması açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu yönde bir çalışmanın yapılması önerilebilir.

Yapılan çalışma sonucu elde edilen en önemli sonuçlardan biri bireylerin doktora eğitimine devam edip etmeme kararları üzerinde aldıkları yüksek lisans eğitiminin etkisinin büyük olmasıdır. Bu nedenle yüksek lisans eğitiminin kalitesinin artırılmasının, bireylerin doktora eğitimine devam etmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan akademik çalışmaların sonuçları dikkate alınarak bireylerin yüksek lisans eğitimine ilişkin beklentilerinin belirlenmesi ve bu beklentileri karşılayacak adımların atılması önerilebilir.

BÖLÜM VII

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Z., Karadağ, M. ve Ünsal, Y. (2011). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 49-74.
- Aksoy Zor, E. ve Birol, Z. N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik becerileri ile yüksek lisans eğitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(11), 1-27.
- Alabaş, R. (2011). Social studies teachers' conception of postgraduate education preferences and its contribution to their professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2897-2901. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.04.210
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ali, P. A., Watson, R. ve Dhingra, K. (2016). Postgraduate research students' and their supervisors' attitudes. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 227-241.
- Andrei, T., Teodorescu, D. ve Oancea, B. (2011). Characteristics and causes of school dropout in the countries of the European Union. *Social and Behavioral Sciences*, 28, 328 – 332. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.11.062
- Angell, R. J., Heffernan, T. W. ve Megicks, P. (2008). Service quality in postgraduate education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 236-254. DOI:10.1108/09684880810886259
- Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. Y. ve Gülsoy Kerimoğlu, P. (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
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 87-115.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122. DOI:10.1080/00221546.2002.11777132
- Avcı, D., Poyrazlı, Ş. ve Gençoğlu, C. (2020). Türkiye’de Psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) lisansüstü eğitimine ilişkin bir değerlendirme, PDR lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49(228), 175-213.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. (2021). Lisansüstü eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 122-141. DOI:10.51725/etad.840267
- 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
- Babayiğit, Ö. (2019). Sınıf öğretmenliği bilim dalında yüksek lisans yapma nedenlerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4(6), 6-19.
- Bağrıacık 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.
- 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
- Bair, C. R. ve Haworth, J. G. (1999). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (19). DOI:10.1007/1-4020-2456-8_11

- Baliuk, A. (2017). Assessing master-degree students' personal readiness for research activities and occupational work. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/10444>. adresinden alınmıştır.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. DOI:10.31592/aeusbed.598299
- Baran, İ. N. (2014, Eylül). *Lisansüstü eğitimin Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mesleki gelişimine etkisi*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Adana.
- Barnes, B. J. ve Austin, A. E. (2008). The role of doctoral advisors: a look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33(5), 297-315. DOI:10.1007/s10755-008-9084-x
- Barnes, B. J. ve Randall, J. (2011). Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment and institutional differences. *Research in Higher Education*, 53(1), 47-75. DOI:10.1007/S11162-011-9225-4
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Journal of Higher Education*, 3(2), 61-69.
- Başalp, N. (2001). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması (Sakarya ilinde bir uygulama)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- 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.
- Bayar, E. (2021). *The role of academic motivation, course satisfaction, and advisory relationship on research self-efficacy beliefs of graduate students*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, A., Göker, S. D., Sarıkaya, H. S. ve Öztürk, H. K. (2018). Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi verilen eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 77-94.

- Bektaş, M. ve Pehlivan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin “yüksek lisans” kavramına yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 211-227. DOI:10.19126/suje.382649
- Berkant, H. G. ve Baysal, S. (2017). The implementation of graduate education to professional performance: Teachers’ perspectives. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 148-168. DOI:10.5281/zenodo.824816
- Bertram, C., Mthiyane, N. ve Mukeredzi, T. (2013). 'It will make me a real teacher': Learning experiences of part time PGCE students in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 33(5), 448-456.
- Boote, D. N. ve Beile, P. (2005). Scholars before researches: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. DOI: 10.3102/0013189X034006003
- Borchert, M. A. (1994). *Master's education: A guide for faculty and administrators: A policy statement*. Washington: Council of Graduate Schools.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Bozgöz, M. G. ve Gür, B. S. (2021, Ekim). *Kadın öğrencilerin doktorayı terk etme nedenleri: Hayal kırıklığı ve bakım yükü*. V. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı’nda sunuldu, İstanbul.
- Bozpolat, E. (2016). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 15(4), 1114-1130. DOI:10.17051/ieo.2016.90433
- 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(1-2), 167-174.
- Carter, W. Y. (2004). Six major reasons why graduate students don’t finish. *Educational Group, LLC*, 1-10.
- Cengiz, B., Açıl, D., Çal, A. ve Bahar, Z. (2021). lisansüstü tez konusuna karar vermede danışman deneyimleri: Nitel bir inceleme. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 163-171.

- Cohen, K. E. (2012a). *Persistence of master's students in the United States: Development and testing of a conceptual model*. Unpublished dissertation. New York University, New York.
- Cohen, K. E. (2012b). What about master's students? The master's student persistence model. *Online Submission*, 1-38.
- Conrad, C. F., Duren, K. M. ve Haworth, J. G. (1998). Students' perspectives on their master's degree experiences: Disturbing the conventional wisdom. *New Directions for Higher Education*, 101, 65-76.
- Cottrell, R. R. ve Hayden, J. (2007). The why, when, what, where, and how of graduate school. *Health Promotion Practice veya Society for Public Health Education*, 8(1), 16-21. DOI:10.1177/1524839906295943
- Craft, C. M., Augustine-Shaw, D., Fairbanks, A. ve Adams-Wright, G. (2016). advising doctoral students in education programs. *NACADA Journal*, 36(1), 54-65.
- Curtin, N., Malley, J. ve Stewart, A. J. (2016). Mentoring the next generation of faculty: Supporting academic career aspirations among doctoral students. *Research in Higher Education*, 57(6), 714-738. DOI:10.1007/s11162-015-9403-x
- Çalık, T. ve Gürer, G. T. (2019, Ekim). *Lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. 4. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı'nda sunuldu, Çanakkale.
- Çalışoğlu, M. ve Yalvaç, A. S. (2019). The difficulties that the teachers who continue master of science education experience. *International Education Studies*, 12(4), 100-109.
- Çelik, N. S. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin uygulamalı bir çalışma ile değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, O., Kılınç, A. Ç. ve Kılcan, B. (2018). Problems experienced in postgraduate education and solutions: A qualitative study on graduate students' views. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 1-16. DOI:10.15345/iojes.2018.01.001

- Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 61-70.
- Çınkır, Ş. ve Yıldız, S. (2018). Bir Bologna değerlendirme çalışması: Eğitim yönetimi lisansüstü program yeterliliklerine ilişkin kazanımların incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 55-67. DOI:10.2399/yod.18.004
- Çıtak, T. (2021). *An evaluation of ma English language teaching programme at Çukurova University from students' perspectives*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çimen, A. ve Tel, M. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri ve beklentilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 345-362. DOI:dx.doi.org/10.7827
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165-177.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64.
- Demirdelen Alrawadieh, D. ve Yazıt, H. (2021). Doktora deneyiminin öğrenciler ve akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 1229-1245. DOI:10.31795/baunsobed.902795
- Denis, C., Colet, N. R. ve Lison, C. (2019). Doctoral supervision in North America: Perception and challenges of supervisor and supervisee. *Higher Education Studies*, 9(1), 30-39. DOI:10.5539/hes.v9n1p30
- 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
- Devlet Memurları Kanunu (1965). Resmî Gazete (23.07.1965). Sayı: 12056.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Linden, N. V., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B. ve Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77. DOI:10.1007/s10212-016-0290-0

- Dilci, T. (2019). Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler (Nitel bir çalışma). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 159-179.
- Dursun, F. ve Yıldırım, V. Y. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki lisansüstü öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürecine ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 370-390. DOI:10.18026/cbayarsos.745499
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: an interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544. DOI:10.1177/074108802238010
- Dysthe, O., Samara, A. ve Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: A case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318. doi:10.1080/03075070600680562
- Emmioğlu, E., McAlpine, L. ve Amundsen, C. (2017). Doctoral students' experiences of feeling (or not) like an academic. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 73-90.
- Er, H. ve Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 687-707.
- Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi (Ankara ili ilk ve ortaöğretim okulları örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. (2012a). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32. DOI: 10.5961/jhes.2012.030
- Erdem, A. R. (2012b). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 166-175. DOI:10.5961/jhes.2012.047
- Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *Girne American University Journal of Social and Applied Sciences*, 3(5), 46-72.
- Ertem, H. Y. ve Gökalp, G. (2016). Sayıların dili: Lisansüstü eğitimde okul terki. K.

- Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin (Ed.). *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde (s. 239-250). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertem, H. Y. (2018). *The role of personal and organizational factors on student attrition from graduate education: Do or die?* Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertem, H. Y. ve Gökarp, G. (2019). Lisansüstü eğitimde örgüt iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 784-797.
- Ertem, H. Y. (2020). Lisansüstü eğitimde yapı ve süreç: Araştırma üniversitelerinde örgüt iklimi ve lisansüstü deneyimler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 464-483. DOI:10.17860/mersinefd.730007
- Fan, L., Mahmood, M. ve Uddin, M. A. (2018). Supportive Chinese supervisor, innovative international students: A social exchange theory perspective. *Asia Pacific Education Review*. DOI:10.1007/s12564-018-9572-3
- Filizetti, J. (2003). Master's degree highly desired: Measuring the increase in productivity due to master's education in the United States navy. Pennsylvania: University of Pennsylvania.
- Galdino, M. J., Martins, J. T., Haddad, M. d., Robazzi, M. L. ve Birolim, M. M. (2016). Burnout syndrome among master's and doctoral students in nursing. *Acta Paulista de Enfermagem*, 29(1), 100-106. DOI:10.1590/19820194201600014
- Gardner, S. K. (2007). "I heard it through the grapevine": Doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*(54), 723-740. DOI:10.1007/s10734-006-9020-x
- Giannakos, M. N., Aalberg, T., Divitini, M., Jaccheri, L., Mikalef, P., Pappas, I. O. ve Sindre, G. (2017). Identifying dropout factors in information technology education: A case study. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1187-1194.
- Glazer-Raymo, J. (2005). Professionalizing graduate education: The master's degree in the marketplace. *ASHE Higher Education Report*, 31(4), 1-137. DOI:10.1002/aehe.3104
- Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. *New Directions for Higher Education*(101), 55-64.

- Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral student attrition: Lessons from four departments. *The Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700. DOI:10.1080/00221546.2005.11772304
- Gök, M. (2015). Türkiye'de lisansüstü eğitim, araştırmacı sayısı, araştırma görevlileri sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(2), 57-64. DOI:10.2399/yod.15.009
- Gömleksiz, M. N. ve Yıldırım, F. (2013, Eylül). *Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sakarya.
- Grant, K., Hackney, R. ve Edgar, D. (2014). Postgraduate research supervision: An 'agreed' conceptual view of good practice through derived metaphors. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 43-60.
- Gülbahar, B. (2018). Öğretmen adaylarının araştırma ve lisansüstü eğitime yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 13(3), 911-926. DOI:10.7827/TurkishStudies.13172
- Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88. DOI:10.26701/uad.450965
- Güner, G. (2006, Mayıs). *Yüksek lisans ve doktora eğitimi*. VII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Adana.
- Güngör Önlü, B. ve Öngel, V. (2018). Türkiye'de sağlık yöneticiliği eğitimi ve yüksek lisans öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 887-903.
- Gürel, R. (2020). DKAB öğretmenlerine göre lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri, süreçler, sorunlar ve beklentiler üzerine nitel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(12), 131-170. DOI:10.5281/zenodo.3710824
- Harwood, T. G. ve Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3(4), 479-498. DOI:10.1362/146934703771910080
- Haydarov, R., Moxley, V. ve Anderson, D. (2013). Counting chickens before they are hatched: An examination of student retention, graduation, attrition, and dropout measurement validity in an online master's environment. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 14(4), 429-449.

- Hockey, J. (1994). Establishing boundaries: Problems and solutions in managing the PhD supervisor's role. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 293-305. DOI:10.1080/0305764940240211
- Holley, K. A. ve Caldwell, M. L. (2012). The Challenges of designing and implementing a doctoral student mentoring program. *Innovative Higher Education*, 37(3), 243-253.
- Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, 28(6), 631-651. DOI:10.1080/13639080.2013.869311
- Hui, T. ve Liang, M. (2012). The study on the psychological problems and countermeasures of the full-time professional masters. *Online Submission*, 467-472.
- Iglesias, V., Entrialgo, M. ve Müller, F. (2020). Supply-side antecedents of dropout rates in MBA programs. *Studies in Higher Education*, 1-16. DOI:10.1080/03075079.2020.1723521
- İbiş, E. (2014). Lisansüstü eğitimin sorunları. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 117-123. DOI:10.2399/yod.14.019
- İlhan, M., Öner Sünkür, M. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 22 - 42.
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156. DOI:10.30964/auebfd.582502
- İpek Akbulut, H., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- İyibil, Ü. G. ve Akpınar, M. (2013, Eylül). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili bilgileri, bilgi kaynakları ve eğilimleri*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunuldu, Sakarya.

- İzgi, S. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Jablonski, A. M. (2001). Doctoral studies as professional development of educators in the United States. *European Journal of Teacher*, 24(2), 215-221. DOI:10.1080/02619760120095606
- Jackson, S. L. (2009). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. (3rd Edition) USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Jung, J. ve Lee, S. J. (2019). Exploring the factors of pursuing a master's degree in South Korea. *Higher Education*, 78, 855–870. DOI:10.1007/s10734-019-00374-8
- Kabasakal, Ç. ve Yel, M. (2020). Biyoloji öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(2), 243-259. DOI:10.35346/aod.818768
- Kahraman, Ü. ve Tok, T. N. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Kamu Görevlilerinin Geneline ve Hizmet Kollarına Yönelik Mali ve Sosyal Haklara İlişkin 2022 ve 2023 Yıllarını Kapsayan 6. Dönem Toplu Sözleşme (2021). Resmî Gazete (25.08.2021). Sayı: 31579.
- Kapıcı, S. ve Bulut, H. (2019). Turkish Public university students' views on the quality of Phd education in nursing. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 84-90.
- Karadağ, N. (2014). *Türkiye’de doktora eğitim süreci kapasitesinin değerlendirilmesi (Eğitim bilimleri enstitüsü örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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
- Karaduman, E. (2018). *The motivational orientations of adults in pursuit of graduate education*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (12), 193-209.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Katılmış, A., Çelik, H. ve Kop, Y. (2013). Türkiye’de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: Sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 108-122.
- Kaya, S. (2014). Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 802-826. DOI:10.14687/ijhs.v11i2.2939
- 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.
- Kayalı, B., Balat, Ş., Kurşun, E. ve Karaman, S. (2019). Lisansüstü eğitimde etkili ve nitelikli geribildirim. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 8(1), 10-20.
- Kershner, R., Pedder, D. ve Doddington, C. (2013). Professional learning during a schools–university partnership master of education course: Teachers’ perspectives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 33-49. DOI:10.1080/13540602.2013.744197
- 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.
- Khalifa, B., Dukhan, O. ve Mouselli, S. (2018). *Master degree under crisis: The salient motives of business students to enroll in a postgraduate programme*. DOI:10.1108/IJEM-02-2017-0038

- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi giriş sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 176-189.
- King, N. A. (2017). The relevance of master degree programs in enhancing performance of workers in the local government councils in Tanzania: A case of Mbeya district. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(3), 254-259. DOI:10.21276/sjhss.2017.2.3.8
- Komşu, U. C. ve Uysal, M. (2021). Örgün eğitimde ve yetişkin eğitiminde terk sorunu. A. Kızılkaya Namlı (Ed.). *Eğitim ve bilim 2021* içinde (s.93-110). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınç, A. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(53), 370-392. DOI:10.21764/maeuefd.581698
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., Menezes, I. ve Tormenta, N. (2017). Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact. *Educational Research*, 59(3), 335-352. DOI:10.1080/00131881.2017.1345287
- Kurtoğlu Erden, M. VE Seferoğlu, S. S. (2021). Lisansüstü düzeyde eğitime ilişkin öğrenci değerlendirmeleri: Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü lisansüstü öğrencileri örneği. *Milli Eğitim*, 50(230), 939-958. DOI:10.37669/milliegitim.653099
- Lange, S. E. (2006). *The master degree: A critical transition in STEM doctoral education*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Washington, Washington.
- Leonard, D., Becker, R. ve Coate, K. (2005). To prove myself at the highest level: The benefits of doctoral study. *Higher Education Research and Development*, 24(2), 135-149. DOI:10.1080/07294360500062904
- Limon, İ. ve Durnalı, M. (2018). Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ve öğretim üyelerine yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016). Resmî Gazete (20.04.2016). Sayı:29690.

- Loxley, A. ve Seery, A. (2012). The role of the professional doctorate in Ireland from the student perspective. *Studies in Higher Education*, 37(1), 3-17. DOI:10.1080/03075079.2010.489148
- Manathunga, C. (2005). Early warning signs in postgraduate research education: A different approach to ensuring timely completions. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 219-233. DOI:10.1080/1356251042000337963
- Marginson, S. ve Wende, M. v. (2007). Globalisation and higher education. *OECD Education Working Papers*(8), 1-85. DOI:10.1787/173831738240
- Maviş Sevim, Ö. ve Emmioğlu Sarıkaya, E. (2019). Doktora eğitiminde araştırma üretkenliği: Bir program geliştirme çalışması. Ankara: Pegem Akademi.
- Maviş Sevim, Ö. ve Akın, U. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde lisansüstü eğitimin rolü: Mezun olmak yeterli mi? *Eğitim ve Bilim*, 1-28. DOI: 10.15390/EB.2021.9593
- McBurney, D. H. ve White, T. L. (2010). *Research methods*. (8th Edition). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Monk, J. J. ve Foote, K. E. (2015). Directions and challenges of master's programs in geography in the United States. *The Professional Geographer*, 67(3), 472-481. DOI:10.1080/00330124.2015.1006537
- Mujtaba, B. G., Scharff, M. M., Cavico, F. J. ve Mujtaba, M. G. (2008). Challenges and joys of earning a doctorate degree: Overcoming the “ABD” phenomenon. *Research in Higher Education Journal*, 1(9), 9-26.
- Ours, J. C. ve Ridder, G. (2003). Fast track or failure: A study of the graduation and dropout rates of Ph D students in economics. *Economics of Education Review*(22), 157-166.
- Öcal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin demografik özelliklere göre incelenmesi: İstanbul ili Maltepe ilçesi*

örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). Resmî Gazete (14.02.2022). Sayı: 31750.

Özcan, T. (2008). Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özer, B., Mammadova, G. ve Eynullayeva, K. (2021). Yüksek lisans öğrencilerinin gözünde akademisyenlik algısı ve bunu etkileyen sebepler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 188-203.

Özdemir, A. ve Gürbüz, A. (2020). Akademisyenlerin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 162-178.

Özen, F. ve Altunbay, M. (2021). Öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentileri ile ders ve danışman seçme süreçlerini etkileyen etmenler: Bir şehir üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 97–110. DOI:10.2399/yod.20.722456

Özer, B., Mammadova, G. ve Eynullayeva, K. (2021). Yüksek lisans öğrencilerinin gözünde akademisyenlik algısı ve bunu etkileyen sebepler. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 188-203.

Özmen, Z. M. ve Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219. DOI:10.5961/jhes.2013.079

Pappas, I. O., Giannakos, M. N. ve Jaccheri, L. (2016). Investigating factors influencing students' intention to dropout computer science studies. *ITiCSE*, 9(13), 198-203. DOI:10.1145/2899415.2899455

Pyhalto, K., Toom, A., Stubb, J. ve Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Network*, 1-12. DOI:10.5402/2012/934941

Qi, H. ve Li, F. (2020). Understanding the study experience of Chinese tourism doctoral students studying overseas. *Journal of China Tourism Research*, 1-19. DOI:10.1080/19388160.2020.1772929

- Samancı, O., Özdemir, R. ve Yılar, R. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitim ile ilgili görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 56-63.
- Sarıkaya, B. (2018). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(74), 1-10.
- Satır, G. ve Murat, M. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi: Vakıf Üniversitesi Örneği. *EGEHFD*, 37(1), 59-67.
- Savaş, B. ve Topak, E. (2005). Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin beklentileri ve lisansüstü öğrenimi talep etme gerekçeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(1), 145-154.
- Saygın, M., Kısacık, F. Ö., Adanır, N. ve Orhan, H. (2014). Lisansüstü eğitimde bilimsel araştırmalar kursunun önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 82-87.
- Seçer, B. (2021). Akademisyen olmayanlar açısından doktora eğitimi. *İzmir İktisat Dergisi*, 36(2), 295-313. DOI:10.24988/ije.202136204
- Serin, H. ve Ergin Kocatürk, H. (2019). Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin eğitim sürecine dair deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 495-513. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.2m
- Sever, I. ve Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 183-202.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169. DOI:10.5961/jhes.2011.024
- 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.
- Sin, C. (2012). The Bologna master degree in search of an identity. *European Journal of Higher Education*, 2(3), 174-186. DOI:10.1080/21568235.2012.702437

- Sölpük, N. (2016). *Araştırma yaklaşımlarının kavramsallaştırılması ve doktora tez süreci: Doktora öğrencileri ve danışmanları bağlamında bir karşılaştırma çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Styger, A., Vuuren, G. W. ve Heymans, A. (2015). Case study of postgraduate student dropout rate at South African universities. *International Business and Economics Research Journal*, 14(1), 1-14.
- Süleymanov, A. (2014). Azerbaycan'da yüksek lisans öğrencilerinin bilimsel yeterlilik düzeyi bakımından değerlendirilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 2, 1-18.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2015). Öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 304-320.
- Şen, Z. (2013). Türkiye’de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 10-15. DOI:10.5961/jhes.2013.054
- Tanrıkulu, L. ve Üstün, B. (2020). Almanca öğretmenliği yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Journal of Language Academy*(8), 104-114. DOI:10.29228/ijla.47061
- Tekian, A. ve Harris, I. (2012). Preparing health professions education leaders worldwide: A description of masters-level programs. *Medical Teacher* (34), 52–58. DOI:10.3109/0142159X.2011.599895
- Teowkul, K., Seributra, N. J., Sangkaworn, C., Jivasantikarn, C., Denvilai, S. ve Mujtaba, B. G. (2009). Motivational factors of graduate Thai students pursuing master and doctoral degrees in business. *RU International Journal*, 3(1), 25-56.
- Teyfur, M. ve Çakır, R. (2018). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 13(19), 1745-1764. DOI:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14018
- Toprak, E. ve Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 599-615. DOI:10.26466/opus.370680
- Trautmann, N. M. ve Krasny, M. E. (2006). Integrating teaching and research: A new model for graduate education? *BioScience*, 56(2), 159-165.

- Turan, E. (2019, Haziran). *Yüksek lisans öğrencilerinin kariyer gelişimlerinde lisansüstü tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar*. VI. International Eurasian Educational Research Congress’de sunuldu, Ankara.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). Bitirilen eğitim düzeyine göre nüfusun dağılımı, 2008-2020. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1> adresinden alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). İllere göre bitirilen eğitim durumu, 2008-2020. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1> adresinden alınmıştır.
- Türköz, O., Bektaş, M. ve Çiçek, H. (2021). Lisansüstü eğitim alan bireylerde gelecek kaygısı. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(2), 132-152.
- Ulusoy, B. ve Güçlü, N. (2020). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-386.
- Uysal, A. D. ve Batu, E. S. (2010). Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan öğrencilerin, yüksek lisans eğitimi sürecine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 227-248.
- Uzan, F. ve Kurtoğlu, M. (2021, Ekim). *Türkiye’de doktora eğitimi ve istihdam edilebilirlik ilişkisi*. 5. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı’nda sunuldu, İstanbul.
- Ünal, Ç. ve İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 147-164.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-74.
- Vural, Ö. F. ve Başaran, M. (2021). The reasons for teachers’ preference for master’s degree. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 589-613.

- Weidman, J. C. ve Stein, E. L. (2003). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education*, 44(6), 641-656.
- Wellington, J. ve Sikes, P. (2006). A doctorate in a tight compartment': Why do students choose a professional doctorate and what impact does it have on their personal and professional lives? *Studies in Higher Education*, 31(6), 723-734. DOI:10.1080/03075070601004358
- Wilson, K. F. ve Wilson, K. (2019). 'Collaborate to graduate': What works and why? *Higher Education Research and Development*, 38(7), 1504-1518. DOI:10.1080/07294360.2019.1660311
- Woolcock, M. (2007). Higher education, policy schools and development studies: What should masters degree students be taught? *Journal of International Development*, 19, 55-73. DOI: 10.1002/jid.1300
- Wright, T. (2003). Postgraduate research students: People in context? *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(2), 209-227. DOI:10.1080/0306988031000102379
- Yağın, S. (2018). *Eğitim programları ve öğretim bilim dalı doktora programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yağın, S. A. ve Çubukçu, Z. (2019). Türkiye ve İngiltere doktora programlarının karşılaştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 134-143. DOI:10.5961/jhes.2019.316
- Yazıt, H. ve Demirdelen Alrawadie, D. (2021). Doktora düzeyinde turizm öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma. *Avrasya Turizm Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, N., Doğanalp, S. ve Varol Durmaz, T. (2016). Lisansüstü öğrencilerde tezden kaytarma davranışları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(25), 205-228.
- YÖK. (2016). Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği. 2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alındı
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: Görüşme. *Social Sciences Studies Journal*, 6(56), 547-552.
- 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
- Zuber-Skerritt, O. (1987). Helping postgraduate research students learn. *Higher Education*(16), 75-94.

EKLER

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli katılımcı,

Ben Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde yüksek lisans öğrencisi Nebile Uslu Kaplan. Bu çalışmayı Dr. Öğr. Üyesi Özge Maviş Sevim danışmanlığında yürütmekteyim. Bu çalışma ile yüksek lisans öğrencilerinin doktora eğitimine devam edip etmeme kararları ve bu kararı vermede etkili olan faktörleri ortaya çıkarmayı hedeflemekteyiz.

- Öncelikle yapılan görüşme süresince söyleyeceğiniz her şeyin araştırmacılar dışında herhangi bir kimse ile kesinlikle paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Ayrıca, araştırma sonucunda oluşturulan raporda görüşme yapılan kişilerin isimleri ve kimliğini açığa vuracak bilgiler rapora yansıtılmayacaktır.
- Görüşmeyi kayıt altına almamda bir sakınca var mı?
- Başlamadan önce sormak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?
- Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Şimdiden sorulara verdiğiniz içten cevaplar için çok teşekkür ederiz. Dilerseniz sorularımıza başlayabiliriz.

SORULAR

1) Demografik bilgiler

- a. Yaş:
- b. Cinsiyet:
- c. Medeni durum:
- d. Herhangi bir işte çalışıyor musunuz? (Evet/Hayır) Evet ise mesleğiniz nedir?
- e. Yüksek lisans eğitimi alınan bölüm:
- f. Yüksek lisans eğitiminin hangi aşamasındasınız? (Ders dönemi/Tez dönemi)
- g. Lisans mezuniyetinizden kaç yıl sonra yüksek lisansa başladınız?

- 2) Yüksek lisans eğitimi almanızın nedenleri nelerdir?
 - a. Yüksek lisans almanızın mesleki nedenleri var mı? Varsa bunlar nelerdir?
 - b. Yüksek lisans almanızın kişisel nedenleri var mı? Varsa bunlar nelerdir?
- 3) Aldığınız yüksek lisans eğitimi nasıl değerlendirirsiniz? (Dersler, kullanılan öğretim yöntemleri, danışman, öğretim üyeleri ve diğer öğrencilerle ilişkiler)
 - a. Aldığınız yüksek lisans eğitiminin size katkıları konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - b. Aldığınız yüksek lisans eğitiminin sizin açınızdan zorlukları nelerdir?
- 4) Doktora eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - a. Doktora eğitimi ile ilgili bilgileri nereden elde ettiniz?
 - b. Yüksek lisans eğitimi boyunca (öğretim üyelerinden, enstitüden, arkadaşlarınızdan vb.) doktora eğitimi ile ilgili bilgiler edinebildiniz mi?
- 5) Yüksek lisans eğitiminizin ardından doktora eğitimine devam etmeyi düşünüyor musunuz?
 - a. Düşünüyorsa; doktora eğitimine devam etmek istemenizin nedenleri nelerdir?
 - b. Düşünmüyorsa; doktora eğitimine devam etmek istememenizin nedenleri nelerdir?
- 6) Bu kararınızda aldığınız yüksek lisans eğitiminin rolü nedir?
- 7) Bu kararınızda başka hangi sebepler etkili olmuştur? (Örn: Kişisel, mesleki, ailevi)
- 8) Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek 2. Etik Kurul İzin Kararı

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

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
11.03.2021	05	01-19

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

KARAR 05.01- Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığının 01.02.2021 tarih ve 8829 sayılı yazısı görüşüldü.

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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Öğretim Üyesi Araştırması
BAŞLIK	Psikiyatri Kliniklerinde Çalışan Hemşirelerin “Hemşirelik Kuram ve Modellerine” İlişkin Bilgileri ve Kuram Model Kullanımı ile İlgili Görüşleri
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Tülay YILMAZ BİNGÖL
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 05.02- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 25.02.2021 tarih ve 16550 sayılı yazısı görüşüldü.

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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Yüksek Lisans Öğrencilerinin Doktora Eğitimine Devam Edip Etmeme Kararında Etkili Olan Etmenler
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Nebile USLU KAPLAN (Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü) Dr. Öğr. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR 05.03- Eğitim Fakültesi Dekanlığının 16.02.2021 tarih ve 13375 sayılı yazısı görüşüldü.

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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Öğretim Üyesi Araştırması
BAŞLIK	Türk Halkının Nanoteknoloji Farkındalığı ve Uygulamaları Üzerine Görüşleri
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Prof. Dr. Erdal ŞENOCAK
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
11.03.2021	05	01-19

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)