

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS YAPAN ÖĞRETMENLERİN ARAŞTIRMA
YÖNTEMLERİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

BÜŞRA USLU

**AMASYA
Şubat-2022**

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YÜKSEK LİSANS YAPAN ÖĞRETMENLERİN ARAŞTIRMA
YÖNTEMLERİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan
Büşra USLU**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Adem BAYAR**

AMASYA-2022

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 10/02/2022

İmza

Büşra USLU

TEZ ONAY SAYFASI

Büşra USLU tarafından hazırlanan “Yüksek Lisans Yapan Öğretmenlerin Araştırma Yöntemleri Derslerine İlişkin Görüşleri” başlıklı bu çalışma 10/02/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman: Doç. Dr. Adem Bayar

Üye: Prof. Dr. Asım ÇOBAN

Üye: Doç. Dr. Fethi KAYALAR

.....

.....

.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. __ / __ / __

.....

Doç. Dr. Nevzat AYDIN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS YAPAN ÖĞRETMENLERİN ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Büşra USLU

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Şubat / 2022

Danışman: Doç. Dr. Adem BAYAR

Bu araştırmanın amacı, yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma yöntemleri derslerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma Amasya Üniversitesi'nde yüksek lisans yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde kolay ulaşılabilir örneklem tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmakta olan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmışlardır. Elde edilen veriler betimsel analiz anlayışıyla çözümlenmiştir. Araştırmacılar analizler neticesinde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntemleri derslerine ilişkin görüşlerini; lisansüstü eğitim süreci ile bütün olması, araştırma sürecini yönetmesi, bireyin kendini geliştirmesini ve yeni bilgiler edinmesini sağlaması olarak sıralamışlardır. Katılımcılar, araştırma yöntemleri dersine ilişkin farklı etkinliklerin yapılması, farklı çalışma alanı oluşturulması, öğrenme alanının geliştirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Problem, Lisansüstü eğitim, Bilimsel araştırma yöntemleri

ABSTRACT

OPINIONS OF TEACHERS WHO ARE POSTGRADUATE STUDENTS ON RESEARCH METHODS COURSES

Büşra USLU

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Elementary Education, M.A., February / 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adem BAYAR

The purpose of this research is to reveal the opinions of teachers who are postgraduate student about research methods courses. The research was carried out with teachers who are postgraduate students at Amasya University. The study group of the research was determined by the easily accessible sampling technique within the framework of the purposeful sampling method. The study group of the research consists of 10 teachers who are getting postgraduate education at Amasya University in the 2020- 2021 academic year. This research was carried out using the phenomenology desing within the framework of the qualitative research approach. Researchers used semi- structured interview technique to collect data. The data obtained were analyzed with a descriptive analysis approach. As a result of the analysis, the researchers stated the opinions of teachers who are postgraduate students about research methods courses; They listed it in order integrated with the postgraduate education process, managing the research process, enabling the individual to improve himself and gain new knowledge. Participants made suggestions such as doing different activities related to the research methods course, creating a different study area, and improving the learning area.

Keywords: Problem, Postgraduate education, Scientific research methods

ÖN SÖZ

“Yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma yöntemleri derslerine ilişkin görüşleri” adlı çalışmada yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma yöntemleri derslerine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar yorumlanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesindeki destek ve katkılarından dolayı danışmanım Doç. Dr. Adem BAYAR’ a teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam süresinde yanımda olan aileme özellikle de anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim.

Bugüne kadar hep yanımda olan ve beni sabırla destekleyen değerli arkadaşım Furkan AKIN’ a sonsuz teşekkür ederim.

Büşra USLU

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Yaşam Boyu Öğrenme	1
1.1.1. Lisansüstü Eğitim	4
1.1.2. Bilimsel Araştırma Yöntemleri	5
1.1.3. Çalışmanın Amacı	6

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Yaşam Boyu Öğrenme	8
2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi	8
2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı.....	9
2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	11
2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı ve İlkeleri	12
2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Süreci Olarak Lisansüstü Eğitimin Önemi	14
2.2. Lisansüstü Eğitim.....	15
2.2.1. Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Önemi	15
2.2.2. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Karşı Görüşleri.....	17
2.2.3. Lisansüstü Eğitimde Nitelik, Problemler ve Çözüm Yolları.....	19
2.2.4. Lisansüstü Eğitimde Program Değerlendirme	22
2.3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri	23

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	29
3.1. Araştırma Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu.....	30
3.3. Veri Toplama Aracı.....	31
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	31
IV. BÖLÜM.....	34
4. BULGULAR	34

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	42
KAYNAKLAR	46
EKLER	64
ÖZGEÇMİŞ.....	65



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Sorun (Problem) Kavramına İlişkin Algılar	34
Tablo 2.	Lisansüstü Eğitim Kavramını İfade Eden Unsurlar	35
Tablo 3.	Yüksek Lisans Yapan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Karşı Tutum ve İlgileri.....	35
Tablo 4.	Lisansüstü Eğitim Sürecinde Problem Değerlendirme Sürecini Etkileyen Unsurlar..	36
Tablo 5.	Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar	36
Tablo 6.	Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar Karşısında Hissedilen Duygular.....	37
Tablo 7.	Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar Hakkında Bazı Öneriler	37
Tablo 8.	Bilimsel Araştırma Kavramını İfade Eden Unsurlar	38
Tablo 9.	Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Lisansüstü Eğitim Sürecine Gerekliliği ve Katkıları.....	38
Tablo 10.	Lisansüstü Eğitim Sürecinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Varsa Yaşanılan Sorunlar	39
Tablo 11.	Lisansüstü Eğitim Sürecinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Yaşanılan Sorunlar	40
Tablo 12.	Lisansüstü Eğitim Sürecinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Yaşanılan Sorunlara Çözüm Önerileri	40
Tablo 13.	Lisansüstü Eğitim Sürecinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Karşı Yaşanılan Sorunlar Karşısında Hissedilen Unsurlar	41

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu çalışmada yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma yöntemleri derslerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikli olarak yaşam boyu öğrenme, lisansüstü eğitim ve bilimsel araştırma yöntemleri derslerine ilişkin kuramsal bir çerçeve sunulmuştur.

1.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim, insanların öğrenme yeteneğiyle ortaya çıkan ve okul öncesi, okul yaşamı ve devamında süregelen bir süreç olarak bireyin yaşam boyu elde ettiği tecrübeleri kapsamaktadır (Küçükahmet, 1997). Bulurman (2002) bireyin hal ve hareketlerinde meydana gelen değişikliklerin kendilerine yansımaları olarak ifade ettiği eğitimi, bireylerin toplumsal alanda gelişerek topluma kazandırılmasını sağlayan süreç olarak belirtmektedir. Toplumların kalkınmasını, gelişmesini ve ilerlemesini sağlamak amacıyla eğitim ana etken haline gelmiştir. Eğitim sayesinde toplumların gelişmesini ve kalkınmasını sağlayan değerler oluşmuştur. Günümüzde eğitimin örgün ve yaygın eğitim süreci olarak uygulandığı görülmektedir (Van Der Veen, 2006). Bacanlı (1999: 145), öğrenmeyi “tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişimler” şeklinde tanımlamaktadır. Arık (1995: 64) ise, “öğrenme kavramına daha geniş bir perspektif ile yaklaşarak, öğrenme tanımlarında belirtilen davranış değişikliğinin her zaman meydana gelmeyeceğini ve öğrenmenin olabilmesi için davranışın belirli şartlarda tekrar edilmesine de gerek olmadığı” yönünde öğrenme ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı yaşam boyu öğrenme kavramını “kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri” olarak tanımlamaktadır (MEB, 2014). Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemeler, sosyal, kültürel ve toplumsal alandaki gelişmeler sayesinde bireyler eğitim ve öğretim alanlarında kendilerini sürekli geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu gereksinim sayesinde “yaşam boyu öğrenme” kavramının önemi ortaya çıkmıştır. Bireylerin, hak ve sorumluluklarının farkında olabilmeleri, bilgiden faydalanabilmeleri, değişimlere karşı ayak uydurabilmeleri örgün ve yaygın eğitimin katkılarıyla düzenlenen yaşam boyu öğrenme etkinlikleri sayesinde

olacaktır (Yılmaz, 2000). “Yaşam boyu öğretim insana ve bilgiye daha çok yatırım yaparak, insanı bu yatırımın merkezine yerleştirmektedir. Esnek ve yenilikçi öğrenme fırsatları sunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme bireylerin yaşamı daha nitelikli olarak sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle bireysel gelişime katkıda bulunmaktadır.” (Teyfur 2007: 374). Yaşam boyu öğrenme ile ilgili yöntem, süreç ve düzenlemeleri ele alan alanlar (Aktan 2007, DPT 2001) şu şekilde ifade edilebilir:

1. Bireyin çocukluğundan itibaren gerekli olan tüm nitelikleri kazandırılmasını ve ilerleyen süreçte geliştirilmesini sağlamak
2. Öğrenme sağlanırken örgün, yaygın, algın ve benzeri öğrenme süreçlerinden faydalanılması
3. Bireylerin ilk ve orta öğretimi süresince yaşam boyu öğrenmeyi temel alan yaklaşımlara öncelik verilmesi
4. Okul ve yaşam süresi içinde tutarlılığa önem verilmesi
5. Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenmeye karşı isteklerinin artırılması ve öğrenmeye özendirilmesi şeklindedir.

Yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde “mesleki çeşitlilik ve gelişim, kişisel gelişim ve toplumsal gelişim yer almaktadır. Ülkelerde eğitim seviyesinin hem nitelik hem de nicelik bakımından düşük seviyede olması otoriteleri başarısızlığı ortadan kaldırma politikalarını oluşturmaya itmiştir. Başarısızlık sonuç olarak değil süreç olarak ele alınmalıdır. Bu açıdan ele alındığında eğitim programları ve öğretim stratejileri belirlenirken bireysel gelişim özellikleri, zekâ ve ilgiler dikkate alınarak öğrenme-öğretme ortamlarının çeşitlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenmede klâsik senkron-yüz yüze-öğrenimin yanında-asenkronsanal ortam-öğrenim de yer almaktadır” (Çolakoğlu, 2002: 155). Yaşam boyu eğitim; örgün ve yaygın eğitim süreçlerini kapsayan, örgün eğitimin eksik kalan yönlerini tamamlamaya yardım eden ve yeteneklerin ortaya çıkmasına katkı sağlayan bir süreçtir. Ayrıca özellikle mesleki yönden eğitim veren yüksek okulların, sonradan farklı alanlarda eğitim almak isteyenlere karşı düzenleme yapması zorunludur ve faydalıdır. 17. Milli Eğitim Şurası’nda da yaşam boyu eğitimin sadece okullarda yapılmaması gerektiği ve yaşam boyu eğitim ile ilgili çalışmaların desteklendiği görülmektedir (Çilek, 2002:155). Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenme, sadece okullara ve üniversitelere bırakılamayacak derecede önemli ve bu süreç ve bu süreçten elde edilen öğrenmenin sorumluluğu bireylere ait olmaktadır. Bu çıkarımdan yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilir olduğu ve uzmanlar ya da yetkili kişi tarafından bilgi aktarımı dışında bireylerin öz denetimlerine ve inisiyatif almalarına bağlı olduğu görülmektedir (Knapper, 2006). Yaşam boyu öğrenme örgün ve yaygın öğrenme, mesleki ve teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimleri kapsamaktadır. Bu bakımdan ev, iş, okul ve benzeri her türlü

ortamında yaşam boyu öğrenmenin sağlanacağı mümkündür. Her bireye fırsat eşitliği tanıyan yaşam boyu öğrenme, zaman, yaş, eğitim düzeyi, ekonomik düzey gibi farklılıkları göz ardı ederek öğrenme sağlar (Dinevski ve Dinevski, 2004). Yaşam boyu öğrenmenin açık öğretim, uzaktan eğitim ve benzeri birçok yöntemle başarı elde etmeyi amaçlayan bir eğitim biçimidir (World Bank, 2003). Yaşam boyu öğrenme belirli bir süreçle sınırlı kalmamakla birlikte doğumdan ölüme kadar süregelen süreci kapsamaktadır (Nyiri, 1997).

20. yüzyılda yaşam boyu öğrenme, kişisel gelişim ve eğitim açısından bireysel bir hak olarak ve bireylerin öğrenimi açısından ise daha verimli ve zengin bir hayat elde etmesi amacıyla gelişim aracı olarak ülkeler bazında önemli yer edinmiştir (Deveci vd., 2011). Yaşam boyu öğrenme gün geçtikçe daha çok ilgi toplayan ve üstelik Avrupa’da tartışma ortamlarının önde gelen konusu haline gelmiştir (Elken, 2008). Avrupa Birliği 2020 yılı eğitim ve öğretimle ilgili stratejisinde “bilgi ve yenilik”, “sürdürülebilir ekonomi”, “yüksek istihdam ve sosyal içerme” durumlarını öncelikli olarak ele almıştır (Erdoğan ve Toprak, 2012). Bilimde teknolojinin ilerlemesi ile birlikte bilgi hızlı bir şekilde yayılmakta ve insanlar uzak mesafelerde olsalar dahi bu bilgiden faydalanabilmektedir. Bilginin bu şekilde hızla yayılması ve ortaya çıkan gelişmelerden dolayı insanlar kendilerini daha kolay şekilde geliştirme imkanı bulmaktadırlar (Çakır ve Özçiftçi, 2015). Nitekim bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeler, her yaş grubuna mensup bireylerin ihtiyacı olan bilgiye ulaşmasına olanak sağlamaktadır (Erol vd., 2014). Bilgi artışı, küreselleşme, bilim ve teknolojinin gelişmesi gibi etkenler bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin de değişikliğe uğramasına neden olmuştur. Yaşam boyu öğrenme de bireylerin sahip olması gereken becerilerinden biridir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002). Bilgi çağına uyum sağlayabilmek, bilgiye erişebilmek, bilgiyi üretebilmek ve bilgi alanındaki değişiklikleri takip edebilmek amacıyla bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliliği kazanması gerekmektedir ve bu süreç içerisinde eğitim kurumlarına ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Breivik, 2000). Nitekim bireylerin yeteneklerini geliştirmek, çağa ayak uydurabilmek ve kendilerini gerçekleştirmek amacıyla yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Blaschke, 2018). Ouane (2002) yaşam boyu öğrenmenin yeterliliklerini, iletişim kurmak, birlikte yaşayabilmek, eleştirel düşünmek, değişime uyum sağlayabilmek ve değişebilmek ile yaratıcılık olarak belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenmeye karşı bireylerin olumlu yaklaşması ve geleceğe karşı olan pozitif tutumları bireylerin kişisel gelişimleri açısından da önemlidir (Goeller, 2008). Yaşam boyu öğrenme eğitim kurumlarında aktarılan eğitimin kesinlikle bir alternatifi olmamakla birlikte dönem içinde meydana gelen bilgi eksikliklerini gidermek ve eldeki bilgileri geliştirmek açısından katkısı vardır (Göksan, Keskin ve Uzundurukan, 2009).

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili literatürde yer alan çalışmalara baktığımızda yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olan bireylerin öz düzenlemesini ve değerlendirmesini

yapabilen, karşılaştıkları problemleri çözme yetisine sahip, çevresindeki bireylerle işbirliği içinde çalışabilen ve uyum sağlayan, eleştirel, yaratıcı ve benzeri düşünme becerileri gelişmiş kişiler olduğu görülmektedir (Billing, 2007; Voogt ve Roblin, 2012).

1.1.1. Lisansüstü Eğitim

Ülkeler için önemli bir yere sahip olan yüksek öğretimin, nitelikli eleman yetiştirmek, toplumsal alanda meydana gelen değişimleri ve gelişmeleri takip etmek, bilim ve teknoloji alanında üretim yapmak gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Kaya, 1989). Bu duruma katkısı olduğu görülen lisansüstü eğitimi Oğuzkan (1981), lisans eğitimini tamamlayan ya da diplomasını alan bireylerin, isteği doğrultusunda herhangi bir bilim daha üzerinde yüksek lisans ya da doktora öğrenimi ile uzmanlaşması olarak ifade etmektedir. Bursalıoğlu (1994)'e göre öğretmen okulun en önemli parçalarından biridir ve öğretmenliğin meslek olarak ifade edilmesi ise öğretmeni yetiştirmek ve çalıştırmak amacıyla ortaya koyduğu kriterlere bağlıdır. Nitekim öğretmen yetiştirme sürecine baktığımızda bu kriterlerin karmaşık ve yeterli olmadığı sık sık karşımıza çıkmaktadır. Özdemir ve Yalın (1998), öğretmenleri, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayan, öğrencilere yardımcı olan, öğrenciler açısından öğrenmeyi kolaylaştırmayı sağlayan, güdülemeye yönelik kişiliğe ve başarıya kendilerini adayınlar olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen yetiştirmede sağlam ve etkili bir sistemin olması ve bu bakımdan lisansüstü öğretimden faydalanılması gerekmektedir (Görmez, Köksalan ve İler, 2010). Yapıcı ve Yapıcı (2003), hizmet içi eğitim ve hizmet dışı eğitimden oluşan öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi eğitimin yaşam boyu eğitimin sürekliliğine yetiemediğinden dolayı yetersiz kaldığını ve bu yüzden öğretmenlerin çağı yakalamak, eksik kalan yönlerini tamamlamalarını sağlamak ve yeni durumlara karşı ayak uydurabilmelerini sağlamak gibi durumlarda desteklemek gerektiğini ifade etmiştir. Oğuz (2004), bilim ve teknolojinin gelişmesine bağlı olarak bu gelişmeler karşısında öğretmenlerin de sorumluluklarının, rollerinin ve görevlerinin değişikliğe uğradığını ifade etmektedir. Çelenk (1988) bireylerin aldıkları eğitim süreci sonucunda topluma karşı aktif ve dengeli bir şekilde uyum sağlayabilmesi, almış oldukları eğitimin doğru şekilde düzenlenmesiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Eğitim kurumları eğitim sürecinde öğretmenleri hem hizmet içi hem de hizmet dışı faaliyetlerde en güzel şekilde yetiştirilmelidir. Çünkü öğretmenlerin davranışlarında oluşan olumsuzluklar öğrencilerin başarı durumunu da olumsuz yönde etkiler (Bulduk ve Oktar 1999). Gregson ve Jeffery (2004), eğitim alanında yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin araştırma süreci içerisinde olmaları, öğretim süreci içinde bilginin ve öğretmenlerin uygulama alanındaki

gelişimleri açısından son derece önemli olduğunu ama öğretim alanındaki araştırmaların bu denli kolay olmadığını ifade etmiştir.

1.1.2. Bilimsel Araştırma Yöntemleri

Yolcu (2009), bilimsel araştırma ve düşünme isteğinin, insanoğlunun varlığından beri süregelen dünyayı anlamak ve kontrol etmek isteğinden doğduğunu belirtmiştir. Crawford (2007: 613) bilimsel araştırmayı; “Bilimsel araştırma sadece soru sormak değildir. Bilim adamlarının ve öğrencilerin doğal dünya hakkında soru sordukları ve fenomenleri inceledikleri birbiriyle ilişkili süreçler bütünüdür.” olarak ifade etmektedir. Öğrenciler bilimin kavramını ve ilkelerini öğrenme gayreti içerisinde olmalı, bilimin doğasının insanın çabaları sonucu olarak elde edildiğini bilmeli ve bilimsel süreç becerilerini kazanmalıdırlar (NRC, 2000). Düztepe (2003) bilimin özelliklerini, deney ve gözleme dayalı olması, olaylar ve ilişkiler arası neden-sonuç ilişkisine dayalı olması, hem tümdengelim hem de tümevarım yaklaşımlarını kullanması, eleştiriye açık, izlenebilme ve gözlenebilme özelliklerine sahip olması, kişisel yargılardan bağımsız olması, mutlak doğruluğu ve yanılmazlığı kabul etmemesi, bilginin geçerlilik olasılığının zirvede olması, kabul edilebilir en güvenli bilgi kaynağı olması, evrensel olması, oluşum içerisinde ve sürekli gelişebilmesi olarak ifade etmektedir. Bilim üretmek isteyen ya da var olan bilimi kullanmayı amaçlayan toplumların veya bireylerin bilimsel etik anlayışına uygun olarak davranması gerekmektedir (Emiroğlu, 2005; Evcik, 2009).

Gürses (1996), insanların sözlü veya yazılı şekilde bilgi akımına uğradığını ve bu akım yoluyla çağa ayak uydurabilmeleri için bilgiyi en kısa sürede, iyi şekilde ve özü yakalayacak şekilde algılamaları ile sağlanabileceğini ifade etmektedir. Öz-yeterlik inançları sayesinde bireyler çeşitli bilişsel, duyuşsal, güdüsel yollarla ilgilendiği konu hakkındaki bakış açısını oluştururlar. Bu özelliklerin bireyin gelişimine katkı sağlamak, karşılaştığı problemlere karşı direnç göstermesini sağlamak, bireyin duyuşsal yönde yaşam kalitesini artırmak ve bazı kararlarını almasında yardımcı olmak gibi katkıları vardır (Bandura, 2002). Oğuz (2012), öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının belirlenmesi ve güçlendirilmesi gerektiğini savunmuş ve bu öz yeterlilik inançları sayesinde öğretmen adaylarının hedeflerine odaklandıklarını, karşılaştıkları zorluklara karşı mücadele edebildiklerini, öğretmenlik alanındaki tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirdiklerini ifade etmiştir. Lei (2008)’e göre, bireylerin araştırmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesinde araştırma kaygısının yüksek düzeyde olması ve buna bağlı olarak bireyin öz yeterlilik duygusunu azaltması etken olmaktadır. Gianina-Ana (2013) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini geliştirmek amacıyla araştırma yapabilme yeterliliğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Nitekim herhangi bir meslek dalının alanında uzmanlaşması için bilimsel araştırmalar yoluyla ortaya çıkarılmış bilimsel bilginin içeriğine sahip olması ve bu bilgilerin uygulamaya koyulması gerekmektedir (Kes ve Şahin, 2019). Kaptan (1998) betimsel çalışmaları olay, obje, varlık, kurum ve çeşitli alanların oluşturduğu ve “ne” olduğunu ifade etmeye çalıştıkları çalışmalar olarak belirtmektedir.

Eğitimde derse yönelik tutum ders başarısını etkileyen önemli bir unsurdur. Bu bakımdan aileler ve eğitimciler, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmeyi kendilerine amaç edinmelidirler (Akçay, Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2005). Üniversitelerde lisans ve lisansüstü düzeyde verilen araştırma yöntemleri türü derslerinden lisans düzeyindeki dersleri öğrencilerin iş hayatlarında kullanıp kullanmama konusunda endişeye düştüğü görülmektedir (Murtonen vd., 2008). Batı (2013) verimli bir bilim eğitimi sürecini, öğrencilerin özgürce, saçma ya da sıra dışı fikirlerini üretebildiği ve bilgiye ulaşma yolunda kendilerinin oluşturdukları yöntemlere bağlı olarak çözüme ulaştıkları bir ortamın olması ile mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bireyin davranışlarında yönlendirici etki oluşturan tutumlar, bireyin davranışlarında olumlu ya da olumsuz şekilde davranışlara yol açabilmektedir (Tavşancıl, 2006). Geban (1990), bilimsel işlem becerilerini ana boyutlarıyla, değişkenleri belirlemek, hipotezleri belirlemek ve ifade etmek, işe vuruk tanım yapabilmek ve yorumlamak şeklinde ifade etmektedir. Bilimsel süreç becerilerinin kategorik yapısını bilimin ampirik karakterleri yani gözlenebilir olması ve analitik karakterleri yani gözlemlerin altında yatan gizli anlamları bulmak ve araştırmak, zihinsel şemaları ve modelleri oluşturmak olarak gruplandırılabilir (Baysen, 2004). Rillero (1998), bilimsel süreç becerilerini kazanmanın sadece bilim adamlarına özgü olmadığını, bireylerin günlük ya da iş hayatlarında bilimsel süreç becerilerini kullanmadıklarında başarılı olabilmelerinin mümkün olmadığını ifade etmektedir. Shaw (1983) ise “öğretmenlerin bu becerileri kazandırmaları için problem çözümünde içerikten çok sürece vurgu yapan öğretim programlarını kullanması ve geliştirmesi gerekmektedir” şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

1.1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma yöntemleri derslerine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek ve bu doğrultuda sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde çalışma boyunca aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yaşam boyu öğrenme kavramı ve süreci nasıl ifade edilebilir?
2. Lisansüstü eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

3. Bilimsel araştırma yöntemleri derslerinin öneminin artırılması için neler yapılmalıdır?



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yaşam Boyu Öğrenme

Bu bölümde yaşam boyu öğrenmenin tarihçesi, tanımı, amacı, kapsamı, ilkeleri ve yaşam boyu öğrenme süreci olarak lisansüstü eğitimin öneminden bahsedilmiştir.

2.1.1. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tarihçesi

Günümüzde eğitim ve öğretime verilen önemin artmasıyla birlikte yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğinin farkına varılmıştır.

Birey değişen çevre ve yaşam koşullarına karşı uyum sağlamak zorundadır. Bu da bireylerin öğrenmeye karşı olan gereksinimlerini artırmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı bu süreçte oluşmuş ve bireyin hayatında yer edinmiştir (Erkan, 1998).

Griffin (1999), yaşam boyu öğrenme kavramının okullaşmadan önce de var olduğunu savunmaktadır. Kültürel olarak değişen ve gelişen toplum, yaşam boyu öğrenmeyi takip ederek bu sürece ayak uydurmayı istemektedir (Clarke, 1998).

Yaşam boyu öğrenme kavramı 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde kurulan eğitimcilerden oluşan bir grup tarafından ele alınmış ve grup üyeleri öncülüğünde bu yıllarda "Yaşam Boyu Öğrenme Enstitüsü" kurulmuştur. Bu enstitülerin sayısı ülke genelinde 400'ün üzerine çıkmıştır (Brady ve Lightfoot, 2005). Yaşam boyu öğrenme 1970'li yıllardan sonra toplumun tüm kesimlerini kapsayan ve eğitim sisteminin tüm kademelerini ele alan bir süreç haline gelmiştir (Uysal, 2009). Yaşam boyu öğrenme kavramı 1970'li yılların başında zirve yapmış ve "Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow" adlı OECD tarafından yayınlanan belge ile bu düşünce desteklenmiştir. 1970'lerin ortaları ile 1990'ların başında ekonomik nedenler ve kriz dolayısıyla ekonomiye dayalı yaşam boyu öğrenme düşüncesine ağırlık verilmiştir. 1990'ların başından sonra tekrar zirve döneminde yer alan yaşam boyu öğrenme düşüncesi UNESCO ve OECD tarafından desteklenmeye devam etmektedir (Beycioğlu ve Konan, 2008). Yaşam boyu öğrenme 1990'lı yıllardan itibaren toplumsal bütünleşmeyi amaçlaması, bireylerin istihdam sahibi olmasını sağlaması gibi faktörlerden dolayı Avrupa Birliği İstihdam Stratejisi'nin gündeminde yer almıştır. Bununla

beraber Avrupa Birliği'ne bağlı Lizbon Zirvesi'nde de yaşam boyu öğrenme kavramına ağırlık verilmeye başlanmıştır ve 1996 yılı Avrupa'da "Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı" olarak kabul edilmiştir (Gündoğan, 2003). Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı'nın amaçları şunlardır:

- “1. Yaşam boyu öğrenme kavramını teşvik etmek
2. Anlam ve özelliklerini açıklamak
3. Bütün Avrupa vatandaşları için bu kavramın bir gerçeklik olabilirliğini gözden geçirmek” (Akbaş ve Özdemir, 2002: 155).

Ülkemizde 2000'li yıllarda sıkça konuşulmaya başlanan yaşam boyu öğrenme kavramına büyük önem verilmiştir ve bu süreci tek bir merkezden yürütmeyi amaçlayan, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü sayesinde yaşam boyu öğrenme süreci desteklenmiştir (Güleç, Çelik ve Demirhan ve 2012). “Beşikten mezara kadar öğrenme” olarak ifade edilen Hayat Boyu Öğrenme (Aksoy, 2013), ülkemizde ve dünyada desteklenen bir süreç olmuştur. Bireylerin bilgilerini geliştirmeyi, yenilemeyi, demokrasiyi genişletmeyi ve verimli işgücünü artırmayı amaçlayan Hayat Boyu Öğrenme süreci bireyler için bir fırsat olarak görülmektedir (Chapman vd., 2005).

Türkiye'nin yaşam boyu eğitim politikasını temel alan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 yılında hazırlanmıştır (MEGEP, 2009). Bu belgede bireylerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri ve istihdam sahibi olabilmek için gerekli niteliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir.

2.1.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Tanımı

Sev (2015), insanın doğası gereği bilime, öğretime ve öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda yaşam boyu öğrenmenin önemi daha çok anlaşılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme çok geniş bir kavramı kapsamaktadır ve literatür incelendiğinde aşağıdaki bazı tanımlamalar yapılmıştır:

Yaşam boyu öğrenme, bireyin bilgi, beceri, yetenek, yeterlilik gibi özellikleri geliştirmek amacıyla yaşamı boyunca edindiği öğrenmeler bütünüdür (European Commission, 2002; Leone, 2013). Sönmez (2007)'ye göre yaşam boyu eğitim ve öğrenme bireyin farklı öğrenme ortamlarından faydalanarak bilgi, beceri gibi çeşitli kazanımları elde etmesini sağlayan bir süreçtir. Stehlik (2003)'e göre yaşam boyu öğrenme, bireyin okuldaki eğitimine devam ettiği süreç dışında kalan zamanda yeni olaylara ve olgulara karşı öğrenme çabası içerisinde olmasıdır. Boshier (1998) yaşam boyu eğitimi, bireylerin ilgi alanlarına göre oluşturulan ve yaşam boyu öğrenme imkanı sağlayacak şekilde gerekli düzenlemelerin yapıldığı sunum olarak tanımlamıştır.

MEB (2017)'ye göre yaşam boyu öğrenmenin tanımı; bireyin bilgi ve becerilerini geliştirmesi, alanında uzmanlaşması ve bu doğrultuda ilerlemesi amacıyla kendilerini gerçekleştirdiği öğrenme sürecidir. Kumar (2004)'e göre; kültürel ve sosyo-politik açıdan gelişmekte olan ülkelerin, yaşam boyu öğrenmenin gelecekteki ekonomisine etkisini takip etmesi olarak değerlendirmektedir. Bağcı (2011)'e göre yaşam boyu öğrenme; bireyin okul içinde ve okul dışında yer alan, yaşamı boyunca süregelen öğrenme etkinliklerini kapsayan süreçtir. Ada (2009), yaşam boyu öğrenmeyi formal eğitim ve informal eğitim arasında bağ kurmayı sağlayan bir süreç olarak belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin değişen küresel emek piyasasını ve teknolojiyi takip edebilmesi ve yetiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Borg ve Mayo, 2005). Candy (1991) yaşam boyu öğrenmeyi; örgün eğitim sonrasında bireylerin öğrenme süreçlerini devam ettirebilmeleri amacıyla onlara ihtiyaç duydukları yetenek ve becerileri aktarma süreci olarak tanımlamıştır.

Hürsen ve Uzunboylu (2011)'e göre; bireyin sosyal, mesleki ve bireysel alanlarda gelişmesini sağlayan, formal veya informal eğitimle etkileşen öğrenme etkinliklerinin tamamı yaşam boyu öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki olarak gelişmesini sağlayan, bireylerin hayatları boyunca yer alan bir süreç olarak tanımlanabilir (Günüç, Kuzu ve Odabaşı, 2012).

OECD (1996); yaşam boyu öğrenme kavramını birçok şekilde tanımlamaktadır. Bunlar;

1. İnsanlar, aralarında cinsiyet, yaş, sosyal ve ekonomik durum fark etmeksizin öğrenme eğilimi içerisindedirler.
2. Birey için örgün ve planlı eğitim tek başına yeterli değildir. Plansız ve yaygın eğitim ile birlikte verilmesi daha etkilidir.
3. Yaşam boyu öğretim yaklaşımıyla etkileşen eğitim programı; materyal, yöntem ve tekniklerini geleneksel eğitim anlayışı dışında şekillendirir.

Belirtilen tanımlamalara bakıldığında yaşam boyu öğrenmenin önemi ve gerekliliği anlaşılmaktadır.

Bilgi çağında yaşıyoruz ve insanlar bilgiye ulaşarak, bilgisini geliştirerek ve ilerleterek diğer insanlara karşı bir adım daha öne geçmektedirler. Yaşam boyu öğrenmenin temeli de bu sürece dayanmaktadır (Özcan, 2008). Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler bilginin sürekli değişmesini ve yenilenmesini sağlamaktadır ve bu yüzden bilginin bireylere tek elden ulaşması zorlaşmaktadır. Böylece bireyler özellikle çevresine karşı yeteri kadar uyum sağlayamamaktadır (Aydoğmuş ve Karaman, 2018). Bireylerin bilim ve teknolojik alanlarındaki gelişmeleri ve değişimleri sadece okuldan aldıkları eğitimle takip etmeleri mümkün değildir. Bu yüzden yaşam boyu eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadırlar (Celep, 2003). Eğitim günümüzde artık bilginin aktarılması olarak değil, bilinmeyeni ortaya çıkarma

süreci olan yaşam boyu öğrenme ile ifade edilmektedir (Knowles, 2009). Nitekim günümüzde “öğrenmeyi öğrenme” amacını yer edinmiş bireylere ihtiyaç duyulmakta ve eğitim kurumlarında bu amacı aktarabilecek öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Kürüm ve Sağlam, 2005). Ayrıca çağın getirdiği yeniliklere ayak uydurabilmek, yeni bilgiler öğrenilmesini sağlamak, bireylerin iş hayatında ilerlemelerini ve kendilerini sosyal, kültürel ve toplumsal alanlarda geliştirebilmeleri amacıyla yaşam boyu öğrenme son derece önemlidir (Ayçiçek ve Yelken, 2016).

2.1.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenme sürecinin hedeflerini, UNESCO 1996 yılında belirtmiş ve ayrıca Avrupa Birliği de bu yılı yaşam boyu öğrenme yılı olarak seçmiştir (Chien, 1996).

Berberoğlu (2010)'a göre yaşam boyu öğrenmenin amacı; bireylerin doğduktan itibaren devam eden eğitim hayatları boyunca; ekonomik alanda kendilerini geliştirebilmesi, sosyal hayata uyum sağlamaları ve daha iyi bir eğitim hayatı süreçlerinin olabilmesi için bir fırsat tanımak olarak değerlendirilebilir.

Yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından olan sosyal ve ekonomik kalkınmayı sağlamak, öğrenme kültürünü geliştirmek ve bireylerin toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak birçok ülkenin eğitim politikalarında yer almıştır (Jarvis, 2010).

Yaşam boyu öğrenme Avrupa Birliği tarafından “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü” şeklinde ifade edilmiştir. Avrupa Birliği diğer ülkelerle aralarındaki iş birliğini geliştirmek, ulusal ve uluslararası düzeyde ilerlemek amacıyla yaşam boyu öğrenme politikalarını desteklemektedir (Turan, 2005). Yaşam boyu öğrenme kavramı için Avrupa Birliği Komisyonu (2006) sekiz yeterlilik alanını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. Anadilde iletişim alanında yeterlilik: Bireylerin duygu ve düşüncelerini anadilinde ifade edebilme yeterliliğine sahip olması
2. Yabancı dil alanında yeterlilik: Yabancı dil öğrenebilme, yabancı dilde yazılmış metni okuma ve anlama becerisine sahip olma
3. Matematiksel, temel bilim ve teknoloji alanında yeterlilikler: Bilim ve teknoloji alanında çalışmalara karşı ilgili olabilme, herhangi bir problem karşısında matematiksel düşünme yoluyla çözüm üretebilme
4. Dijital alanda yeterlilik: Dijital platformda etkin bir şekilde rol alabilme
5. Öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili yeterlilik: Öğrenmeyi öğrenme amacıyla gerekli süreyi ve bilgiyi etkin kullanabilme

6. Sosyal sorumluluğa dayalı yeterlilikler: Sosyal yaşamda daha aktif olabilmek amacıyla gerekli sorumluluklarının bilincinde olma
7. Kültürel alanda yeterlilikler: Bireylerin sanat, edebiyat, şiir ve benzeri yazılı, sözlü ve görsel alanlarda kendilerini geliştirebilme ve yaratıcı fikirler ortaya çıkarma becerisi
8. Girişimcilik alanında yeterlilikler: Düşüncelerine yön verebilme ve geliştirme becerisi

Odabaş ve Polat (2008)'e göre; yaşam boyu öğrenmenin aktif sürecinde olan birey, gerekli bilgiye ulaşabilmeli, bu bilgiyi kullanabilmeli ve elde ettiği bilgileri çoğaltabilmelidir.

Delors (1996)'ya göre; yaşam boyu öğrenmenin dört dayanağı şunlardır:

1. Bilmeyi öğrenme: Bireyler yaşam boyu eğitimin sunduğu fırsatlardan yararlanarak öğrenmeyi öğrenir.
2. Yapmayı öğrenme: İnsanların karşılaştığı sorunları iş birliği içerisinde çözebilmesi ve genç yaşlarda iş tecrübesi kazanmalarını öngörür.
3. Birlikte yaşamayı öğrenme: Birlikte yaşamayı öğrenmede amaç bireylerin farklı değerlere saygı duyabilmesini ve problemler karşısında dayanışma içerisinde çalışmayı destekler.
4. Olmayı öğrenme: Birey kişilik gelişimini sorumluluklarının farkında olarak geliştirir, kendini daima sorgular ve yaptıklarının bilincinde olur.

2.1.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Kapsamı ve İlkeleri

Yaşam boyu öğrenme bireyleri öğrenmeyi öğrenmeye teşvik etmeye ve bireylerin düşüncelerini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2002). Yaşam boyu öğrenmenin insan beynine etkisi yadsınamaz. Yaşam boyu öğrenme sayesinde birey beynini etkileyen yönergeleri doğru şekilde kullanarak duygularının etkisinde kalmaktan kurtulur ve amacına ulaşmak için gerekli programlardan faydalanabilir (Sakman, 1988).

Budak (2009)'a göre yaşam boyu öğrenmenin olgusunu destekleyen bazı alt yapı unsurları bulunmaktadır.

Bunlar;

1. Bireyin iletişimini geliştirebilmesi için ana dilde dört beceri yeterliliğine ulaşması
2. Yabancı dilde iletişimini geliştirerek farklı kültürleri daha iyi anlayabilmesi
3. Bilim, fen ve teknoloji, matematik gibi alanlarda yeterli düzeye gelmesi
4. Dijital teknolojik aletleri kullanabilme yeterliliğine sahip olması
5. Bireysel ve iş birliği içinde öğrenmeye yatkın olması

6. Sosyal ve mesleki hayatında aktif olmasını sağlayan sosyal yeterlilik düzeyine gelmesi
7. Yeniliklere, risk almaya, yaratıcı fikirler üretmeye ve girişimci olmaya karşı istekli olması
8. Kendini ifade ederken yaratıcı düşüncelerini sanatsal yollarla ve duyarlılık içinde aktarabilmesi şeklindedir.

Doğal bir oluşum olan yaşam boyu öğrenme sayesinde bireyler öğrenmeye dayalı tecrübelerini artırırlar (Jarvis, 2006). Yaşam boyu öğrenme sayesinde birey çok yönlü olarak düşünmeye ve öğrenmeye başlar. Yaşam boyu öğrenme öğrenmenin planlı olarak sürdürülmesine katkı sağlamaktadır ve resmi eğitim ile resmi olmayan eğitim arasındaki farkı ortaya çıkarmaktadır (Antikainen, 2001). Örgün, yaygın ve informal öğrenmeleri kapsayan yaşam boyu öğrenme, bireye zorunlu eğitim çağında aktarılamayan bilgi ve becerileri sonraki süreçte bireyin isteği doğrultusunda elde etmesi olarak söylenebilir (Oktay, 2001). OECD bu çerçevede; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öğrenmelerin yaşam boyu öğrenmeye katkısı olduğunu belirtmiştir (Burns, 2001).

Epçaçan (2013)'e göre yaşam boyu öğrenmede; öğrenme sürecine dahil olabilen ve süreci kontrol edebilen, sorumluluklarının farkında olan, karşılaştığı problemlere karşı çözüm önerisi getirebilen, etkili iletişim kurabilen, iş birliği içerisinde çalışmayı seven, yeteneklerinin farkında olan ve bunları geliştirmek için istekli olan bireylere sahip olunması gerektiğini ve bu bireylere istihdam sağlanarak yaşam boyu öğrenme sürecinde aktif olmalarının sağlanmasını ifade etmektedir. Parkinson (1999), yaşam boyu öğrenme ortamlarının geliştirilmesi için bazı stratejiler sunmuştur. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde aktif olmasını sağlamak, derse katılımlarının artırılması, motivasyonlarının sağlanması, sınıf dışında öğrencilerin nasıl öğrenebileceklerini ve sınıf dışı etkinliklere katılımlarının sağlanması bu stratejilerdendir.

Yaşam boyu eğitimin basamakları kısaca şu başlıklar altında ifade edilebilir (Eurydice, 2000):

1. Okul Öncesi Eğitim Düzeyi: "Beşikten mezara yaşam boyu öğrenme" felsefesi benimsenen bu eğitim düzeyinde, okul öncesi eğitime katılımın artırılması ve okul öncesi dönemin öneminin fark ettirilmesi amaçlanmaktadır.
2. Zorunlu Eğitim Düzeyi: Zorunlu eğitim düzeyinin yaşam boyu eğitim sürecinin temel basamağını oluşturduğunu ve bu düzeyin gerekliliğini ifade etmektedir.
3. Orta Öğretim Düzeyi: Zorunlu eğitim düzeyinin devamı olarak öğrencilere aktarılan teknik ve mesleki eğitimi kapsamaktadır.

4. Yüksek Öğretim Düzeyi: Bireylerin ihtiyaçlarına cevap veren ve elde edilen kaynakları etkili şekilde kullanmayı amaçlayan bu eğitim düzeyinde yaşam boyu öğrenme süreci ön plana çıkmaktadır.
5. Yüksek Öğretim Sonrası Eğitim Düzeyi: Yetişkinlerin eğitime yönelik destekleyici ve geliştirici çalışmalar yapan bir eğitim düzeyidir.

Yaşam boyu öğrenme ile öğrenmenin etkili şekilde olabilmesi için dış etkenlerden ziyade iç etkenlerle ilgilenmek daha verimli bir öğrenmeyi sağlar. Ayrıca öğrenme yoluyla kazandırılan bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek ve ilerletmek için öğrenenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Derrick, 2003).

2.1.5. Yaşam Boyu Öğrenme Süreci Olarak Lisansüstü Eğitimin Önemi

Toplumların diğer toplumlar karşısında geride kalmamaları, kendilerini geliştirmeleri ve refah düzeylerini yüksek tutmaları açısından öğrenmeye ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Bosco, 2007). Gencel (2013)'e göre kendilerini geliştiren bireyler ya da kurumlar varlıklarını sürdürebilmektedirler yalnız çağa ayak uyduramayan ve gelişemeyenlerin ise varlıklarını sürdürmeleri mümkün gözükmemektedir. Bilim ve teknolojiye gelişmeleri takip eden toplumlar, Avrupa Birliği'nin eğitim politikaları çerçevesinde elde ettikleri gelişmeleri yeniden düzenleme ihtiyacı duymuşlardır (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Böylece yaşam boyu öğrenmenin önemi ve ihtiyacı daha çok anlaşılmıştır.

Yaşam boyu öğrenmenin üniversite düzeyinde uygulanmasında gerekli görülen basamaklar şunlardır (EHEA, 2021):

1. Yüksek öğretime erişim imkanının artırılması
2. Öğrenci merkezli hizmet alanı oluşturulması
3. Önceki öğrenmeleri formal ve informal eğitim çerçevesinde ilerletmek
4. Ulusal yeterlik çerçevelerinin geliştirilmesini sağlamak
5. Eğitimle ilgilenen işveren ile eğitim politikalarının geliştirilmesi amacıyla iş birliği içinde yer almak

Yaşam boyu eğitim kavramı ile yetişkin eğitimi kavramı birlikte kullanılmakla beraber yetişkin eğitimi yaşam boyu öğrenme olarak da ifade edilmiştir (Karagöz, 2019). Nitekim yaşam boyu öğrenme, yetişkinlerin örgün ve yaygın eğitim süresince elde ettiği deneyimleri kapsayan, onların üreten bir toplumda yer almalarına katkı sağlayan bir süreçtir (Pike, 2001). Yetişkin eğitime katkı sağlayan üniversiteler, bu süreçte yaşam boyu öğrenmenin destekleyicisi olmaktadır (Milic, 2013). Yaşam boyu öğrenme süreci içerisinde yetişkinlerin istihdam süresini devam ettirebilmeleri ve işlerinde verim elde edilmeleri için çalışma

alanında yeterli ve yetkin olmaları ile mümkündür (Uçan, 2016). Yetişkin eğitime tarihimizin her aşamasında rastlanılmaktadır (Yayla, 2009).

Öğrenme yoluyla elde edilen ve karşılaşılan sorunlar karşısında çözüm üretmeyi sağlayan bilgilere sadece kitaplar ve dergiler aracılığıyla değil teknolojik araçlar sayesinde de ulaşmak mümkündür (Karakuş, 2013). Öğrenmeye karşı istekli olan bireylerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olduğu görülmektedir (Bolat ve Balaman, 2017).

2.2. Lisansüstü Eğitim

Bu bölümde lisansüstü eğitimin tanımı ve önemi, öğretmenlerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, lisansüstü eğitimde nitelik, problemler ve çözüm yolları ile lisansüstü eğitimde program değerlendirme hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.2.1. Lisansüstü Eğitimin Tanımı ve Önemi

Eğitim; sosyal, toplumsal, kültürel, ekonomik ve benzeri yönlerden hem bireysel hem de toplumsal kalkınmanın temelini oluşturur (Gencel, 2001). Eğitim, bilim ve teknolojinin ilerlemesi, nitelikli insan gücünün artırılması, üretimde ve ilerlemede verimliliği arzulayan, gelişime ve değişime açık bireylerin yetişmesi açısından önemli bir süreçtir (DPT, 2007). Lisansüstü eğitim; lisans eğitimden sonra başlayan, bireyin bilim ve teknoloji alanlarında gelişmesine katkıda bulunan, bilimsel bakış açısını geliştiren, nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim süreci olarak ifade edilebilir (Köksalan, 1999). Lisansüstü eğitim; bireylerin moral ve motivasyonunu artırma, kariyerini güçlendirme, alanında uzmanlaşma, bilgi ve becerilerinin artırılması bakımından önemli bir etkidir (İlter, 2019).

Temel eğitimden başlayarak lisansüstü eğitime kadar olan süreçte, bireylerin bakış açılarının genişletilmesi ve problemle karşısında çözüm önerisi getirebilmesi, nitelikli insan gücünün oluşturulması, alanında uzman kişilerin yetiştirilmesi, bilim ve teknolojiye meraklı bireylerin sayısının artırılması ve akademisyen yetiştirilmesi amacıyla lisansüstü eğitimin katkısı büyüktür (Dilci, 2009). Bu bağlamda lisansüstü eğitimin tanımı, öneminin incelenmesi önemlidir.

Sevinç (2001)'e göre, ülkelerin kalkınması ve ilerlemesi için bilim ve eğitime önem vermeleri gerekir. Bunun sağlanması için ülkelerin lisansüstü eğitime önem vermeleri gerekmektedir.

Günümüzde lisansüstü eğitim faaliyetleri; bilim ve teknoloji, bireylerin akademik saygınlıklarını artırma ve eğitim başarısını geliştirme açısından çok önemli bir yere sahiptir. Lisansüstü eğitimin gelişmesinde eğitim alan bireylerin aktif ve verimli çalışmasının etkisi büyüktür (Alam, Alam ve Rasul, 2013). Lisansüstü eğitim, bilim ve teknolojinin gelişmesi,

akademisyenlerin yetişmesi ve ülkelerine katkı sağlaması açısından önemli bir yere sahiptir (Türker, 1996). Ülkesinin sorunları doğrultusunda çalışma yapan, ülkesini kalkındırmaya çalışan, bilim ve teknolojiye meraklı bireylerin yetiştirilmesi lisansüstü eğitimin sorumluluklarındandır (Karakütük, 2002). Lisansüstü eğitim bilgiyi kullanabilen, sorgulayan, araştıran ve yeni düşünce tarzı oluşturan birey yetiştirmeyi amaçlar. Bu bireylerin yetişebilmesi bulundukları ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir (Alhas, 2006).

Üniversiteler günümüzde bilim adamı, araştırmacı ve uzman yetiştirme konusunda önemli bir kaynaktır (Demirtaşlı, 2002). Bozan (2012) lisansüstü eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla bilim ve teknoloji alanlarında ilerlemek ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine imkan tanınması gerektiğini belirtmiştir.

Ülkemizde lisansüstü eğitim 1982 yılından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu bünyesinde enstitüler aracılığıyla sürdürülmektedir. Lisansüstü eğitim; eğitim, sosyal, sağlık ve fen bilimleri enstitüleri olmak üzere dört ayrı şekilde yürütülmektedir (Arıcı, 1997).

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu 1981 yılında çıkarılmış olup, bu kanun ile lisansüstü eğitim üniversitelere bağlı enstitülerde faaliyet göstermiştir. Günümüzde de bu süreç devam etmektedir (Ağırlioğlu, 2013). Ülkemizde YÖK bünyesinde 2006 yılında Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu kurulmuştur. Ardından bireylere gereken bilgi, beceri ve nitelikleri kazandırmak amacıyla 2011 yılında “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)” yayımlanmıştır (YÖK, 2011).

YÖK (2011), bu çerçevede eğitim düzeylerini şu başlıklar altında belirtmektedir:

1. Lisans programları içerisinde ya da lisans programları çerçevesinde bilgiye dayalı ön lisans eğitim ve öğretim programlarının yer alması
2. Lisans programları içerisinde ya da lisans programları çerçevesinde uygulamaya dayalı ön lisans eğitim ve öğretim programlarının yer alması
3. Meslek yüksekokulları dahilinde uygulamaya dayalı ön lisans eğitim ve öğretim programlarının yer alması
4. Lisans programlarının bilgiye dayalı oluşturulması
5. Lisans programlarının uygulama ağırlıklı hazırlanması
6. Tezli ya da tezsiz yüksek lisans programlarının bilgiye dayalı oluşturulması
7. Tezli ya da tezsiz yüksek lisans programlarının uygulamaya dayalı hazırlanması
8. Doktora programlarının oluşturulması şeklinde eğitim düzeylerin basamaklarını belirtmektedir.

Lisansüstü eğitimin yükseköğretim kurumları içerisinde etkin bir öneme sahip olmasının nedenlerini şu şekilde belirtilmiştir:

- “1. II. Dünya savaşından sonra bilgi birikimi ve buluşların yeni uzmanlık alanlarının ortaya çıkarmasını zorunlu kılması.
2. Ülke kalkınmasında yüksek nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulması.
3. Bilim ve teknolojinin hızlı biçimde gelişmesi nedeniyle mezun olduktan sonra edinilen bilgilerin yeterli olmaması ve bu konuda lisansüstü öğrenimin önemli rol üstlenmesi.
4. Temel eğitim süresinin uzaması ve çağ nüfusunun artışının okullaşmanın artışını sağlaması ve beraberinde gelen yüksek öğretimdeki okullaşmanın artarak öğretim üyesine duyulan ihtiyacın artması.
5. Araştırma etkinliklerinin üniversitelerin işlevleri arasına girmesi.” (Karakütük, 1989)

Bu nedenlere baktığımızda lisansüstü eğitimin akademik gelişmeye ve kalkınmaya önem verdiği görülmektedir.

2.2.2. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Karşı Görüşleri

Osmanlı dönemi padişahı Fatih Sultan Mehmet zamanında kurulan medreselerin öğretmen yetiştirmek amacıyla faaliyet göstermesi ülkemizde öğretmen yetiştirilmesinin bu döneme kadar dayandığını göstermektedir. Ancak modern anlamda öğretmen yetiştiren kurumun ilk olarak 16 Mart 1848 tarihinde açıldığı görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1998).

Öğretmenlerin öğrencilere yol gösterebilmesi, öğrencilere karşı danışmanlık yapabilmesi ve onları yönlendirebilmesi gibi sorumlulukları üstlenebilmesi için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Fındıkçı, 1998). Karayalçın (1988)'e göre, toplumların ihtiyaç duyduğu yöneticilerin, öğretim görevlilerinin, uzmanların ve benzerinin yetişmesinde lisansüstü eğitim etkin rol oynamaktadır.

Lisansüstü eğitimin araştırma ve öğrenmeyi öğrenmeye dayalı, kültürel ve mesleki alanlarda gelişimi sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda geliştirmeyi amaçlayan bir süreç olduğu ifade edilebilir (İnce ve Korkusuz, 2006). Kavcar (1987) eğitim sisteminin temel unsurunun öğretmen olduğunu ifade etmiştir. Alabaş (2011)'e göre, öğretmenlerin eğitim alanında başarılarının artması, kendilerini geliştirmeleri, niteliklerini yükseltmeleri ve uzmanlaşmaları açısından lisansüstü eğitimin önemi oldukça etkilidir. Ataünal (2003)'e göre eğitimin ana unsuru olan öğretmen, gelecek nesli yetiştirmek, temsil etmek ve çağdaş insan niteliklerini artırmakta görev almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını desteklemektedir ve Milli Eğitim Şuraları'ndaki rapordan alınan alıntılar bunu çok güzel şekilde örneklemektedir:

“Öğretmenler yüksek lisans ve doktora yönlendirilmeli; hizmet içi eğitimi düzenleyip örgütleyebilmesi ve öğretmenlikle ilgili araştırma ve geliştirmeleri destekleyebilmesi için Millî Eğitim Akademisi hayata geçirilmelidir” (MEB, 1996).

“Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı, mevcut yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile Millî Eğitim Bakanlığı arasında gerekli koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı, bu bağlamda verilecek izinler yasal bir düzenlemeyle güvence altına alınmalı, bu öğretmenlerin maaşlarında belirli oranda artış sağlanmalı, yüksek lisans derecesine sahip olanlara uzman öğretmenlik, doktora derecesine sahip olanlara başöğretmenlik unvanı verilmelidir” (MEB, 2010a).

MEB (2010b) tarafından elde edilen verilere göre ülkemizde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerimizin oranı %7 iken bu oran diğer ülkelerde şu şekildedir: Avusturya %59, Belçika %84, Polonya %94, Slovakya’da ise %96 oranındadır. ÖSYM (1997, 2003, 2007) verilerine göre, ülkemizde lisansüstü eğitim kapasitesi 1997 ile 2003 yılları arasında %20 oranında bir artış gösterirken bu oran 2003 ile 2006 yılları arasında %36,8 kadar yükselmiştir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını desteklemektedir ve bu süreç sayesinde öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirme ve öğrencilerini yetiştirme konusunda daha verimli bir donanıma sahip olmalarına neden olmaktadır (Baş, 2013).

Öğretmenlerin yetişmesinde geleneksel eğitim yöntemlerinin kullanılması farklı yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını kısıtladığından dolayı eleştirilmektedir (Mason, 2013). Okulda öğretmenlere yönelik verilen akademik ve mesleki çalışmalar, öğretmenlerin kişiliklerinin gelişmesine ve desteklenmesine katkı sağlamaktadır (Gültekin, 2015). Öğretmenlerin birçok alanda olduğu gibi konu alanı ve pedagoji alanlarında da yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Bu donanımlara sahip olmayan öğretmenler, öğrencilerinin etkin ve nitelikli olarak yetişmesine yeteri kadar katkı sağlayamamaktadırlar (Munck, 2007; Thomas, 2018). Öğretmenlerin eğitimi bireysel ve toplumsal alanlarda geliştirmesi ve katkı sağlaması için öğretmenlerin mesleki anlamda geliştirilmesi ve desteklenmesi sayesinde mümkündür (Akyüz, 2010). Ayrıca çağa ayak uydurabilen, araştırmayı seven, yaratıcı düşünmeye odaklı öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla öğretmenlere yaratıcı düşünme eğitimi verilmesi gerekmektedir (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017). Akademisyenliğin sadece bir kurumda çalışan meslek grubu olarak görülmemesi ve bir yaşam biçimi haline gelmesinin gerektiğini düşünenler vardır (Gürkan, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerimizin donanımlı olarak yetişmesine katkı sağlayan öğretmenlerimize önem verdiği kadar akademisyenlerin de katkılarına önem vermektedir (MEB, 2018).

Yüksek lisans yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları incelemek amacıyla yapılan bir çalışmada katılımcıların kendilerini mesleki alanda geliştirmek ve sosyalleşmek amacıyla yüksek lisans yapmak istediklerini belirtmişlerdir (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012).

2.2.3. Lisansüstü Eğitimde Nitelik, Problemler ve Çözüm Yolları

Ülkemizde 1960'lı yıllara kadar sadece doktora programı şeklinde 3-4 yıllık eğitime sahip olan lisansüstü eğitim, 1970'li yıllardan itibaren "yüksek lisans" ve "doktora" programı olarak iki aşamada devam etmektedir (Çakar, 1997). Yaşam boyu öğrenmenin etkisiyle örgün eğitime verilen önem artmış, lisans düzeyinin yanında artık yüksek lisans ve doktora düzeyinde de nitelikli insan gücü yetiştirilmeye başlanmıştır (Güven ve Tunç, 2007). Lisansüstü eğitimde doktora programının amacı, bireylerin bağımsız araştırma çerçevesinde farklı bakış açıları kazanmasını sağlamak olarak açıklanabilir (Tosun, 1997). Lisansüstü eğitimin bireylerin akademik ve sosyal hayatlarını geliştirdiği, uzmanlık alanlarında ilerlemelerini sağladığı ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu araştırmalar çerçevesinde de ortaya çıkmıştır (Chaboyer ve Retsas, 1996; Ng, 2016). Ayrıca lisansüstü eğitimin bireylerde bilgi derinliğini artırdığı, yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği ve bireylerin araştırmacı kimliğinin oluşmasında olanak sağladığı söylenebilir (İlter, 2019; Lindley ve Machin, 2013; Wakeling, Tranmer ve Devine 2009). Aslan (2010)'a göre, lisansüstü eğitimin amaçları arasında, yaratıcı düşünme becerisine sahip, etik değerlere saygı duyan, sorunlar karşısında akılcı çözümler üretebilen, iş birliği içinde çalışmasını sürdüren, nitelikli ve donanımlı bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Lisansüstü eğitim bilim adamı yetiştiren, bilim ve teknoloji alanlarında ilerlemeyi amaçlayan, nitelikli iş gücü yetiştiren ve Ar-Ge çalışmalarını destekleyen bir süreç olmalıdır (Türker, 2001).

Lisansüstü eğitim; eğitim kademelerinde olduğu gibi belli bir program çerçevesinde sürdürülmekte ve lisansüstü eğitime verilen önemin artması bu programlarla doğru orantılı olarak artmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). 2001-2008 yılları içerisinde lisansüstü eğitim programlarının sayısının artması ile birlikte yüksek lisans ve doktora programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin sayısı da artmıştır (Kocaman, 2009).

Karaman ve Bakırcı (2010), ülkemizde lisansüstü eğitimin öneminin artmasını aşağıdaki nedenlere bağlamaktadır. Bunlar;

1. Lisansüstü eğitimin bireyin düşünmesini, sorgulamasını, yabancı dilini geliştirmesini, bilgi alışverişinde bulunabilmesini ve iletişimini geliştirmesini sağlaması
2. Kariyerine önem veren, kendini geliştirmeye açık, nitelikli bireylerin yetişmesine önem vermesi

3. Nitelikli öğretim üyesine ve elemanına ihtiyacın artması ve lisansüstü eğitim sayesinde bu ihtiyacın karşılanması
4. Bireylerin bazı kuruluşlarda istihdam sağlaması için lisansüstü eğitim alma koşulunun getirilmesi
5. Lisansüstü eğitimin bilime ve teknolojiye önem vermesi, bilimsel düşüncüyü desteklemesi

Bazı ülkelerin lisansüstü eğitim programları kısaca aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

Almanya; yaşam boyu gelişme eğitimi amaçlayan ve akademisyen yetiştirmeyi amaçlayan olmak üzere iki çeşit lisansüstü programına sahiptir (www.upsot.com). ABD öğrencilerin lisans eğitimi alanı dışında da yüksek lisans yapabileceğini ve öğrencilerin yüksek lisans derslerinden 6-8 dersi başarı ile tamamlaması gerektiğini belirten, ders aşamalarını tamamlayan öğrencilerin proje veya tez hazırlamasının zorunlu olduğu bir lisansüstü programına sahiptir (Kepenekçi, 2006). Fransa'nın Masters Professionals ve Masters Recherche olmak üzere iki tür lisansüstü programı vardır. Fransa'da öğrenciler doktorasını tamamlamak için ise herhangi bir tez veya proje sunumu yapması gerekmektedir (<http://www.univ-rennes1.fr>).

TÜBİTAK (2010) verilerine göre, lisansüstü eğitim alan bireylere yükseköğretim kurumlarında daha çok istihdam imkanı sağlanmaktadır ve bu durum özel kurumlarda sınırlı düzeyde kalmıştır.

Lisansüstü eğitim sürecinde öğrenciler, araştırma yapabilmek için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini, danışmanı ile etkili iletişim kurabilmeyi, tez yazım aşamalarını, düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi süreçlerle uğraşmaktadırlar (Cryer, 2000).

Eğitim, toplumun isteklerine ve ihtiyaçlarına göre şekillenmelidir (Ünal ve İter, 2010). Tekin (2007), lisansüstü eğitim gören öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin araştırma sürecinde kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu durumun artmasının öğrencinin araştırma yeterliliklerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir. Lisansüstü eğitim alan öğrenciler bazı ekonomik sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlara çözüm getirmek amacıyla bazı kurum ve kuruluşlar bu öğrencilere burs desteği sağlamaktadır (Tural, 1993).

Gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkeler arasındaki farkın ve bu farkın meydana getirdiği sorunların nedeninin eğitim düzeyinde yaşanan farklılıktan dolayı olduğu görülmektedir (Bora vd., 2013). Gelişmiş ülkeler ve gelişmekte olan ülkeler eğitim alanında daha ileriye gitmek ve olumlu anlamda ilerlemek için gerekli çalışmaları yapmaktadırlar (Azar, 2011). Çağımızın değişen ve ilerleyen sürecine ayak uydurabilmek için öğretmenlik mesleğinin de aynı süreçte gelişmesi ve yeni nitelikler kazanması gerekmektedir (Alkan, 2000). Öğretmen "araştırmacı, keşfedici öğretmen" niteliklerine sahip

olmalı ve eğitim sistemini bu niteliklere uygun olarak desteklemelidir (Nevvman, 1997). Ayrıca öğretmenlik gelişmeyi ve ilerlemeyi amaç edinen, toplumun gelişimini destekleyen bir meslek dalı olmalıdır (Oktay, 1998). Öğretmen yetiştiren kurumların ise öğretmenlere araştırma alışkanlığı kazandıran, istatistik, ölçme-değerlendirme çalışmasını içeren, kültürü tanıtmaya ve kazandırmaya yönelik derslere öncelik vermesi gerekir (Karasar, 1984). Çelikten (2005)'e göre; nitelikli bir öğretmen, açık ve ileri görüşlü olan, öğrencilerin beklentilerini dikkate alan ve değerlendiren, bilimsel araştırmaya istekli, eğitim sürecinde bireysel farklılıklara saygı duyan, yeniliklere ve gelişmelere açık, toplumsal değişimlere karşı ayak uydurabilen, araştırmacı, teknolojiyi yakından takip eden, başarılı olma konusunda emin adımlar atan özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 36. maddesinde, "Memurluğa girmeden önce veya memuriyetleri sırasında yüksek öğrenim üstü master derecesi almış olanlarla yüksek öğrenim kurumlarında en az bir yıl ilave öğrenim yaparak lisansüstü ihtisas sertifikası alanlara bir kademe ilerlemesi, tıpta uzmanlık belgesi alanlara, meslekleri ile ilgili öğrenim dallarında doktora yapanlara bir derece yükselmesi uygulanır." "Master derecesini alıp bir kademe ilerlemesinden yararlanan memura, mesleği ile ilgili öğrenim dalında doktora yaptığı takdirde iki kademe ilerlemesi uygulanır." "Doktora üstü üniversite doçentliği unvanını üniversitede görevli iken kazananlara bir derece, diğer memuriyetlerde iken bu unvanı kazananlara iki kademe ilerlemesi uygulanır." ifadeleri yer almaktadır. Böylece öğretmenlerin lisansüstü eğitim sonrası elde edeceği haklar belirtilmiştir.

Çolak ve Oluk (2005), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan ve lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar üzerine çalışma yapmışlardır. Lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın işleyiş ve yapısından kaynaklı olarak atama, yer değiştirme ve izin konularında sorunlar yaşamaktadırlar ve bu da öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmelerinde sorun teşkil etmektedir. Öğretmenlerin, MEB'in yapısı ve işleyişinden kaynaklanan sorunları da bulunmaktadır. Bu sorunlar öncelikli olarak, atama ve yer değiştirme mevzuatıyla izin mevzuatından kaynaklanmaktadır. Bu da öğretmenlerin öğrenimlerine devam etmelerinde sorun oluşturmaktadır (Nayır, 2007). Kurnaz ve Alev (2009)'un yapmış olduğu çalışmada lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin özellikle zamansal yönden de sorun yaşadığı görülmektedir. Toprak ve Taşğın (2017) çalışmasında öğretmenlerin lisansüstü eğitime giriş şartlarını karşılayamaması, lisansüstü eğitimin maddi olarak yük getirmesi, lisansüstü derslerini ayarlayamama, sürecin yoğun olması, lisansüstü eğitimin öğretmenlik mesleğine katkı sağlamadığına inanmaları gibi nedenlerden dolayı lisansüstü eğitim almak istemediklerini belirlemiştir.

Lisansüstü eğitim, üniversitelerde üniversitelerin araştırma yapması ve gelişmelerin meydana getirdiği talepleri karşılaması konusunda önemli bir amaç taşımaktadır. Yükseköğretim kurumları bu süreçte bilgiyi çoğaltan, geliştiren, yorumlayan eğitim kurumlarıdır (Keohane, 2006). Lisansüstü düzeyde genellikle doktora programında eğitim gören Amerikan yükseköğretim sistemindeki öğrenciler eğitim süreçleri boyunca bölümlerinde asistanlık olarak görev yaparak maddi anlamda destek görmektedirler ve bu sürecin Amerikan'ın bir geleneği olduğu ileri sürülmektedir (Barnes, 1984).

YÖK (2007a) verilerine göre, 2007 yılında eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerine kişi başı düşen öğrenci sayısı 86'ya, öğretim elemanlarına kişi başı düşen öğrenci sayısı 38'e yükselmiştir. Eğitim fakültelerindeki belirlenen bu sayı diğer fakültelere göre oldukça fazladır. Öğretim elemanlarının sayısal bakımdan az olması kalkınmakta olan illerde daha belirgin hale ulaşmaktadır (YÖK, 2007a). Ayrıca 2007 yılı verilerine göre lisansüstü eğitim alan öğrencilerin %57'lik kısmı üç büyük şehir olan Ankara, İstanbul ve İzmir'de yer almaktadır (YÖK, 2007b). Yüzdelik oranın büyük şehirlerde fazla olması lisansüstü eğitimde bir sorun teşkil etmektedir.

2.2.4. Lisansüstü Eğitimde Program Değerlendirme

“Program geliştirme en geniş anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci (Erden, 1998: 4); gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür” (Varış, 1988: 21). Programda kullanılan verilerin etkili şekilde toplanması ve verilerin analiz edilebilmesi için program değerlendirmenin yapılması gerekmektedir (Wood, 2001). Türkiye’de program geliştirme süreci iki şekilde yürütülmektedir. Bunlar; (1) Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlar tarafından ve (2) akademisyenlerin yapmış oldukları çalışmalar (tez, makale, bildiri ve benzeri) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2009).

Turgut (1983), program geliştirme aşamalarını, program taslağının oluşturulması, gerekli materyallerin temin edilmesi, hazırlanan taslağın deneme sürecinden geçirilmesi, elde edilen verilerin incelenmesi ve taslağın elde edilen verilerin sonuçlarına göre düzenlenmesi ve sunulması olarak ifade etmiştir.

Eğitim alanındaki program değerlendirme sürecinde öğrencilerin eksik olduğu durumların belirlenmesi, öğrencilerin istenilen amaçlara ulaşma derecesinin saptanması, değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemin verimliliğinin yeterliliği, kullanılan programın

ne derece etkilediğinin görülmesi, uygulanan programların toplumla paylaşılması gibi amaçlar uygulanmaktadır (Doğan, 1997; Marsh ve Willis, 2007).

Program değerlendirme süreci sonunda elde edilen parametreler genel ifadeler içerdiğinden dolayı değerlendiren kişinin ayrıntılı bilgi edinilmesinde yetersiz kalmaktadır (Ghere vd., 2001). Program değerlendirme süreci içerisinde “Program amacına ulaşıyor mu?, Programın aksayan ya da etkili biçimde işleyen boyutları hangileridir?, Program kim/kimler için etkili biçimde işliyor?, Daha etkili olması için neler yapılabilir?” sorularına yanıt aramak gerekmektedir (Donaldson ve Lavelle, 2015). Program değerlendirme çalışmasında görevli kişinin yeterliliği de program değerlendirme sürecini etkilemektedir (Cooksy ve Mark, 2012).

2.3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri

Bu bölümde bilimsel araştırma yöntemleri derslerine ilişkin bilgiler ve araştırmalar yer almaktadır.

Geçmişten günümüze kadar süregelen bilimin, gelişim süreçleri bakımından incelendiğinde üç ayrı süreçten geçtiği görülmektedir (Yıldırım, 2008). Bilim, ilk dönüm noktası Antik Yunanistan’ın Helenistik döneminde ortaya çıktığı iddia edilmektedir. Bu dönemde bilim, düşünsel süreci de içine alarak gelişmeye başlamıştır. Düşünsel süreç beraberinde bilimin teoriye geçişini sağlamıştır. Artık bilim teorilere dayalı olarak ifade edilmiştir ve anlaşılmaya çalışılmıştır. Nitekim Helenistik dönem bilimin başladığı dönem olarak söylenmektedir (Yıldırım, 2008). İlk çocukluk döneminde kazanılmaya başlayan bilim, yıllar geçtikçe elde edilen deneyimler ve ortamlar sayesinde daha çok derinleşmekte ve karmaşık bir hale gelmektedir (Akman ve Üstün, 2003; Eshach ve Fried, 2005). Evrendeki olay ve olguları tanımlayan, irdeleyen, anlayan ve araştıran çalışmalar bütününe bilim denir (Arıkan, 1995). Türk Dil Kurumu (TDK)’ya göre araştırma, bilimsel yöntem ve tekniklerden faydalanarak bir problemi çözmek, gerçek ve yeni bilgilere ulaşmaktır (TDK, 2016). Gerçeğe ulaşmaya çalışan ve araştırmasını akıl ve deneye dayalı olarak sürdüren sistematik çalışmalara bilimsel araştırma denir (Türkdoğan, 2000). Araştırma, bireylerin yeni bilgiyi öğrenmesi, araştırma isteği ve geleceğe yönelik aydınlanma çabası içerisinde olmasıdır (Karasar, 2007). Bilimsel araştırmalara karşı olan ilginin artmasında bilime karşı verilen önem ve günümüz şartlarının gelişmesi etkili olmuştur (Terzi, 2005). Balcı (2011); deneysel bir doğaya sahip olan bilimin işleyişinde yer alan bazı süreçlerde birçok aşamadan geçildiğini ifade etmiştir. Bu süreci ifade etmek ve ayrıca bilimin gelişmesine katkı sağlamak amacıyla birtakım aşamalardan bahsetmiştir. Bunlar;

1. İlk aşamada bilim ve bilimin ışığında oluşan olayların tanımlanması

2. Gözlem aşamasını oluşturan bu süreçte faktör ve değişkenlerin sınıflandırılması
3. Değişkenler arasında meydana gelen ilişkilerin sistematize edilmesi
4. Meydana gelen ilişkileri gözlemek amacıyla ilişkisel süreçten nedenselliğe geçiş yapılması
5. Önceki aşamaların kuramının oluşturulması
6. Elde edilen kuramın probleminin çözüme ulaştırılması ya da önermelerin bir nedeni olarak kullanılması

Kimball (1967:68); bilim, bilimin doğası ve bilimin felsefesi hakkında literatür taraması yapmış ve bilimin özellikleri ile ilgili bazı varsayımlar öne sürmüştür. Bilimin doğasıyla ilgili ilk kuramı ifade eden Kimball (1967:68)'nin, bilimin özellikleri ile ilgili varsayımlarına birçok felsefecinin sahip çıktığı görülmüştür. Bilimin özellikleri ile ilgili ortaya atılan varsayımlar şunlardır:

1. Bilim hem kapsamlı olmayı hem de sıradan olmayı amaçlamaktadır.
2. Bilimi iten temel güç meraktır.
3. Bilim bilgilerin sabit olarak art arda birikmesiyle devam eden bir süreç değildir. Bilim süreklilik arz eden bir dinamik süreçtir.
4. Bilimde birden fazla bilimsel yöntem vardır.
5. Bilim içinde yer alan bilimsel yöntemler çoğunlukla kişisel ve sosyal değer yargılarını içeren özellikler sayesinde şekil alır.
6. İnsanların evreni anlaması ve düzenleme ihtiyacından doğan duyarlılık inancı bilimin temel özelliğini oluşturmaktadır.
7. Bilim açıktır. Fikirlerin ve düşüncelerin değişmesine olanak sağlar ve din, siyaset, coğrafya gibi faktörlerin dışında bir araştırma alanı sunar.
8. Bilimin ışığında elde edilen bilgiler değişkendir ve kesinlik taşımazlar. Ayrıca hiçbir zaman net olarak ispat edilemezler. İlgili alan bu düşünceyi anlamayı ve kabullenmeyi rehber edinmelidir (Kimball, 1967:68).

Bilimsel araştırma, bilimi oluşturan kavramların belirli bir anlam çerçevesinde birleşmesi ile oluşan, uzun bir süreç gerektiren bir üründür. Araştırmaları bireyler problemleri çözmek ve kesin bilgiye ulaşmak amacıyla yapmaktadırlar (Rummel, 1968). Özsevgeç (2006); bilimsel araştırma sürecini, olayları tanımlama ve sınıflandırma, olayları ilişkilendirme ve anlama, tahmin edebilme ve süreci kontrol edebilme, ilişkiler arasındaki sebepleri inceleme, yeni bilgiler elde edebilme ve sonucunda tutarlı veri elde etme süreci olarak ifade etmektedir. Bilgiye ulaşmayı hedefleyen, bilgiyi paylaşabilen ve çoğaltabilen, araştırmacı ruha sahip bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin temel amaçları arasında yer almaktadır (Ada ve Ünal, 2007).

1997 yılında öğretmen yetiştirmeye yönelik araştırma yeterliliği kazandıran dersler öğretim programından kaldırılmıştır. 2006-2007 yıllarında yapılan düzenlemeyle araştırma dersleri tekrardan öğretim programlarına eklenmiştir (YÖK, 2007 a). Öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntemleri dersinin amaçlarından faydalanabilmeleri ve bu derse karşı olumlu tutum içinde olmalarını sağlamak için eğitim fakültelerinin eğitim programlarına “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersi eklenmiştir (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). Öğretmenler, öğrencilerin akademik alanda aldıkları eğitimin yanında, kültür, inanç, tutum, beceri ve benzeri birçok alanda bilgi sahibi olmalarında etkin rol oynar (Önen, 2011). Öğretmenlerin araştırmacı modele sahip olması, öğrencilerinin ve kendilerinin bireysel olarak gelişimine ve araştırma becerilerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Goodson, 1994). Akgün (2012)’nin bilimsel araştırma yöntemleri dersine karşı öğretmen adaylarının beklentilerine ve algılarına yönelik yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntemleri dersinden ötürü lisansüstü eğitime karşı olumsuz bakış açısı geliştirdiklerini belirlemiştir. Nitekim bazı öğretmen adayları ise bilimsel araştırma yöntemleri dersinin iki dönemde işlenmesi ve uygulama ağırlıklı olması şeklinde beklentilerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Ekici (2017)’nin öğretmen adayları üzerine yapmış olduğu çalışmada, bilimsel araştırmaya karşı okul öncesi öğretmen adaylarının daha yetersiz tutum sergilediğini belirlemiştir. Bilimsel araştırma dersinden yararlanan adayların yararlanmayanlara oranla derse karşı daha iyi bir tutum içinde oldukları gözlenmiştir.

Stuessy (1984), bilimsel düşünme kavramını, bireyin herhangi bir problem karşısında tutarlı ve mantıklı bir çözüm önerisi getirebilmek olarak ifade etmektedir. Birey bilimsel düşünme becerisi sayesinde bilgiyi sorgular, çoğaltır ve yeni bilgilere ulaşır. Bu düşünce becerisi eğitim sisteminin hedeflerinden biri haline gelmiştir (Ata ve Yenilmez, 2012). Hughes ve Wade (1996)’ya göre bilim adamları bilgiye ulaşmada ve bilgiyi işleme sürecinde bilimsel süreç becerilerinde yararlanmışlardır. Karasar (2003), bilimsel yöntemi; Bacon’un tümevarım ve Aristo’nun tümdengelim yaklaşımları ile sentezlenen, doğa bilimlerinde gelişimine başlanan, Descartes metodu sayesinde bilim alanında da kullanılan, 16. yüzyılda ortaya çıkan bir süreç olarak ifade etmektedir. Scharmann (1989)’a göre etkin düşünme becerisini geliştirmenin yolunun bilimsel süreç becerilerinden geçtiğini ifade etmiştir. Martin (1997), bilimsel süreç becerilerini temel beceriler ve üst düzey beceriler olarak iki şekilde ele almıştır:

1. Gözlem yapma, tahmin etme, ölçüm süreci, sınıflandırma, sunum yapılması ve sonuca varılması aşamaları temel beceri düzeyini oluşturmaktadır.
2. Değişkenlerin belirlenmesi ve kontrol edilmesi, hipotez kurma süreci, deney yapma ve verilerin sonuçlarının incelenmesi, grafik çizimi ve yorumlanması, modelleme aşamaları üst düzey beceri sürecini kapsamaktadır.

Lawson (1985), bireysel düşünme yeteneğini kombinasyonlu düşünmek, değişkenleri belirlemek ve kontrol etmek, orantısal düşünmek, korelasyonel düşünmek ve olasılıklı düşünmek şeklinde beş zihinsel faaliyete bağlamıştır. Bunlar şu şekilde tanımlanmıştır;

1. Kombinasyonlu düşünmek: Problemlerle ilgili bütün kombinasyonları göz önüne alabilme durumu oluşturur.
2. Değişkenleri belirlemek ve kontrol etmek: Problemi çözmeyi amaçlayan faktörlerin belirlenmesi ve etkisinin diğer faktörler açısından incelenmesidir.
3. Orantısal düşünme: Bilgiye ulaşılması ve ulaşılan bilginin tablo ve grafiklere aktararak yorumlanması sürecinde kullanılır.
4. Korelasyonel düşünme: Probleme dayalı ilişki ve neden belirlemesi yapabilmektir.
5. Olasılıklı düşünme: Herhangi bir problemle ilgili gerekli çözümlerden faydalanmak ve sonuçlarla ilgili tüm olasılıklardan yararlanmaktır.

21. yüzyılda insanların karşılarına çıkan zorluklarla baş edebilmesi için yaratıcı, üretken, yeniliklere açık bir zihniyete sahip olmaları gerekmektedir (Chu vd., 2021). Bilimsel düşünme becerisinin herhangi bir probleme ilişkin çözüm odaklı şıkları bulabilmesi ve problemi çözüme kavuşturacak araştırma becerisine sahip olması, bireyin bilimsel düşünme becerisini etkin kullandığı sürece problemleri çözmede başarılı olacağını göstermektedir (Aksu, Berberoğlu ve Paykoç, 1991). Bilimsel süreç becerileri problemi fark etme ve çözüme ulaştırmak için gerekli aşamaları içermektedir. Bu aşamaları uygulayan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini etkin kullandığı söylenebilir (Aktamış ve Ergin, 2007). Bilimsel süreç becerilerinin insanlara katkıda bulunabilmesi ve geliştirebilmesi zihinsel gelişimin üst düzeyde kullanılmasına bağlı olarak artış göstermektedir (Ay, 2014). Ayrıca bilimsel süreç becerilerine sahip olan bireyler bilimsel araştırmaların nasıl yapıldığını kavrayabilirler ve karşılaşılan sorunlara bilimsel yöntemleri kullanarak çözüm önerisi getirebilirler (Çepni ve Çil, 2009). Pekmez (2000); bilimsel süreç becerilerinin genellikle laboratuvar ortamlarında kullanıldığını düşünen kesimin oldukça fazla olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerin daha aktif olmasını sağladığı, öğrencilerde sorumluluk duygusunun arttığını, gördüklerini anlamlandırabildiklerini, öğrenmelerini destekleyen ve keşfetme gücünü artıran becerilerden oluştuğunu ifade etmektedir. Kılıç (2006), bilimsel araştırma sürecini ve bilimin doğasını, deney üretme, gerekli ölçümlerin yapılması, bilimsel düzenekten yararlanılması ve verilerin tanımlanması, verilerin yorumlanması ve düzenlenmesi ile elde edilen bulguları aktarma süreci olarak ifade etmektedir. Johnston (2005), bilimsel düşünme becerilerini; keşfetme, planlama, ileriye yönelik tahmin, araştırma, yorumlama ve iletişim olarak sınıflandırmıştır. Bunlar kısaca şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Keşfetme: Gözlem yapmak, soru sormak, sınıflamak ve hipotez kurmak aşamalarından oluşur.

2. Planlama: Planlama aşamasında araştırma planlanır, kaynaklar belirlenir, neyin ölçüleceğine karar verilir, değişkenler belirlenir ve iletişim sağlanır.
3. İleriye Yönelik Tahmin
4. Araştırma: Bu aşamada planlama hayata geçirilir, ölçme araçları belirlenir, değişkenler kontrol edilir, ölçme yapılır ve veriler kaydedilir.
5. Yorumlama: Verilerin analizi ve yorumlanması yapılır, hipotezler test edilir.
6. İletişim

Türkiye’de bilimsel araştırma becerilerini kazandırmayı amaçlayan dersler lisans ve lisansüstü düzeyde okutulmaktadır. Fakat edinilen bu bilgi ve becerilerin lisansüstü düzeyde uygulanmasında karşılaşılan birtakım sorunlar nedeniyle araştırma derslerinin etkililiğinin incelenmesi öngörülmüştür (Çetin ve Dikici, 2014). Bireylerin araştırma yapma isteğinden doğan inanç onların öz yeterliliği ile ilgilidir (Montcalm, 1999). Bilimsel araştırma çalışmalarında daha etkin ve girişken olan bireylerin öz yeterliliklerine olan inançlarının yüksek olduğu ve bu inançları sayesinde performanslarının da olumlu yönde etkilendiği bazı araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Barker vd., 1999). Denzin (1989)’un da farklı araştırma yöntem ve tekniklerini desteklediği görülmektedir. Ekiz (2003); nitel araştırmalar ve nicel araştırmaları kullanılan yöntemlerine göre sınıflandırmıştır. Etnografik araştırma, durum araştırması, temellendirilmiş kuram araştırması ve tarihsel araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemleridir. Klasik deneysel, yarı-deneysel ve tarama yöntemi nicel araştırma yöntemleridir. Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca nitel araştırmayı çevre, süreç ve algılara ilişkin veri olmak üzere üç grupta ifade etmişlerdir. Nitel araştırma yöntemleri bireylerin bakış açılarını anlamaya odaklanan, tümevarımcı bir yaklaşımdır. Nitel araştırma yönteminin; esnek, bütüncül yaklaşıma dayalı, katılımcı bireyin etkin, duyarlı olması gibi özellikleri bulunmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Görüşme; bireylerin duygularını, düşüncelerini, fikirlerini ve deneyimlerini ortaya koyan, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Bogdan and Biklen, 1992). Nitel araştırma yaklaşımının çeşitli süreçleri barındırması ve farklı disiplinlerden oluşmasından dolayı bazı zorlukları bulunmaktadır (Hunt, 2011). Nitel araştırma yöntemleri derslerinin geliştirilmesi lisansüstü eğitim gören öğrenciler için faydalı olacaktır (Drisko, 2008).

21. yüzyılda insanların bilginin pasif olarak aktarıldığı öğretim yöntemi ile yetiştirilmesi şeklinin geçerliliğini kaybettiği görülmektedir (Arslan, 2007). Ülkemizde özellikle sosyal bilimler alanında yapılan eğitim araştırmalarının sayısı gittikçe artmaktadır (Çepni, 2007). Eğitim programlarında yapılan bazı değişikliklerle beraber bilimsel araştırmanın ve bilimsel

süreç becerilerinin önemi daha çok artmıştır (Temiz, 2001). Eğitim ve öğretim ortamlarının temelini sınıf oluşturmaktadır. Eğitim ve öğretimde verimliliği artırmak sınıf ortamının olumlu ve etkin olması ile doğru orantılıdır (Kıncal, 1999). Gedikoğlu (2005), öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılması, ilgi alanlarına göre yetiştirilmesi ve meslek hayatına başlamalarını sağlamak öğretim kurumlarının ana hedefi olduğunu ifade etmektedir. Sınıflarda uygulanan öğrenme etkinliklerini öğrencilerin eleştirci, sorgulayıcı, yaratıcı ve benzeri düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır ve bu yüzden öğrenme etkinliklerinin uygulanması önem taşımaktadır (Okumuş, 2012). Bir problemi çözüme kavuşturmak amacıyla grupça ve grup içi iş birliği şeklinde çalışılması öğrencilerin sürece etkin katılmalarını sağlar ve düşünme becerilerinin gelişmesine olanak tanır (Alkan, 2016). Olaylara karşı şüphe ile bakabilmek, değişik fikirlere açık olmak, farklı çalışmaları incelemek ve onlardan faydalanabilmek, çalışmalarında hata olabileceğini kabullenmek, başarısız olabileceğinin farkında olmak gibi özellikler bilimsel tutumlarda yer almaktadır (Bass ve Carin, 2001). Ayrıca bilimsel tutumların küçük yaşlardan itibaren kazanıldığı görülmektedir (Jewett, 1996). Birtakım eğitimciler, öğretim programlarının anlaşılır şekilde olmasından ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinden ötürü eğitim hedeflerini sınıflandırmak istemişlerdir (Gezer vd., 2014).

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma deseni ile oluşturulmuştur. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır (Merriam, 2013). Özet (2014)'e göre; olgubilim deseni derin ve ayrıntılı bir durumda olmayan olgularla ilgilenmekle beraber, birkaç kişinin deneyimlerinin ortak anlamı olarak da ifade edilebilir. Olgubilim, olguya dayalı olarak ortaya çıkan ortak anlamları açığa çıkarmak amacıyla insanlar tarafından deneyimle oluşmuş dünyayı anlamlandırmaya ve bu deneyimlerin özünü tanımlamaya çalışır (Baker, Stern ve Wuest, 1992; Beeby, Parker ve Rose, 1995). Olgubilim, temeli kişisel farklılıklara dayanan deneyimlerle ilgilenmekte, analiz etmekte ve karşılaştırma yapmaktadır (Patton, 2014). Ayrıca olgu bilim deseni, bireyin deneyimlerinin ifade edilme tarzını anlamlandırmak isteyen ve bu amaçla olguların ilk elden çalışma yapmasına olanak sağlayan bir tekniktir (Akturan ve Esen, 2008).

Markula ve Silk (2011), nitel araştırmayı tarihsel ve kültürel olarak araştırma alanında konumlandığını ifade etmişlerdir. Nitel araştırmaya tarihsel süreç içerisinde, doğal olguları belirleme gayreti içerisinde olduğu için “doğal araştırma”, problemler karşısında araştırmacının şahsi görüşlerini yer edindirdiği için “yorumlayıcı araştırma” ve herhangi bir konu hakkında yer aldığı sosyal çevrede derinlemesine inceleme yaptığı için “alan araştırması” şeklinde isimlerin verildiği görülmektedir (Baltacı, 2017). Nitel araştırma süreci, bireylerin yaşama biçimlerini, hikayelerini, davranışlarını, örgütsel yapılarını ve toplumsal alanda değişmeye yönelik bilgi üretme sürecidir (Corbin ve Strauss, 1990). Ayrıca nitel araştırmalar, olay ve olguların meydana gelmesinde derin analiz yapabilmekte ve araştırmacının kendine özgü betimlemelerini çoğunlukla içermektedir (Golafshani, 2003). Coyne (1997), nicel araştırmayı ise, bireysel ya da toplumsal sorunları açıklamak amacıyla farklı varsayımlar geliştiren, bu varsayımları denemek amacıyla sayısal veriler elde etmek ve çeşitli hesaplama yollarıyla sayısal verilerin anlam bütünlüğüne dönüşmesi sürecini işleyen bir deneysel araştırma yöntemi olarak ifade etmektedir.

Storey (2007), nitel araştırmanın nicel araştırmadan daha üst düzeyde olduğunu ve bunun nedenini bireylerin olaylara karşı öznel bakış açısını keşfetmesine katkı sağladığından dolayı ifade etmektedir. Roulston (2010), sosyal araştırmalarda nitel yöntemlerin kullanımının artması ve nitel araştırma yapanlara verilen kaynakların ve kitapların artmasıyla bu araştırmalarda elde edilecek verimin nasıl olacağı ve bu durum ile ilgili endişelerin arttığını belirtmektedir. Nitekim nitel araştırmalarda örneklemin belirlenmesi, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini etkilediği için önemlidir (Mertens, 2019). Nitel araştırmanın “nitel veri” kısmı önemli bir yere sahiptir. Örneklem seçildikten sonra araştırma konusuyla ilgili veriler toplanmaktadır. Nitel veri, doğal ortamda ve farklı teknikler kullanılarak bireylerin olaylara karşı oluşan algı ve düşüncelerini kapsayan bilgi topluluğudur (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Çeşitli nitel araştırma yöntemleri arasındaki örneklemin belirlenmesi ve örnek olaylardan veri toplama aşamaları farklılık göstermekle beraber araştırmacı örneklem hakkında mümkün oldukça daha fazla bilgi vermeye çalışmalıdır (Flick, 2018).

Nitel araştırmalarda geçerliğin ve anlamın katkısı, seçilen durumun bilgi dağarcığına ve araştırmacının gözlem ve analitik becerisinin olmasına, örneklem büyüklüğüne kıyasla daha fazladır (Sandelowski, 1986). Neuman (2006), araştırma tekniklerinden olan deney ve katılımcı gözlem gibi durumların, dayandığı mantık ve varsayım çerçevesinden haberdar olabildiğimiz sürece bize anlam ifade edebileceğini belirtmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde Amasya Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Amasya Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimi alan 10 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2012). Yıldırım ve Şimşek (2016), kolay ulaşılabilir örnekleme yakın ve erişimi kolay durumun seçilmesini sağlayan, göreceli olarak maliyeti az olan ve bazı araştırmacılar tarafından pratik ve kolay olarak algılanabilen bir örneklem olarak ifade etmişlerdir. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi birtakım şartlara bağlı (zaman, para, yer, konum) olarak seçilmektedir. Örnekleme seçiminde bazı nedenler sürekli olarak karşımıza çıksa bile bu durum yaratıcılığı engellemekte ve çoğunlukla daha az bilgi aktarımına yol açabilmektedir (Merriam, 2013).

Amaçlı örneklem, araştırmanın amacı çerçevesinde en iyi bireylerin veya kurumların belirlenmesi ve veri toplama sürecine sadece belirlenen grup ile devam edilmesi sürecini içermektedir (Göksu, Konaklı ve Padem 2012). Balcı (2013), amaçlı örnekleme, araştırmacının kendi fikriyle istediği kişileri seçebildiği ve amacına en yararlı olanı

araştırmasında yer edindirdiği bir örneklem olarak ifade etmektedir. Ayrıca amaçlı örneklem, bilgi yönünden üstün grupların ayrıntılı ve derin şekilde çalışmalarına imkan sağlamaktadır (Çepni 2010; Karamustafaoğlu, Sontay ve Tutar, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemi kitlenin tamamının çalışması ile değil sadece bir kısmının çalışacağı şekilde oluşturulmaktadır (Şenol, 2012).

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi çalışmaya katılan bireylerin çalışmanın konusu ile ilgili algıları ve deneyimleri birinci elden sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı görüşme yöntemi sayesinde görüşmeye katılan bireyin dünyasını ve olaylara karşı bakış açısını anlama ve kavrama yoluna girebilmektedir (Patton, 1987). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sayesinde araştırmacılar önceden hazırlanan görüşme formuna dayalı olarak daha sistematik ve karşılaştırma yapılabilen bilgiye sahip olabilmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular çalışmanın araştırma soruları ve kuramsal temelleri ele alınarak hazırlanmıştır. Araştırmacı görüşme sorularını hazırlarken araştırma konusu alanında uzman olan bir öğretim üyesinin görüşlerinden yararlanmıştır. Bu doğrultuda görüşme formu düzenlenmiş ve son halini almıştır. Çalışmaya katılan bireylere araştırma konusu ile ilgili hazırlanan sorular bir gün öncesinden iletilerek bireylerin konu ile ilgili düşünmesi sağlanmıştır. Katılımcılarla Covid-19 salgınından dolayı telefon yoluyla iletişime geçilerek görüşme yapılmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur ve katılımcılara sırasıyla K1, K2, K3, K4 ve K10 şeklinde kodlanma yapılmıştır. Katılımcıların izni ile görüşme kayıt altına alınmıştır ve görüşmeler kişi başı ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Görüşmenin ilk aşamasında katılımcılara demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet vb.) içeren birtakım sorular yöneltilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı görüşme verilerini ses kaydıyla arşivlemiştir ve verileri Microsoft Ofis programında Word belgesine aktarmıştır. Bu veriler betimsel analiz tekniği yoluyla çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2003), betimsel analizi farklı veri toplama teknikleri sayesinde elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmış içeriğini kapsayan bir nitel veri analiz türü olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca betimsel analizde araştırmacı görüşmüş olduğu veya gözlemlediği kişilerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verebileceğini ve temel

amacın elde olan bulguları okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunulabileceğini ifade etmişlerdir. Yıldırım ve Şimşek (2016), betimsel analizi dört aşamada ifade etmişlerdir. İlk aşama betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma sürecidir. İkinci aşama tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesidir. Üçüncü aşama bulguların tanımlanması ve son aşama bulguların yorumlanmasıdır.

Walcott (1994) ise nitel araştırma ve nicel araştırma yöntemleri arasındaki temel farkın veri analiz sürecinden kaynaklandığını belirtmektedir. Dey (1993), nitel veri analizini incelediğinde, merkezin ele aldığı temel başvuru kaynaklarının birbirlerinden farklı şekilde analiz, yöntem ve tekniklerine sahip olduğunu ve hızlı gelişmeden ötürü ortak bir dilin oluşmadığından bahsetmektedir. Bu durumun nitel veri analiz türlerinde gözlemlenen çeşitliliğe bağlı olabileceğini ifade etmektedir.

Çalışma sürecinde araştırmacı uzman görüşünden faydalanmış ve sürekli olarak iletişim halinde olmuştur. Çalışmaya katılan katılımcıların görüşleri Microsoft Word belgesine yazılı olarak aktarılmış ve bu metinlerdeki olası eksik ya da eksikliklerin tamamlanması amacıyla katılımcıların incelemesi sağlanmıştır. Guba (1981)'e göre nitel araştırmalarda tutarlılığın ve yansızlığın ortaya çıkardığı endişenin giderilmesi, uygulanabilirliğinin sağlanması nitel araştırmalardaki güven duygusunun gerçek değerinin yansıtılmasına bağlı olmaktadır.

Ölçmede aranan temel niteliklerden biri olan güvenilirlik; birbirleriyle aynı olan şeyler arasındaki kararlılıkların, süreçlerin, ölçütlerin ve sonuçların aynı olmasıdır. Ölçmenin tesadüfi yanlışlıklardan arınmış halidir. Güvenirliği düşük seviyede olan ölçmenin bir bilimsel değeri yoktur. Aynı şekilde güvenilirliği yüksek olan ölçmenin de amaca uygun hizmet ettiği söylenemez. Ayrıca güvenilirlik zorunlu olmakla beraber yeterli koşulu sağlamaz. Ölçmenin temel niteliklerinden bir diğeri ise geçerliktir. Geçerlik ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş derecesi olarak ifade edilir. Ölçülmek istenen şeyin başka şeylerle karşılaştırma yapılmadan ölçülmesi durumudur. Nitekim bir ölçme aracının geçerli sayılabilmesinin temelinde güvenilir olması vardır. Güvenirlik geçerliğe sınır koyabilmektedir ama geçerliliğe tamamen garanti veremez. Ölçmede yanlış olasılığı bulunabilir ama amaç her zaman hata payını en alt seviyede tutmaya çalışmak olmalıdır (Arseven, 1993; Cemaloğlu, 2009; Karasar, 2007). Araştırmacı veri toplama süreçlerinde, verilerin analizinde ve yorumlanmasında tutarlı olmalı ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığını ifade etmesi gerekmektedir. Araştırmacı devamlı olarak kendisini ve araştırma sürecini eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalı ve denetlemelidir. Çalışma sürecindeki kontrollerin nasıl sağlandığı ile ilgili açıklamalar okuyucuyu ikna edecek şekilde açık ve net olması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Güvenirlik dış güvenilirlik ve iç güvenilirlik olarak ikiye ayrılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının aynı ortamda ve aynı durumda elde edilmesi

ile ilgilidir. Dış güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacı araştırma süreci içerisinde kendi konumunu açık tutması gerekmektedir. Bu süreçte sosyal ortamlar ve süreçler tanımlanmalı, elde edilen verilerin analizinin sağlanması için gereken kavramsal çerçeve ve varsayımlar açıklanmalıdır. Veri toplama ve analiz sürecinde yer alan bilgiler ayrıntılı şekilde ifade edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İç güvenilirlik, farklı araştırmacıların aynı veri üzerinden aynı sonuca ulaşmayı hedeflemesidir. Toplanan verilerin betimsel olarak sunulmasını sağlamak, aynı araştırma sürecine birden fazla araştırmacının katılmasını sağlamak, gözlem yoluyla elde edilen bulguları görüşme yoluyla da onaylamak, elde edilen verilerin analiz sürecinde farklı araştırma kullanmak ve sonuçları teyit ettirmek, veri analiz sürecini dahil etmek iç güvenilirliğin sağlanması açısından gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Krefting (1991), nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarından ziyade nitel araştırmalarda yer alan inanılabilirlik, sonuçların doğru olması ve araştırmacının yetkinliği türünde ifadeler kullanmanın daha yerinde bir kullanım olacağını ifade etmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu çalışma, yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma yöntemleri derslerine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve bu doğrultuda sorunların çözümüne yönelik bazı öneriler geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmaya ait bulgular görüşme soruları kapsamında sırasıyla ele alınmıştır. Bu bağlamda, birinci görüşme sorusu, “Sorun (problem) kavramı sizce ne anlama geliyor?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların sorun kavramını; 1. çözüme giden yol, 2. engel, 3. talebi karşılamama, 4. sonuca varmayan durum, 5. sistemsel hata ve 6. sağlıklı iletişim ile ifade ettikleri bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1. Sorun (Problem) Kavramına İlişkin Algılar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Çözüme Giden Yol	4	26	“Çözülmesi gereken bir olayın veya durumun var olmasına yol açan şeydir. Olumlu veya olumsuz bir sonuca bağlanmalıdır” (K4).
2	Engel	3	20	“Sorun aşılamayan bir engeldir. Aşılması gereken ya da aşılamayan bir süreci kapsar” (K2).
3	Talebi Karşılamama	3	20	“Yolunda gitmesi gereken ama gitmeyen, istenilen ama gerçekleşmeyen, talep edilen ama beklentiyi karşılamayan her türlü olaya sorun diyebiliriz” (K3).
4	Sonuca Varmayan Durum	3	20	“Sorun diğer bir tabiriyle problem çözülmeyen, çözüme ulaşmamış, çözülemeyen ve sonuca varmamış her durumu ifade etmektedir” (K1).
	Sistemsel Hata	1	7	“Bir sistemin çalışmasını kısmen veya tümüyle engelleyen hatadır” (K5).
6	Sağlıksız İletişim	1	7	“Sorun anlaşamamaktır, yani sağlıklı ve karşılıklı iletişimin olmamasıdır” (K8).
Toplam		15	100	

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin sorun(problem) kavramının tanımına ilişkin algıları; %26 oranında çözüme giden yol, %20 oranında engel, %20 oranında talebi karşılamama, %20 oranında sonuca varmayan durum, %7 oranında sistemsel hata ve %7 oranında sağlıksız iletişim şeklinde sıralanmıştır. Araştırmanın ikinci görüşme sorusu “Lisansüstü eğitim kavramı size neyi ifade ediyor?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar lisansüstü eğitim kavramının ifade

ettiği unsurları; 1. bireyin kendini geliştirmesi ve 2. üst düzey eğitim biçiminde ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Eğitim Kavramını İfade Eden Unsurlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Bireyin Kendini Geliştirmesi	7	70	“Bireyin ilgilendiği bir alanda daha çok bilgi, tecrübe, deneyim, kendini geliştirmek için üst bir kademeye geçmedir. Bir bölüm hakkında kendini geliştirmektir, yani bu dalda uzmanlaşmaktır” (K6).
2	Üst Düzey Eğitim	3	30	“Lisansüstü eğitim herhangi bir alanda lisans eğitimini tamamlayan bireylerin kendilerini alanında ya da başka alanlarda geliştirmesine olanak tanıyan bir üst düzey eğitim olarak tanımlayabilirim” (K1).
Toplam		10	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim kavramına ilişkin algıları; %70 oranında bireyin kendini geliştirmesi ve %30 oranında üst düzey eğitim şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmının üçüncü görüşme sorusu “Size göre yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitime karşı tutum ve ilgileri nasıldır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. olumlu tutum içinde olma, 2. ilgili olma ve 3. olumlu durumdan olumsuz duruma geçmek şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Yüksek Lisans Yapan Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Karşı Tutum ve İlgileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Olumlu tutum içinde olmaları	4	40	“Öğretmenlerin lisansüstü eğitime karşı gün geçtikçe ilgi ve alakaları artıyor” (K7).
2	İlgili olma	4	40	“Yüksek lisans yapan eğitimciler öğrencilerini lisansüstü eğitim alma konusunda destekler” (K5).
3	Olumlu durumdan olumsuz duruma geçmek	2	20	“Yüksek lisansa karşı olumlu tutum ve ilgi geliştirebiliyorlar ama bu sürecin içine girdiklerinde zorlandıklarını gözlemledim” (K2).
Toplam		10	100	

Tablo 3’e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitime karşı tutum ve ilgilerine ilişkin görüşleri; %40 oranında olumlu tutum içinde olmaları, %40 oranında ilgili olma ve %20 oranında olumlu durumdan olumsuz duruma geçmek şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmının dördüncü görüşme sorusu “Lisansüstü eğitim sürecinde program değerlendirme süreci hakkında neler düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. lisansüstü eğitimin temeli olması, 2. öğrenme süreci, 3. sağlıklı bir süreç olması ve 4. tarafsız olmaması olarak birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 4. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Program Değerlendirme Sürecini Etkileyen Unsurlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Lisansüstü Eğitimin Temeli olması	5	45	"Bu süreç lisansüstü eğitimin temelini oluşturur." (K2)
2	Öğrenme Süreci	3	27	"Program değerlendirme sürecinde her bilgini anlaşılır, yakın, açık olması sürecin ilerlemesi açısından son derece etkilidir." (K8)
3	Sağlıklı Bir Süreç Olması	2	19	"Program değerlendirme sürecinde programların amaçlarının açık, anlaşılması basit, kolay olması gayet yeterlidir." (K6)
4	Tarafsız Olmaması	1	9	"Program değerlendirmenin daha tarafsız olmasını isterdim." (K9)
Toplam		11	100	

Tablo 4'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde program değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri; %45 oranında lisansüstü eğitimin temeli olması, %27 oranında öğrenme süreci, %19 oranında sağlıklı bir süreç olması ve %9 oranında tarafsız olmaması şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmamanın beşinci görüşme sorusu "Lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlardan biraz bahsedebilir misiniz?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar hakkında; 1. zaman yetersizliği, 2. maddi sıkıntı, 3. iş hayatının farklı yerde olması, 4. derslerin zor olması ve 5. kaynak yetersizliği şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Zaman Yetersizliği	5	37	"Gerekli zaman bulamayışım, ailemle geçireceğim vakti lisansüstü eğitime ayırmam yaşadığımın birtakım sorunlardandı." (K7)
2	Maddi sıkıntı	4	28	"Maddi anlamda daha çok sıkıntı çektim. Çünkü uzak bir şehirde eğitimimi alıyordum ve derslere katılmak amacıyla sürekli seyahat halinde oldum." (K3)
3	İş hayatının farklı yerde olması	3	21	"Farklı şehirde görev yapmam en başta gelen zorluklardan oldu benim için." (K1)
4	Derslerin Zor Olması	1	7	"Lisansüstü eğitimim boyunca karşılaştığım en büyük sorunlardan biri derslerin içeriğinin lisans eğitimine kıyasla daha karmaşık ve anlaşılması zor olmasıydı." (K4)
5	Yabancı kaynak yetersizliği	1	7	"Her bilginin istediğim şekilde kolay ve rahat ulaşılabilirlikten uzak olması sorununu yaşadım. Yabancı kaynaklara erişmekte de zorlandım." (K8)
Toplam		14	100	

Tablo 5'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri; %37 oranında zaman yetersizliği, %28 oranında

maddi sıkıntı, %21 oranında iş hayatının farklı yerde olması, %7 oranında derslerin zor olması ve %7 oranında yabancı kaynak yetersizliği şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın altıncı görüşme sorusu “Lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar karşısında neler hissettiniz?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. güçlü olma, 2.yetersizlik durumu ve 3.tükenmişlik gibi yanıtlarda bulunmuşlardır. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar Karşısında Hissedilen Duygular

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Güçlü Olma	6	50	“Sorunların geçici olduğunu biliyordum. Böylelikle daha azimli ve dirayetli şekilde devam ettim” (K6).
2	Yetersizlik Durumu	4	33	“Ben kendimi zaman zaman yetersiz hissettim. Başaramayacağımı düşündüm” (K1).
3	Tükenmişlik	2	17	“Önceleri kendimi zayıf güçsüz hissettim ama sonraları bu sorunların biteceğine inandım ve yılmadım” (K2).
Toplam		12	100	

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde hissettikleri duygulara ilişkin görüşleri; %50 oranında güçlü olma, %33 oranında yetersizlik durumu ve %17 oranında tükenmişlik şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmanın yedinci görüşme sorusu “Lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığınız sorunlar hakkında sizin çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. gayretli olma, 2. iş hayatında kolaylık sağlaması, 3. donanımlı çalışma ortamının sağlanması, 4. sabırlı olma ve 5. deneysel çalışma olarak birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 7. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sorunlar Hakkında Bazı Öneriler

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Gayretli Olma	4	37	“Farklı şehirde olup yüksek lisansını tamamlamak isteyen öğrenci maalesef ki derslerine devam etmek için elinden gelen gayreti göstermelidir” (K1).
2	İş Hayatında Kolaylık Sağlanması	3	27	“İş hayatında da bu süreç içerisinde bir takım kolaylıklar ve katkılar sağlanabilir” (K6).
3	Donanımlı Çalışma Ortamının Sağlanması	2	18	“Daha fazla kaynağa ulaşma imkanı sağlanmalıdır” (K8).
4	Sabırlı Olma	1	9	“Sabretmelidir. Sabır, sabır, sabır... İnsan sabrederek bir yerlere varabiliyor ve amacına ulaşabiliyor” (K2).
5	Deneysel Çalışma	1	9	“Derslerin bir kısmını laboratuvar ortamında somut sonuçları görerek işlemek dersin anlaşılabilirliğini artırabilir” (K4).
Toplam		11	100	

Tablo 7’ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin; %37 oranında gayretli olma, %27 oranında iş

hayatında kolaylık sağlanması, %18 oranında donanımlı çalışma ortamının sağlanması, %9 oranında sabırlı olma ve %9 oranında deneysel çalışma gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmamanın sekizinci görüşme sorusu “Bilimsel araştırma kavramı size neyi ifade ediyor?” sorusu şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. veri toplama ve analiz etme süreci, 2. bilim ve bilime dayalı araştırma yolu ve 3. lisansüstü eğitimin temeli biçiminde ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8. Bilimsel Araştırma Kavramını İfade Eden Unsurlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Veri Toplama ve Analiz Etme Süreci	3	30	“Bir bilgiye ulaşmak için sistematik, deney ve gözlem yaparak somut sonuçlar elde etmektir” (K5)
2	Bilim ve Bilime Dayalı Araştırma Yolu	6	60	“Bilimden ve bilime dayalı yapılan araştırma üzerinden ifade edilebilir aslında” (K1)
3	Lisansüstü Eğitimin Temeli	1	10	“Bilimsel araştırma süreci araştırma temeline dayalı olarak lisansüstü eğitimde çok önemlidir” (K2)
Toplam		10	100	

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin bilimsel araştırma kavramına ilişkin algıları; %30 oranında veri toplama ve analiz etme süreci, %60 oranında bilim ve bilime dayalı araştırma yolu ve %10 oranında lisansüstü eğitimin temeli şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmamanın dokuzuncu görüşme sorusu “Sizce bilimsel araştırma yöntemleri dersinin lisansüstü eğitim sürecine gerekliliği ve katkıları nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar bilimsel araştırma yöntemleri dersinin lisansüstü eğitim sürecine gerekliliğini ve katkılarını; 1. lisansüstü eğitim süreci ile bütün olma, 2. araştırma sürecini öğretme ve 3. bireyin kendisini geliştirmesini ve yeni bilgiler edinmesini sağlamak şeklinde ifade ettikleri bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 9. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Lisansüstü Eğitim Sürecine Gerekliliği ve Katkıları

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Lisansüstü Eğitim Süreci ile Bütün Olma	6	55	“Kesinlikle bilimsel araştırma yöntemleri ile lisansüstü eğitim ayrılmaz bir bütündür diyebilirim” (K7).
2	Araştırma Sürecini Öğretme	3	27	“Öğrenci bilimsel araştırma yöntemleri dersleri sayesinde en verimli ve doğru şekilde araştırma nasıl olunur onu öğrenmektedir” (K3).
3	Bireyin Kendisini Geliştirmesini ve Yeni Bilgiler Edinmesini Sağlamak	2	18	“Bilimsel araştırma süreci sayesinde lisansüstü eğitim alan öğrenciler alanında ilerleyebilmekte, kendilerini geliştirebilmekte, çalışmalarını sürdürebilmekte ve bu sürece katkı sağlamaktadır” (K3).
Toplam		11	100	

Tablo 9’da görüldüğü gibi bilimsel araştırma yöntemleri dersinin lisansüstü eğitim sürecine gerekliliği ve katkılarına ilişkin görüşleri; %55 oranında lisansüstü eğitim süreci ile bütün olma, %27 oranında araştırma sürecini yönetme ve %18 oranında bireyin kendisini geliştirmesini ve yeni bilgiler edinmesini sağlamak şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın onuncu görüşme sorusu “Lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin sorunlar yaşandığını düşünüyor musunuz?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin varsa yaşanan sorunları; 1. sorun olmaması, 2. araştırma sürecinin karmaşıklığı, 3. kaynakların anlaşılır olmaması ve 4. dersin anlaşılır olmaması biçiminde ifade etmişlerdir.

Tablo 10. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Varsa Yaşanılan Sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Sorun Olmaması	7	70	“Lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersleri hakkında herhangi bir sorun yaşandığını düşünmüyorum” (K1).
2	Araştırma Sürecinin Karmaşıklığı	1	10	“Özellikle araştırma sürecinde yaşanan karmaşıklık çalışma sürecini olumsuz etkileyebiliyor” (K3).
3	Kaynakların Anlaşılır Olmaması	1	10	“Dersi işlediğimiz kitabın çok fazla teorik bilgi içermesinden dolayı anlaşılması zordu” (K4).
4	Dersin Anlaşılır Olmaması	1	10	“Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin daha anlaşılır, kapsamlı, açık ve sürece uygun olması gerekir” (K7).
Toplam		10	100	

Tablo 10’a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitim sürecinde varsa yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri; %70 oranında sorun olmaması, %10 oranında araştırma sürecinin karmaşıklığı, %10 oranında kaynakların anlaşılır olmaması ve %10 oranında dersin anlaşılır olmaması şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmanın on birinci görüşme sorusu “Lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin varsa yaşadığınız sorunlardan biraz bahsedebilir misiniz?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin yaşadıkları sorunları; 1. kaynak kitap yetersizliği, 2. sorun olmaması, 3. sınıf ortamındaki ve 4. araştırma ortamının geliştirilmemesi biçiminde ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 11. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Yaşanılan Sorunlar

Sıra	Kod	F	%	Örnek Cümle
1	Kaynak Kitap Yetersizliği	6	50	"Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili daha fazla kaynak kitabın olması gerektiği kanaatindeyim" (K1).
2	Sorun Olmaması	3	25	"Herhangi bir sorun yaşamadım" (K5).
3	Sınıf Ortamındaki İletişimsizlik	2	17	"Farklı şehirlerden gelen arkadaşlarla aramızda beraber araştırma yapabilecek düzeyde iletişim kuramadık" (K3).
4	Araştırma Ortamının Geliştirilmemesi	1	8	"Ama bilimsel araştırma yöntemlerinin daha çok geliştirilmesi açısından farklı yazarlardan kitap oluşturulması ve üniversitelerinde öğrencilerin araştırma yapabilmesi için daha fazla ortam sağlamasını isterim" (K2).
Toplam		12	100	

Tablo 11'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin yaşanan sorunlara yönelik algıları; %50 oranında kaynak kitap yetersizliği, %25 oranında sorun olmaması, %17 oranında sınıf ortamındaki iletişimsizlik ve %8 oranında araştırma ortamının geliştirilmemesi şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmamanın on ikinci görüşme sorusu "Lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin yaşadığınız sorunlar hakkında sizin çözüm önerileriniz nelerdir?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. öğretim elemanı sayısının artırılması, 2. ulaşılabilir kaynakların artırılması, 3. derste yapılan etkinliklerin artırılması, 4. ders sayısının artırılması, 5. öğrenciler için çalışma alanı oluşturulması ve 6. kaynakların güncellenmesi gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 12. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Yaşanılan Sorunlara Çözüm Önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Ulaşılabilir Kaynakların Artırılması	4	40	"Çözüm önerilerim yayın ya da kitap veya internet ortamında daha kolay ulaşılabilirlik olmasıdır" (K6).
2	Derste Yapılan Etkinliklerin Artırılması	3	30	"Dersi veren öğretim elamanın dersi teorik bilgiye boğmadan daha eğlenceli akıcı hale getirmesi dersi alan öğrencilerin derse olan ilgisi arttırarak öğrencilerin başarı oranını arttırabilir" (K4).
3	Ders Sayısının Artırılması	1	10	"Ders sayısı arttırılıp öğrenci sayısı azaltılabilir" (K5).
4	Öğrenciler İçin Çalışma Alanı Oluşturulması	1	10	"Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin birbirleriyle çalışabilecekleri ortam ve süre oluşturulmalıdır" (K3).
5	Kaynakların Güncellenmesi	1	10	"Öncelikle bunların hazırlanan belirli tarihlerde güncel olarak yayın-kitap ortaya konmasını sağlamaktır" (K10).
Toplam		10	100	

Tablo 12'ye bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin yaşanan sorunlara çözüm önerileri olarak; %40 oranında ulaşılabilir kaynakların artırılması, %30 oranında derste yapılan etkinliklerin artırılması, %10 oranında ders sayısının artırılması, %10 oranında öğrenciler için çalışma alanı oluşturulması ve %10 oranında kaynakların güncellenmesi gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmacılar son olarak katılımcılara “Lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine karşı yaşadığınız sorunlar karşısında neler hissettiniz?” sorusunu yöneltmişlerdir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. zorlanmak, 2. sorunların geçici olması, 3. yetersizlik, 4. yorgunluk, 5. sorun olmaması ve 6. stres olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 13. Lisansüstü Eğitim Sürecinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Karşı Yaşanılan Sorunlar Karşısında Hissedilen Unsurlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Zorlanmak	4	29	“Bir bilimsel araştırmaya başlamadan önce sorunun ne olduğunu belirlemede çok zorlandım” (K4).
2	Sorunların geçici olması	4	29	“Bu sorunların her zaman geçici olduğunu düşündüm ve inandım” (K7).
3	Yetersizlik	2	14	“İlk başlarda kendimi yetersiz ve çaresiz hissettim” (K8).
4	Yorgunluk	2	14	“Lisansüstü eğitim sürecinde duygusal olarak yorulduğumu ama sonrasında şu anki mevkime baktığımda gerçekten verdiğim emeğin karşılığını gördüğümü söyleyebilirim” (K3).
5	Sorun etmedim	1	7	“Benim tarafımdan bir sorun olmadığını bildiğim için kendimi rahat hissettim” (K9).
6	Stres	1	7	“Stres, üzüntü, yorgunluk, tükenmişlik gibi olumsuz duygulara kapıldım” (K2).
Toplam		14	100	

Tablo 13'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine karşı yaşadıkları sorunlar karşısında hissettiklerini; %29 oranında zorlanmak, %29 oranında sorunların geçici olması, %14 oranında yetersizlik, %14 oranında yorgunluk, %7 oranında sorun olmaması ve %7 oranında stres olarak ifade etmişlerdir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Amasya Üniversitesi'nde yüksek lisans yapmakta olan öğretmenlerle birlikte yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma derslerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve bu doğrultuda bazı öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada yaşam boyu öğrenmenin genel tanımı, kapsamı, öğretmenlerin ve öğrencilerin lisansüstü eğitime bakış açıları ile bilimsel araştırma derslerine yönelik bilgiler üzerine bir literatür çalışması yapılmış, bu alanda yayınlanan raporlar incelenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitime karşı tutum ve ilgileri ile ilgili; 1. olumlu tutum içinde olmaları, 2. ilgili olma ve 3. olumlu durumdan olumsuz duruma geçmek biçiminde belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile bazı çalışmaların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Görmez, İter ve Köksalan (2010)'nın sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada adayların %50.3'ünün yüksek lisans eğitimi alma konusunda istekli olduklarını ortaya koymuşlardır. Karaman ve Bakırcı (2010), lisansüstü eğitimin günümüzde kamu ve özel sektör alanlarında istihdam sağlamaya yönelik önkoşul duruma gelmesi lisansüstü eğitime olan taleplerin artırdığını ifade etmişlerdir. Çolak ve Oluk (2005) tarafından 2005 yılında yapılan çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelmelerinin başlıca nedeni olarak akademisyen olmak istemeleri olarak belirtilmiştir. Chickering ve Gamson (1987), öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki iletişimin sağlam olması, öğrencilerde iş birliğinin gelişmiş olması, öğrencilerin çalışma sürecinde aktif olmalarının sağlanması, geribildirim hızı olmasının, görev süresine önem verilmesi, farklı yeteneklere ve öğrenme yöntemlerine sahip öğrencilere saygı duyulmasının eğitimde iyi bir uygulamanın olması için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığı sorunlar ile ilgili; 1. zaman yetersizliği, 2. maddi sıkıntı ve 3. iş hayatının farklı yerde olması biçiminde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın derinlemesine incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığı sorunların farklı araştırmacılar tarafından araştırıldığı görülmektedir. Örneğin; Arıcı (1997), lisansüstü eğitimde yerleşik bir akademik standardının oluşmadığını ve lisansüstü eğitim faaliyetleri ile ilgilenen enstitülerin

üniversitelerdeki mevcut yapı ve işleyiş içinde yeterince algılanıp düzene oturtulmadığını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunların çözümü için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar; 1. gayretli olma, 2. iş hayatında kolaylık sağlanması, 3. donanımlı çalışma ortamının sağlanması, 4. sabırlı olma ve 5. deneysel çalışmadır. İlgili literatür tarandığında bu araştırmanın sonuçları bazı çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Türker (2001), lisansüstü eğitimde başarının etkin akademik değerlendirmeyle sağlanabileceğini ifade etmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntemleri dersinin lisansüstü eğitim sürecine gerekliliği ve katkıları ile ilgili; 1. lisansüstü eğitim süreci ile bütün olma, 2. araştırma sürecini yönetme ve 3. bireyin kendisini geliştirmesini ve yeni bilgiler edinmesini sağlamak biçiminde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile bazı çalışmalarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Yılmaz ve Çokluk (2010)'a göre Türk Eğitim Sisteminin farklı kademelerinde yer alan bireylerin araştırmacı ve sorgulayıcı özelliklerine vurgu yapılmakta ve bilimsel düşünen öğrencilerin yetiştirilmesinin ön plana çıkartıldığı ifade edilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin yaşanan sorunlar ile ilgili; 1. kaynak kitap yetersizliği, 2. sorun olmaması, 3. iletişimsizlik biçiminde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile bazı çalışmaların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Papanastasiou (2005)'e göre üniversitede araştırma yöntemleri dersi alan öğrenciler ile eğitim alanında öğrenim gören öğrenciler araştırma yöntemleri derslerine kaygılı ve stresli şekilde girdikleri ve bu sebeple çoğu zaman hangi araştırma yöntemlerinin kendileriyle ilgili olduğunun farkında olmadıklarını ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin yaşanan sorunların çözümü için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar; 1. öğretim elemanı sayısının artırılması, 2. ulaşılabilir kaynakların artırılması, 3. derste yapılan etkinliklerin artırılması, 4. ders sayısının artırılması, 5. öğrenciler için çalışma alanı oluşturulması ve 6. kaynakların güncellenmesidir. Ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde yüksek lisans eğitimin önemi büyüktür. Lisansüstü eğitim, öğretim elemanı yetersizliği bulunmayan, internet, kütüphane, laboratuvar gibi donanımların eksiksiz olduğu kurumlarda yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanı sayısının artırılması, kütüphanelerin geliştirilmesi, laboratuvar ortamının oluşturulması lisansüstü eğitimin niteliği açısından önemlidir.

Yukarıdaki tartışmalar neticesinde araştırmacılar birtakım sonuçlara ulaşmışlardır. Bunlar;

1. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitime karşı ilgili ve çoğunlukla olumlu tutum içinde oldukları görülmektedir.
2. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin bir kısmının yüksek lisansa karşı ilk başlarda olumlu bakarken zamanla olumsuz duruma geçtikleri görülmektedir.
3. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin bu sürecin zaman açısından kısıtlı olmasından dolayı zorlandıkları görülmektedir.
4. Yüksek lisans yapan öğretmenler iş hayatının farklı yerde olması ve maddi anlamda sıkıntı çektikleri için lisansüstü eğitim sürecinden olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir.
5. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecini sabırlı ve gayretli oldukları sürece tamamlayabilecekleri belirtilmiştir.
6. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin lisansüstü eğitim ile bir bütün içerisinde olması gerektiği belirtilmiştir.
7. Lisansüstü eğitim sürecinde yer alan bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili kaynak kitap eksikliğinin bu süreçte öğretmenleri olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.
8. Bilimsel araştırma yöntemleri alanında öğretim elemanı sayısının artırılması gerektiği görülmüştür.

Yüksek lisans yapan öğretmenlerin araştırma yöntemleri dersine ilişkin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin araştırmacıların bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmişlerdir.

1. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin ulaşılabilir kaynakların sayısını artırabilmek için farklı bölümlerdeki öğretim elemanlarının bilgilerinden faydalanmaları sağlanabilir.
2. Üniversitelerdeki öğretim elemanı sayısının artırılması için üniversitedeki çalışma şartlarının iyileştirilmesi sağlanabilir.
3. Üniversitelerde yeni bölümler açarak yüksek lisans yapan öğretmenlerin farklı alanlara yönlendirilmesi sağlanabilir.
4. Üniversitelerde araştırma yöntemleri dersine yönelik farklı etkinliklerin yapılması sağlanarak yüksek lisans yapan öğretmenlerin derse karşı ilgileri artırılabilir.
5. Bilimsel araştırma derslerine yönelik ayrı çalışma alanı oluşturularak gereken önemin daha fazla verilmesi sağlanabilir.
6. Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin kaynakların güncellenmesi ve artırılması sağlanarak yüksek lisans yapan öğretmenlerin daha çok bilgiye ulaşması sağlanabilir.
7. Bilimsel araştırma yöntemlerine ait alanların geliştirilmesi sağlanarak daha fazla öğrenme alanı oluşturulabilir.

8. Lisansüstü eğitimi teşvik etmek amacıyla lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmenlere maddi anlamda destek sağlanmalıdır.

Yukarıdaki önerilerin yanı sıra araştırmacılara da bazı önerilerde bulunulmuştur.

Bunlar;

1. Bu konuyla ilgili daha geniş katılımın sağlanacağı nicel araştırmalar yapılabilir.
2. Nitel araştırma yaklaşımında öğretmenler dışındaki meslek gruplarıyla çalışma tekrarlanabilir.
3. Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili farklı alanlarda çalışma yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Ada, Ş. (2009). Hayat boyu öğrenme kapsamında informal öğrenme. B kitabı içinde, Hayat boyu öğrenme kapsamında Türkiye’de informal öğrenme üzerine ortak bir anlayış geliştirme ve farkındalık oluşturma projesi konferansları bildiri kitabı, s.41 Ankara: MEB
- Ada, S., ve Ünal, S. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ağırlioğlu, N. (2013). Türkiye’de lisansüstü yapılmıştır. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-9.
- Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 112-126.
- Akçay, S., Hançer, A., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. (2005, Eylül). İlköğretim 6 Sınıflarda Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Türkiye
- Akgün, L. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Algı ve Beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 21-30.
- Akkoyunlu, B., ve Kurbanoglu, S. (2002). Bilgi Okuryazarlığı. *TBD Bilişim-Bilişim Kültürü Dergisi*, (83), 20-40.
- Akman, B. ve Üstün, E. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 137- 141.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilgi*, (64), 23-48.
- Aksu, M., Berberoğlu, G., ve Paykoç, F. (1991). Mantıksal düşünmenin belli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu*, Kültür Koleji Genel Müdürlüğü, 291-297.
- Aktamış, H., ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 11-23.
- Aktan, C. C. (2007). *Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar*. Değişim Çağında Yüksek Öğretim. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Akturan, U., ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji (ss.83-98), Nitel Araştırma Yöntemleri, (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi MÖ 1000–MS 2010* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Alabaş, R. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisansüstü eğitim tercihlerine ilişkin görüşleri ve mesleklerine katkısı. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 15, 2897-2901.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Alam, F., Alam, Q., & Rasul, M.G. (2013). Lisansüstü denetim üzerine bir pilot çalışma. *Procedia Mühendisliği*, 56, 875-881.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. *Öğretmenlik mesleğine giriş*, ss 191-230. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, V. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri. S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 51-86). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Antikainen, A. (2001). Is lifelong learning becoming a reality? The case of Finland from a comparative perspective. *European Journal of Education*, 36(3), 379-394.
- Arıcı, H. (1997). Bilim İnsanı Yetiştirme: Lisansüstü Eğitim ve Sorunları. *Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantı Serileri*, 7. Bilim İnsanı Yetiştirme, Lisansüstü Eğitim.
- Arıkan, R. (1995). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma*, Ankara: Tutibay Ltd. Şti.
- Arik, A. I. (1995). *Öğrenme Psikolojisine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları, ss. 64.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 41-61.
- Arseven, A. D. (1993). *Alan Araştırma Yöntemi (İlkeler, Teknikler, Örnekler)*, Ankara: Gündüz Yayınevi.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115.
- Ata, A., ve Yenilmez, K. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri e-Kitabı*, s 27-30.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Avrupa Komisyonu (2002). European Report on quality indicators of lifelong learning. fifteen quality indicators. *European Commission. Directorate-General for Education and*

- Culture*. Erişim Tarihi: Eylül 2021, http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf
- Avrupa Birliği Komisyonu (2006). Recommendation of The European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning. Erişim Tarihi: Aralık 2021, <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Ay, G. K. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ayçiçek, B., ve Yelken, T. Y. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 872-884.
- Aydoğmuş, U. ve Karaman, D. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO'da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 36-38.
- Bacanlı, H. (1999). *Eğitim psikolojisi: gelişim ve öğrenme*. ss. 145, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.,
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: The grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Bolat, Y., ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, [Research in Social Sciences] Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-14.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Barker, K., Holden, G., Meenaghan, T., & Rosenberg, G. (1999). Araştırma öz yeterliliği: Eğitimsel çıktılarının değerlendirilmesi için yeni bir olasılık. *Sosyal Hizmet Eğitimi Dergisi*, 35 (3), 463-476.
- Barnes, G. A. (1984). *The American university: A world guide*. Isi Press.

- Bass, J. E & Carin, A. A., (2001). *Methods for teaching science as inquiry*. Prentice Hall.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden bekleniyor: Nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 61-69.
- Batı, K. (2013). Fen eğitiminde bilimsel yöntem süreci öğretimi üzerine bir inceleme: pozitivistten anarşist bilgi kuramına. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 211-226.
- Baysen, E. (2004). Fen Eğitiminde Bulunması Gerekli Bazı Önemli Özellikler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 271-276.
- Beeby, J., Rose, P., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerin Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliğindeki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-126.
- Beycioğlu, K., ve Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bogdan, R. & Biklen, S., K., (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Pearson, Boston: Allyn and Bacon.
- Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher education*, 53(4), 483-516.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). Türkiye'de öğretmen okullarının tarihsel gelişimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 241, 22-32.
- Blaschke, L. M. (2018). Self-determined learning (heutagogy) and digital media creating integrated educational environments for developing lifelong learning skills. In *The digital turn in higher education* (pp. 129-140). Springer VS, Wiesbaden.
- Borg, C., & Mayo, P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?. *Globalisation, societies and education*, 3(2), 203-225.
- Bora, V., Taş, A., Selvitopu, A., ve Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566.
- Bosco, J. (2007). Lifelong learning: what? why? how. *Western Michigan University*, 8, 36-42
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. *International perspectives on lifelong learning*, Taylor & Francis Group, London and Newyork.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü Eğitimde Nitelik Arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.

- Brady, E. M. & Lightfoot, K., (2005). Transformations through teaching and learning: The story of Maine's Osher Lifelong Learning Institute. *Journal of Transformative Education*, 3(3), 221-235.
- Breivik, P. S. (2000). Information literacy and lifelong learning: The magical partnership. Rockhampton, Qld.: Lifelong Learning Conference Committee, Central Queensland University, Australia.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Bulduk, S. ve Oktar, İ. (1999). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin davranışlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 66-69.
- Bulurman, B. (2002). Enformasyon toplumu ve eğitim. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 4(1), 0-0.
- Burns, G. E. (2001). Toward a redefinition of formal and informal learning: Education and the Aboriginal people. Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT, NALL Working Paper;28, Erişim: Aralık 2021, <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2742/2/28towardanewdef.pdf>
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA.
- Celep, C. (2003). Halk eğitimi. Geliştirilmiş 3. baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri Toplama Teknikleri: Nicel-Nitel. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ed. Tanrıoğlu, A., Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R., & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99-122.
- Chaboyer, W., & Retsas, A. (1996). Critical care graduate diploma: nursing students' needs identified in evaluation. *Australian Critical Care*, 9(1), 10-13.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3,7.
- Chien, M. (1996). *Power and knowledge in education: A critical exploration of lifelong learning*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2021). *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice*. Springer International Publishing.
- Clarke, N. W. (1998). *Adult development and lifelong learning: A woman's perspective*. University of Maryland, College Park.

- Cooksy, L. J., & Mark, M. M. (2012). Influences on evaluation quality. *American Journal of Evaluation*, 33(1), 79-84.
- Corbin, J. & Strauss, A., (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Crawford, B. A. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613-642.
- Creswell, J. W. (2012). Collecting qualitative data. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Fourth ed.* Boston: Pearson, 204-35.
- Cryer, P. (2000). *The Research Student's Guide to Success*. Buckingham: Open University Press.
- Çakar, Ö. (1997). Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim. *TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri*, 7, 65-75.
- Çakır, R. ve Özçiftçi, M., (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Çelenk, S. (1988). *Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş [Introduction to research and project studies]*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Trabzon: Ofset Matbaacılık.
- Çepni, S., ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. Kademe öğretmen kitabı*. Ankara:
- Çetin, A., ve Dikici, R. (2014). Eğitim Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri Dersinin Etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 981-994.
- Çilek, A. (2002). Yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Çolak, F. ve Oluk, S. (2005). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Öğretmen Olarak Çalışan Lisansüstü Öğrencilerinin Karşılaştıkları Bazı Sorunlar. *Dokuz Eylül*

- Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim, 17, 141- 144.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yasam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 2, 155-156.
- Delors, J. (1996). Education: the necessary utopia. *Learning: The treasure within*, 13-35.
- Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü Eğitim Programlarına Girişte Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (LES) Sonucunun ve Diğer Ölçütlerin Kullanımına İlişkin Bir Tarama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 61-70.
- Derrick, M. G. (2003). Creating environments conducive for lifelong learning. *New directions for adult and continuing education*, (100), 5-18.
- Deveci, E., Ulutaşdemir, N., Tabak, S., ve Öztürk, E. (2011, Mayıs). Türkiye'deki üniversitelerde yaşam boyu öğrenim. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 3, Özyeğin Üniversitesi, İstanbul.
- Dey, I. (1993). Qualitative research. A user-friendly guide for social scientists. Taylor & Francis
- Dilci, T. (2009). Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Drisko, J. W. (2008). How is qualitative research taught at the master's level?. *Journal of Social Work Education*, 44(1), 85-101.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Donaldson, S. I. & LaVelle, J. M., (2015). The state of preparing evaluators. *New Directions for Evaluation*, (145), 39-52.
- DPT (2001). Hayat boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Ankara
- DPT (2007). Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.
- Düztepe, Ş. (2003). *Araştırma Yöntemleri Ders Notları*. (Basılmamış), Hava Harp Okulu Havacılık ve Uzay.
- EHEA, 2021. European Higher Education Area and Bologna Process. Erişim Tarihi, Kasım 2021. <http://www.ehea.info/>.
- Ekici, F. Y. (2017). Examination of the Attitudes of Preschool Teacher Candidates and Teacher Candidates in Other Branches towards Scientific Research in Terms of Some Variables. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 1-13.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elken, M. (2008). *Lifelong learning-a core activity for universities?: The case of UiO* (Master's thesis), Oslo University, Oslo
- Emiroğlu, O. N. (2005). Bilim etiği ve sorumluluklar. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 7(1), 5-25.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 353- 379.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, A. ve Toprak, M. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-91.
- Erkan, H. (1998). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme* (4. Baskı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İnsan ve Toplum Bilimleri 1992 Büyük Ödülü
- Erol, O., Haseski, H. İ., Şahin, Y. L., & Yılmaz, E. (2014). Facebook kullanım amaçları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 331-351.
- Ersoy, A., ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri. *Türk kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood?. *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- European Commission (2002). European Report On Quality Indicators Of Lifelong Learning. Brussels: European Commission
- Eurydice (2000). *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems In The Member States of The European Union, Results of The Eurydice*. London, UK: Eurydice
- Evcik, D. (2009). Ethics and scientific publication/Bilimsel yayınlar ve etik. *Turkish Journal of Rheumatology*, 24, 170-172.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications Ltd.
- Fındıkçı, İ. (1998). Enformasyon bilgi toplumu dosyası; bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1(4), 83.
- Geban, Ö. (1990). Effects of two different instructional treatments on the students chemistry achievement, science process skills, and attitudes towards chemistry at the high school level. (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 237-252.
- Gencel, U. (2001). Yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi ve akreditasyon. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 164-218.
- Gezer, M., Sünkür, M. Ö., Sahin, I. F., ve Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433.
- Ghere, G., King, J. A., Stevahn, L., & Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 229-247.
- Gianina-Ana, M. (2013). Kindergarten teachers' perceptions on in-service training and impact on classroom practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 481-485.
- Goeller, W. (2008). *The relationships between optimism, hope and lifelong learning in Older Adults*. Unpublished Master Thesis, California State University, Long Beach.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10, 29-37.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S., ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme programları. *I. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, 143, Antalya.
- Göksu, A., Padem, H., ve Konaklı, Z. (2012). *Araştırma yöntemleri*. Sarajevo: International Burch University Yayınları.
- Görmez, E. Köksalan, B., ve İltar, İ. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299.
- Gregson, R., & Jeffery, P. L. (2004, November). Teacher research: the benefits and the pitfalls. In *AARE 2004 International Education Research Conference: Doing the Public Good, Positioning Education Research, held in Melbourne*.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91.

- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim Öğrencilerinin İdeal Öğretmen Algısı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 725- 756.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F., ve Kuzu, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 309-325.
- Gürkan, T. (2018). Akademisyen olmak. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 440-446.
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama üzerine. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 9(28), 98-103.
- Güven, İ., ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü örneği). *Millî Eğitim*, 35(173), 157-172.
- Hughes, C., & Wade, W. (1996). *Inspirations for investigations in science*. Warwickshire: Scholastic Publication, 5-53.
- Hunt, B. (2011). Publishing qualitative research in counseling journals. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 296-300.
- Hürsen, Ç. ve Uzunboylu, H., (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometri özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 263-284.
- İnce, L. M., ve Korkusuz, F. (2006). Lisansüstü eğitim hedeflerini geliştirmede öğrenci öğretim üyesi etkileşimi: bir disiplinin farklı üniversitelerde ve farklı disiplinlerin bir üniversitedeki durumu. TÜBİTAK Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, Proje No:104K093, 2006
- Jarvis, P. (2006). Towards A Comprehensive Theory of Human Learning: Lifelong Learning and The Learning Society. Vol. 1. New York: Routledge Publishing
- Jarvis, P. (2010). Inquiry into the Future of Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 397-400.
- Jewett, T. O. (1996). " And They Is Us": Gender Issues in the Instruction of Science. ERIC Clearinghouse.
- Johnston, J. (2005). *Early explorations in science*. UK: McGraw-Hill Education

- Keleşoğlu, S., ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset Baskı.
- Karagöz, S. (2019). Yetişkin eğitiminin Türkiye’de tarihsel gelişimi. Güçlü, M. (Ed.) Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde (ss.40-61). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de Lisansüstü Öğretim, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 505-528.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme: Lisansüstü öğretimin planlanması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, S., ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Karamustafaoğlu, O., Sontay, G., ve Tutar, M. (2016). “Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi” Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetarium Gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Karasar, N. (1984). Türk üniversitelerinde araştırma eğitimi. *Yayınlanmamış Araştırma (TÜBİTAK SAYG-E-4 9 Projesi)*.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma yöntemi* (12. baskı): Kavramlar-ilkeler-yöntemler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karayalçın, Y. (1988). *Lisansüstü Eğitim Yükseköğretimde Değişmeler*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kavcar, C. (1987). Yüksek öğretmen okulunun öğretmen yetiştirmedeki yeri. *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu*, (s 39). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim, Gazi Mesleki Eğitim, Teknik Eğitim Fakültesi. Ankara.
- Kaya, Y. K. (1989). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Ankara: Bilim Yayınları.
- Keohane, N. O. (2006). *Higher ground: Ethics and leadership in the modern university*. Duke University Press.
- Kepenekçi, Y. K. (2006). *Amerika Birleşik Devletleri’nde Lisansüstü Öğretim Sistemi*, Editör: Kasım Karakütük. *Bazı Ülkelerin Lisansüstü Öğretim Sistemleri*, Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kes, D., ve Şahin, Ö. Ö. (2019). Hemşirelik Öğrencilerinin Bilimsel Araştırma Yapmaya Yönelik Kaygı ve Tutumlarının Belirlenmesi. *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 68-78.

- Kılıç, G. B. (2006). *Yeni yaklaşımlar ışığında ilköğretim bilim öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Baskı). Erzurum: Eser Ofset.
- Kimball, M. E. (1967). Understanding the nature of science: A comparison of scientists and science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 5(2), 110-120.
- Knapper, C. (2006, August). Lifelong learning means effective and sustainable learning. Reasons, ideas, concrete measures. *25th International Course on Vocational Training and Education in Agriculture*. CIEA. 1-10.
- Knowles, M. (2009). Andragoji: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. (Çev: S. Ayhan). A. Yıldız ve M. Uysal (Edt.) Yetişkin eğitimi kuramdan uygulamaya içinde (s. 127-144). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Kocaman, G. (2009, Ekim). "Türkiye'de Lisansüstü Hemşirelik Eğitiminin Durumu", Uluslararası Katılımlı 12. Ulusal Hemşirelik Kongresi Bildiri Kitabı, 20-24, Sivas.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973.
- Köksalan, B. (1999). *Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222.
- Kumar, P. (2004). Lifelong learning in Singapore: Where are we now?. *International Journal of Lifelong Education*, 23(6), 559-568.
- Kurnaz, M. A., ve Alev, N. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 38-52.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kürüm, D., ve Sağlam, M. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 53-69.
- Lawson, A. E. (1985). A review of research on formal reasoning and science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(7), 569-617.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557.
- Lei, S. A. (2008). Factors changing attitudes of graduate school students toward an introductory research methodology course. *Education*, 128(4), 667-685.
- Leone, S. (2013). *Characterisation of a personal learning environment as a lifelong learning tool*. Springer Science & Business Media.

- Lindley, J., & Machin, S. (2013). *The Postgraduate Premium: Revisiting trends in social mobility and educational inequalities in Britain and America*, London: The Sutton Trust.
- Markula, P., & Silk, M. L. (2011). *Qualitative research for physical culture* (p. 252). London: Palgrave Macmillan.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: alternative, approaches, ongoing issues*, (fourth edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Martin, J. D. (1997). *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach USA*.
- Mason, K. O. (2013). Teacher involvement in pre-service teacher education. *Teachers and Teaching*, 19(5), 559-574.
- MEB (1996). 15. Millî Eğitim Şûrası. Erişim: 20.10.2020, <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- MEB (2010a). 18. Millî Eğitim Şûrası Kararları. Erişim: 20.10.2020, <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- MEB (2010b). *TALIS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması Teaching and Learning International Survey Türkiye Ulusal Raporu*, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- MEB (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı*. Erişim: 01.01.2021, <http://hbogm.meb.gov.tr/>
- MEB (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Erişim: 24.10.2020, <http://oygm.meb.gov.tr/>
- MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEGEP (2009). *Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi*. Erişim: 23.10.2020, www.megep.meb.gov.tr
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage Publications Ltd.
- Milic, S. (2013). The twenty-first century university and the concept of lifelong learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(1), 151-170.
- Montcalm, D. M. (1999). Applying Bandura's theory of self-efficacy to the teaching of research. *Journal of Teaching in Social Work*, 19(1-2), 93-107.
- Munck, M. (2007). Science pedagogy, teacher attitudes, and student success. *Journal of Elementary Science Education*, 19(2), 13-24.
- Murtonen, M., Olkinuora, E., Tynjälä, P., & Lehtinen, E. (2008). "Do I need research skills in working life?": University students' motivation and difficulties in quantitative methods courses. *Higher Education*, 56(5), 599-612.

- Nayır, F. Y. (2007). *Ankara’da eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı), Ankara.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri. *Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayın Odası.
- Nevvman, K. A. (1997). Combining standarts vvith changing teacher needs: introducun g teacher research strategies to preservice teachers. Annual Meating of the American Association of College for Teacher Education (February, 1997), Phoenix.
- Ng, L. C. H. (2016). *Exploring registered nurses’ attitudes to postgraduate education for specialty practice in Australia*. Unpublished dissertation). University of Queensland Australia.
- NRC (2000). Inquiry and the National Science Education Stveards. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Nyiri, R. B. (1997). *The relationship between effective teaching, lifelong learning, and the implementation of current best practices* (Doctoral dissertation), Duquesne University, USA.
- Odabaş, H., ve Polat, C. (2008, Mart). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı: International Symposium on Globalization, Democratization and Turkey Proceedings içinde sunuldu (596-606), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD Publications.
- Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yüksek öğretim programları. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(01).
- Oğuzkan, A. F. (1981). Eğitim Terimleri Sözlüğü, (2. baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Oktay, A. (1998). Türkiye’de öğretmen eğitimi. *Milli Eğitim*, 137, 26-27.
- Oktay, A. (2001). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde (s. 15-39). İstanbul: Sedar.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (2), 15-28.
- Okumuş, S. (2012). *Maddenin halleri ve ısı ünitesinin bilimsel tartışma (argümantasyon) modeli ile öğretiminin öğrenci başarısına ve anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Ouane, A. (2002). Adult learning: emerging issues and lessons to be learned. *Institutionalising lifelong learning: Creating conducive environments for adult learning in the Asian context*, 17-22.

- Önen, A. S. (2011). Öğretmen adaylarının eğitime yönelik inançları ile epistemolojik inançlarının mesleklerine yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 293-301.
- ÖSYM (1997). *1996-1997 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri*. Ankara: ÖSYM Yayını
- ÖSYM (2003). *2002-2003 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri*. Ankara: ÖSYM Yayını
- ÖSYM (2007). *2005-2006 öğretim yılı yüksek öğretim yılı istatistikleri*. Ankara: ÖSYM Yayını
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, S., ve Yalın, H. İ. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özet, İ. (2014). *Kent araştırmaları ve nitel yöntem*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 36-48.
- Papanastasiou, E.C. (2005). Factor structure of the “attitudes toward research” scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-27.
- Parkinson, A. (1999, November). Developing the attribute of lifelong learning. In *FIE’99 Frontiers in Education. 29th Annual Frontiers in Education Conference. Designing the Future of Science and Engineering Education. Conference Proceedings (IEEE Cat. No. 99CH37011 (Vol. 1, pp. 11A1-16). IEEE.*
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage Publication Ltd.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, 3. Baskıdan Çeviri, Patton, MQ. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Bütün, M. ve Demir, SB (Ed), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pekmez, E. S. (2000). *Procedural understanding: teachers perceptions of conceptual basis of practical work* (Doctoral dissertation, Durham University).
- Pike, P. D. (2001). *Leisure piano lessons: A case study of lifelong learning*. The University of Oklahoma.
- Rillero, P. (1998). Process skills and content knowledge. *Science activities*, 35(3), 3.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199-228.

- Rummel, J. F. (1968). Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları (Çev. Rezan Taşçioğlu). Ankara: Ajans Türk Matbaacılık Sanayi.
- Sakman, S. (1988). Rasyonel insanın felsefesi, İstanbul: Akla Çağrı Yayınevi
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*. 8(3), 27–37.
- Scharmann, L. C. (1989). Developmental influences of science process skill instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(8), 715-726.
- Sev, YG. (2015). *Metafizik*, (Aristoteles) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 125-137.
- Shaw, T. J. (1983). The Effect of a Process-Oriented Science Curriculum upon Problem-Solving Ability. *Science Education*, 67(5), 615-623.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Öğretmen Elkitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stehlik, T. (2003). Parenting as a vocation: Lifelong learning can begin in the home. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 367-379.
- Storey, L. (2007). *Doing interpretative phenomenological analysis*. In E. Lyons & A. Coyle (Eds.), *Analysing qualitative data in psychology* (pp. 51–64). Sage Publications Ltd.
- Stuessy, C. S. L. (1984). *Correlates Of Scientific Reasoning In Adolescents: Experience, Locus Of Control, Age, Field Dependence-Independence, Rigidity/Flexibility, Iq, And Gender (Cognitive, Piaget, Logic)* (Doctoral dissertation), The Ohio State University, Columbus.
- Şenol, S. (2012). Araştırma ve örnekleme yöntemleri [Research and sampling methods]. *Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (3. Baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Tekin, M. (2007, Ekim). Lisansüstü öğrencilerinin araştırmaya yönelik kaygı ve yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. III. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 17-20.
- Thomas, L. (2018). The value of the academic award in initial teacher education: key stakeholder perceptions of the masters level Postgraduate Certificate in Education in two English universities. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 246-261.
- Toprak, E., ve Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615.
- TDK (2016). Türk Dil Kurumu. Erişim: 20.10.2020, <http://www.tdk.gov.tr/>

- Temiz, B. K. (2001). Lise 1. sınıf fizik dersi programının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye uygunluğunun incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Teyfur, M. (2007). *Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar* (Edt: Saylan N.), Eğitim bilimine giriş. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tosun, İ. (1997). Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim. *TÜBA Bilimsel Toplantılar Serisi*, (7), 7-8.
- Tural, N. (1993). *Kimya Petrol ve Plastik Sanayinde Eğitim-İnsangücü-İstihdam İlişkileri ve Buna İlişkin İşveren Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2005). Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Turgut, M. F. (1983). *Program değerlendirme, cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- TÜBİTAK (2010). *2011–2016 Bilim ve teknoloji insan kaynağı stratejisi ve eylem planı*. Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu.
- Türker, K. (1996). *Türkiye’de üniversite, bilim ve teknoloji politikaları. 2. üniversite kurultayı– bildiriler*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Türkdoğan, O. (2000). Bilimsel araştırma metodolojisi. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Türker, R. K. (2001). Bilim insanı yetiştirme: Dünyada ve Türkiye’de lisansüstü eğitim. *TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri*, 7, 21-32.
- Uçan, S. (2016). The role of continuous professional development of teachers in educational change: A literature review. *Harran Maarif Dergisi*, 1(1), 36-43.
- Uysal, M. (2009). Adult education in developed countries. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 17-23.
- Ünal, Ç., ve İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmenleri adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 147-164.
- Van der Veen, R. (2006). Communication and creativity: Methodological shifts in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 231-240.
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme,"Teori ve Teknikler" Dördüncü Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:157.

- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Wakeling, P. B. J., Tranmer, M., & Devine, F. (2009). *Social class and access to postgraduate education in the UK: A sociological analysis*. University of Manchester.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Wood, B. B. (2001). Stake's countenance model: evaluating an environmental education professional development course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.
- World Bank. (2003). Lifelong learning in the global knowledge economy: Challenges for developing countries. *Washington, DC*.
- Yapıcı, M., ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Üniversite ve Toplum*, 3(3), 09.
- Yayla, D. (2009). Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi. *Ankara: TC Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)*.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2008). *Bilimsel düşünme yöntemi* (2. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.
- Yılmaz, E. (2000). Bilgi çağında kütüphanelerin eğitimdeki yeri ve önemi. *Çağdaş Eğitim*, 269, 31-39.
- Yılmaz, K. ve Çokluk, Ö. (2010). Fen- edebiyat fakültesi mezunlarının araştırma kaygı düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 1-9
- Yolcu, H. (2009). *Bilimsel araştırmaya ilişkin temel kavramlar*. (Edt: A. Tanrıöğen). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- YÖK (2007a). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Erişim: 20.11.2020, <http://www.yok.gov.tr/>
- YÖK (2007b). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: YÖK Yayınları, 2007-1.
- YÖK (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi [TYYÇ]*. Erişim: 10.10.2020, <http://tyyc.yok.gov.tr>.

www.upsot.com

www.univ-rennes1.fr/english/home/academics



EKLER

Ek 1.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Amasya Üniversitesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller:

BİLİMSEL FAALİYETLER

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: MEB 2016-...

İLETİŞİM