

Türkiye’de Doktora Eğitimi Sürecine İlişkin Öğretim Üyelerinin ve Doktora Öğrencilerinin Görüşleri

The Views of Faculty Members and Phd Students on the Processes of Doctoral Education in Turkey

Nazife KARADAĞ, Servet ÖZDEMİR

ÖZ

Bu araştırmanın amacı doktora eğitim sürecinin danışman öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri tarafından değerlendirilmesini sağlamaktır. Araştırmada katılımcıların, mevcut lisansüstü eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin ayrıntılı olarak alınması amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden ‘durum çalışması’ tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını doktora düzeyinde ders veren/tez yürüten öğretim üyeleri ile doktora eğitimi sürecinde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘ölçüt örnekleme’ tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öğretim üyeleri ile birebir görüşmeler, doktora öğrencileri ile ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgu ve sonuçları ve araştırma sonunda geliştirilen öneriler doktora eğitiminin amaçları, doktora eğitimi ile adaylara kazandırılan bilgi, beceri ve yetkinlikler, doktora eğitimine başlayacak adayların sahip olması gereken yeterlilikler, tez danışmanlarının sahip olması gereken yeterlilikler, danışman-öğrenci ilişkileri, doktora eğitim-öğretim süreci, ölçme-değerlendirme süreci, teknolojik donanım alt yapı hizmetleri, bölüm kültürü ve doktora eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretim üyesi ve doktora öğrencisi görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Doktora eğitimi, Öğretim üyesi, Doktora öğrencisi

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the process of doctoral education from the viewpoints of faculty members and doctoral students. ‘Case study’ method was employed for a detailed understanding of the participants’ views on the current postgraduate education processes. The participants of the study were composed of doctoral students and faculty members offering doctoral courses and supervising dissertations. Criterion sampling, which is a type of ‘purposeful sampling,’ was used as the sampling method. Data were collected through semi-structured interview protocols prepared by the researchers. In the processes of data collection, one- on- one interviews were made with the faculty members whereas focus group interviews were conducted with doctoral students. The findings of the study and the suggestions made for future were presented from the viewpoints of the faculty members and doctoral students. They included the aim of doctoral education, knowledge, skills and competencies aimed for doctoral students , qualifications of doctoral students who will begin doctoral education, qualifications of academic advisors, the relationship between faculty members and doctoral student, doctoral education processes, assesment and evaluation processes, technological equipment and infrastructure services, departmental culture, and the problems during the doctoral education process.

Keywords: Doctoral education, Faculty member, Doctoral student

Nazife KARADAĞ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8194-4315

Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, Türkiye
Adıyaman University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Adıyaman, Turkey
nazifekaradag@adiyaman.edu.tr

Servet ÖZDEMİR

ORCID ID: 0000-0001- 7870-9632

Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye
Başkent University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 26.07.2016

Kabul Tarihi/Accepted : 04.10.2016

GİRİŞ

Bilim insanı yetiştirilmesi ve bilimsel politikaların belirlenerek yürürlüğe konulmasındaki temel eğitim kademesi olarak bilinen lisansüstü eğitim, bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlayan öğretim üyelerinin yetiştirildiği eğitim kademesidir (Karaman & Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitimin üniversitelerin varoluş amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve dolayısıyla toplumların refah seviyelerinin artırılmasında önemli bir yeri olduğundan lisansüstü eğitim kademesinin önemi üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Çavdar, 2001; Ertepinar, 1996; Karakütük, 2002; Sayan & Aksu, 2005; Sevinç, 2001; Tosun, 2001; Özoglu, 2010). Lisansüstü eğitim sürecinin önemi ile ilgili literatür incelendiğinde, üniversitelerin gereksinim duyduğu nitelikli öğretim üyesi kaynağı ile ülkenin kalkınmasında rol oynayacak seçkinlerin bu eğitim kademesinde yetiştirilmesi ve bilim insanı yetiştirilmesi sürecinin temelini lisansüstü eğitim kademesinin oluşturması nedeniyle üzerinde durulan bir basamak olduğu dikkati çekmektedir.

Türkiye'deki lisansüstü eğitim programlarının etkinliği üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde lisansüstü eğitimin amaçlarında belirsizlikler olduğu, doktora sürecinde görev alan veya tez danışmanlığı yürüten öğretim üyelerinin ve doktora eğitimine başlayacak öğrencilerin sahip olması gereken niteliklerin açıkça belirtilmediği, eğitim öğretim sürecinin ve ölçme değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmediği, lisansüstü eğitim süreci için ayrılan kaynakların ve teknolojik donanım-alt yapının yeterli düzeyde olmadığı, danışman-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı bir biçimde ilerlemediği görülmektedir. Karakütük ve ark., (2010) tarafından gerçekleştirilen "Lisansüstü Öğretimin Sorunları Konusunda Ankara'daki Lisansüstü Enstitü Yöneticilerinin Görüşleri" araştırmasının sonuçlarına göre enstitü yöneticileri tarafından lisansüstü eğitimle ilgili yasal düzenlemeler yetersiz bulunmakta, doktora tez izleme süreçlerinde birtakım aksaklıkların yaşandığı belirtilmekte, program açılan anabilim dallarındaki öğretim üyesi sayısı istenilen düzeyde olmadığı vurgulanmakta, öğretim üyelerinin tez danışmanlığı yüklerinin çok fazla olduğu görülmekte ve mevcut lisansüstü eğitim programları ile lisansüstü öğretimin amaçlarına ulaşılmadığı belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilere sunulan sağlık, kültürel, sportif, kütüphane, yurt ve rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde bulunmadığı da araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Özdemir ve Karadağ'ın (2011) eğitim bilimleri alanında doktora yapmakta olan on öğrenci ile nitel görüşme yaparak gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre ise doktora öğrencileri, alacakları lisansüstü eğitim süreci hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ve kongre, konferans, sempozyum gibi bilimsel etkinlikler için danışmanlarından yeterince destek görmediklerini belirtmişlerdir. Ayaş ve Kala (2007) tarafından gerçekleştirilen "Danışman-Lisansüstü Öğrenci İlişkisinde Beklentiler ve Karşılaşılan Problemler" başlıklı araştırmanın sonuçlarına göre ise öğretim üyeleri bilimsel merak güdüsü ile hareket eden, hevesli, özverili, sağlam karakterli öğrencilerle çalışmak istediklerini belirtirken; öğrenciler, kendilerine zaman ayırabilecek, ufuklarını genişletebilecek, yeterli rehberlik faaliyetinde bulunabilecek, rahat iletişim kurulabilen ve empatik danışmanlarla çalışmak istediklerini, ancak danışmanlarının

kendilerine yeterince zaman ayıramadıklarını ve yeterli düzeyde iletişim kuramadıklarını vurgulamışlardır. Sancak, Küpeli ve Beyit'e (2010) göre de araştırma görevlilerinin görev tanımının yasalarda net bir şekilde tanımlanmamış olması, üniversitede temsil haklarının bulunmaması, ekonomik koşulların yetersizliğine bağlı olarak bilimsel faaliyetlere yeterince odaklanamamaları, "tahsisli kadro" (50/d) uygulamasının meydana getirmiş olduğu sorunlar ve gelişmekte olan üniversitelerde görevli olan araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim alma süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar, başlıca sorun alanları arasındadır. Ekici (2011), "Türkiye'de Nitelikli Bilim İnsanı Yetiştirmenin Önemi" konusunda yapmış olduğu araştırmasında ülkemizde nitelikli bilim insanı yetiştirilememesinin temel nedenleri arasında, nitelikli öğretim üyesi sayısının istenilen düzeyde olmamasına bağlı olarak öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasını ve dolayısıyla öğretim üyesi olarak yetişmeleri beklenen bireylerin nitelikli bir eğitim sürecinden yoksun olmalarını göstermiştir.

Karakütük (2002), lisansüstü öğretim programlarında görev alacak öğretim üyelerinde aranacak niteliklerin belirli standartlara bağlanmamış olmasının lisansüstü eğitim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ortaş'a (2003) göre ise, lisansüstü eğitim görmek isteyen öğrencileri özendirerek ve motivasyonlarını artıracak kaynakların eksikliği ve lisansüstü eğitim görmek isteyen öğrencilerin istihdam ve burs sorunları başta olmak üzere birçok neden üniversitede bilim yapacak insan kaynaklarının gelişiminin önündeki en büyük engellerden biri olarak karşımızda durmaktadır. Bu engeller aynı zamanda ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretim üyesinin yetiştirilmesinin önünü kapatan engellerdir.

Lisansüstü eğitim süreci ile ilgili olarak yapılmış olan araştırmalarda da vurgulandığı gibi bir lisansüstü eğitim sürecinin başarı ile tamamlanması ve buna bağlı olarak nitelikli bir öğretim üyesi yetiştirilmesi, lisansüstü eğitimle ilgili politikaların netliğine, lisansüstü eğitim programından beklentilerin ve programla yetiştirilmek istenen insan tipinin özelliklerinin net bir şekilde tanımlanmış olmasına, programdan beklentilerle program süresince gerçekleştirilen faaliyetler arasındaki uyumun niteliğine, eğitim süreci için ayrılan kaynakların nicelik ve niteliğine, süreçte yer alan danışman ve öğrenci rollerinin gerçekçi bir şekilde yerine getirilmesine, süreçte görev alacak öğretim üyelerinin nicelik ve niteliğine ve eğitim alacak olan öğrencilerin standartlarına bağlı görünmektedir. Bu nedenle bu araştırmada doktora eğitim sürecinin amaçları, doktora eğitimi ile adaylara kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve yetkinlikler, doktora eğitimine başlayacak olan öğrencilerin sahip olması gereken nitelikler, doktora sürecinde görev alan öğretim elemanlarının nitelikleri, danışman-öğrenci ilişkileri, eğitim-öğretim sürecinin niteliği, ölçme-değerlendirme süreci, teknolojik donanım-alt yapı hizmetleri ve bölüm kültürüne ilişkin öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda ele alınması amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi: Doktora eğitim sürecine ilişkin öğretim üyesi ve doktora öğrencilerinin görüşleri nelerdir? Araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin;

- Doktora eğitiminin amacına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Doktora eğitimi ile adaylara kazandırılan bilgi, beceri ve yetkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Doktora eğitimine başlayacak adayların sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Tez danışmanlarının sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Danışman-öğrenci ilişkileri konusundaki görüşleri nelerdir?
- Eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Teknolojik donanım-alt yapı hizmetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Bölüm kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?
- Doktora eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada katılımcıların, mevcut lisansüstü eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin ayrıntılı olarak alınması amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden ‘durum çalışması’ tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını doktora düzeyinde ders veren/tez yürüten öğretim üyeleri ile doktora eğitimi sürecinde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yapılırken göz önünde bulundurulacak temel ölçütler ise şunlardır:

Tez danışmanları için: Daha önce doktora tezi yönetmiş olmak ve en az bir doktora tezini yürütüyor olmak,

Doktora öğrencileri için: Araştırma görevlisi olmak, enstitüye bağlı bir lisansüstü eğitim programında doktora eğitimine devam ediyor olmak ve doktora tez aşamasında bulunmak.

Belirlenen ölçütler çerçevesinde yedi öğretim üyesi ve doktora tez aşamasında olan altı araştırma görevlisi araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Öğretim üyelerinin üçü profesör dördü ise doçenttir. Çalışma alanları ‘eğitim bilimleri’, ‘orta öğretim sosyal alanlar eğitimi’, ‘Türkçe eğitimi’ ve ‘yabancı diller’dir. Bir öğretim üyesinin mesleki kıdemi 11-15 yıl, diğerinin ise 15 yıl ve üzeridir. Araştırmaya katılan doktora öğrencileri ise ‘sosyal bilgiler eğitimi’, ‘sınıf öğretmenliği’, ‘eğitim bilimleri’, ‘bilgisayar ve öğretim teknolojileri’ ve ‘Türkçe eğitimi’ alanlarında çalışmaktadırlar. Bir doktora öğrencisinin mesleki kıdemi 1-5 yıl, diğerlerinin ise 6-10 yıl arasındadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme formlarının oluşturulması aşamasında ulusal lisansüstü eğitim sempozyumu kitapları, TÜBİTAK Ulakbim veri tabanı, Yükseköğ-

retim Kurulu (YÖK) tez veri tabanı, EBSCO veri tabanı ve “Proquest dissertations&theses” veri tabanı taranmıştır. Tarama sürecinin ardından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geçerliliklerinin sağlanması amacıyla eğitim yönetimi alanından beş, eğitim programları ve öğretim alanından iki ve ölçme değerlendirme alanından iki uzmanın görüşüne sunulmuş olarak araştırma konusu ve kapsamı açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde öğretim üyeleri ile birebir görüşmeler, doktora öğrencileri ile ise odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ve odak grup görüşmesine dayalı olarak elde edilen verilerin analizi nitel araştırma verilerinin analizi basamaklarına bağlı kalınarak dört aşamada tamamlanmıştır: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Bu bağlamda öncelikle betimsel analiz yapılarak görüşme sorularına dayalı bir biçimde temalar oluşturulmuş; daha sonra içerik analizi yapılmıştır (Denzin & Lincoln, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen ‘uzlaşma yüzdesi’ formülü kullanılmıştır:

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

Hesaplamalar sonucunda öğretim üyeleri ile gerçekleştirilen görüşme sonucunun toplam güvenilirlik yüzdesi %85.36 olarak belirlenirken odak grup görüşmesi sonucunun güvenilirliği %92.9 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Doktora Eğitiminin Amaçları

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin doktora eğitiminin amaçları hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri doktora eğitiminin amaçlarını açıklarken öğretim üyesi yetiştirilmesi ve alan uzmanı yetiştirilmesi gibi “akademik amaçlara” ve alanın temel felsefesinin edindirilmesi ve alanla ilgili temel kuramların, ilkeler ve tanımların edindirilmesi gibi “bilimsel amaçlara” vurgu yapmışlardır. Ancak bilgi çağının temel dinamikleri olarak kabul edilen inovasyon, rekabet ve markalaşma açısından avantaj elde edilmesine yönelik süreçlere değinmediği, bilginin oluşturulması ve yorumlanması gibi alandaki bilimsel birikimi geliştirmeye yönelik etkinliklerden çok alanda var olan bilgilerin edindirilmeye çalışıldığı bir sürece vurgu yapıldığı ve iş dünyasının beklentilerinden bahsedilmediği görülmektedir. Öğretim üyelerinden Ö-4-E bu konudaki görüşlerini,

“...Doktora eğitiminin temelde kazandırması gereken becerinin benim düşünceme göre özellikle sınıf içi uygulamalarına yönelik almış oldukları bütün teorik dersleri rahat biçimde kendi çalıştıkları ortama yani kendi, mesleki hayatlarına yansatabilmeleri önemli. Öğrencilere burada kazandırdığımız yetkinlikler açısından baktığımızda tamamen bu gelen doktora öğrencilerinin

Tablo 1: Doktora Eğitiminin Amaçlarına İlişkin Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Doktora Eğitiminin Amaçları | | |
|-----------------------------------|------------------|---|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyeleri | Akademik Amaçlar | Üst düzey becerilere sahip bireyler yetiştirmek (eleştirel düşünen, problem çözebilen vb.) Alan uzmanı yetiştirmek Uygulamaya yönelik birikim edindirmek Öğretim üyesi yetiştirmek |
| | Bilimsel Amaçlar | Alanın temel felsefesini edindirmek Alanla ilgili temel kuramlar, ilkeler, tanımlar hakkında bilgi sahibi olmak |
| Doktora Öğrencileri | Akademik Amaçlar | Alan uzmanı yetiştirmek Öğretim üyesi yetiştirmek Bir alanla ilgili uygulamalara hâkim olmak |
| | Bilimsel Amaçlar | Bir bilim dalının felsefesini edindirmek Bir alanın temel kuramlarına hâkim olmak |

temelde aldıkları alt yapılarındaki bazı eksiklikleri tamamlamalarına yönelik olmalı...” şeklinde özetlemiştir.

Araştırmanın bu bulgusu, literatürdeki doktora eğitiminin amacı tanımları ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Örneğin, Adams’a (2002) göre doktora eğitiminin amacı, akademik disiplinler için yetkinlik inşa edilmesi ve alana katkı sağlayacak araştırmaların gerçekleştirilmesi için araştırma becerilerinin edindirilmesidir. Araştırma bulguları ile paralel şekilde Green ve Powell (2005) doktora eğitiminin bilginin oluşturulması ve yorumlanması amacıyla dayandığını belirtmektedir. Doktora eğitiminin amacı ile ilgili literatür incelendiğinde, araştırma bulgularından farklı olarak doktora eğitiminin akademi dünyası dışındaki önemini belirten amaç tanımlarının olduğu da görülmektedir. Örneğin Green’e (2005: 43) göre ise doktora eğitiminin akademik kariyer yapmak, akademilerde araştırma kariyerine sahip olmak, geniş ölçekli ekonomik araştırmalar yapabilmek, kişisel gelişimi sağlamak gibi birçok farklı amacı vardır.

Doktora Eğitimi ile Adaylara Kazandırılan Bilgi, Beceri ve Yetkinlikler

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ile adaylara kazandırılan bilgi, beceri yetkinlikler hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi doktora eğitiminin öğrencilere kazandıracağı bilgi, beceri ve yetkinliklere ilişkin öğretim üyesi ve doktora öğrencisi görüşleri incelendiğinde genellikle akademik kategoride yer alabilecek bilgi, beceri ve yetkinliklere vurgu yapıldığı ancak iş ağırları kurma, iş ağırlarında yer alma, yönetim ve liderlik gibi profesyonel ya da kişiler arası ilişkiler ve iletişim becerileri, genel kültür bilgisi gibi kişisel yeterliliklerden bahsedilmediği görülmektedir.

Doktora eğitimi ile adaylara kazandırılacak yeterliliklere ilişkin literatür incelendiğinde ise bilgi üretimi, orijinal araştırmalar yapma, konularına vurgu yapıldığı görülmektedir (Fleming

May & Yuro, 2009; Gullbekk, Rullestad & Calvo, 2013). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında 8. düzey olarak ele alınan doktora süreci ile adaylara, bilgi basamağında alanındaki güncel verileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve/veya araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirebilme ve alanına yenilik getirecek özgün tanımlara ulaşabilme; beceri basamağında alanındaki yeni bilgileri sistematik bir yaklaşımla değerlendirebilme, alanına yenilik getiren yeni bir düşünce, yöntem ya da uygulama geliştirebilme, yeni ve karmaşık düşüncelerin analiz, sentez ve değerlendirmesini yapabilme; yetkinlik basamağında ise bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme, öğrenme, iletişim ve sosyal yetkinlik ve alana özgü (alandaki bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel ilerlemeleri tanıtmak) gibi yeterliliklerin kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir (YÖK, 2014). Araştırmanın bu bulgusu ile benzer şekilde Green ve Powell’a (2005: 37) göre doktora eğitimi ile adaylara orijinal araştırmalar yoluyla yeni bilgi üretme ya da var olan bilgileri yorumlama, bilginin yapısı hakkında sistematik bir görüş edinme, yeni bilgi üretme, bir disiplinle ilgili uygulama yapma ya da o disiplini anlamak için kavramsallaştırma, tasarlama ya da uygulama yapma yeteneği edindirme, araştırma teknikleri hakkında bilgi sahibi olma gibi yeterlilikler kazandırılmaktadır. Tzanakou (2014), doktora eğitimi ile adaylara kazandırılacağı düşünülen bilgi, beceri ve yetkinlikleri sıralarken araştırmanın bu bulgusu ile benzer şekilde problem çözme, eleştirel düşünme, derinlemesine düşünme ve olaylara farklı açılardan bakabilme gibi becerilerin kazandırıldığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra - araştırma sonuçlarında yer almayan - sosyal sosyal becerilerin gelişimi (iletişim), mesleki ağlara erişim ve kişisel ilişkileri yapılandırma ve toplumsal tanınma gibi yeterliliklerin de doktora eğitimi yoluyla adaylara kazandırıldığını vurgulamıştır. Melin ve Jonson, (2006), araştırma sonuçlarından farklı olarak, doktora eğitimi yoluyla adaylara, yönetim ve liderlik, halkla iletişim, iş ağırlarındaki yabancı meslektaşlarla iletişim kurabilme yeteneği, proje yönetimi becerisi, politik konulara ilgi duyma ve genel kültür gibi yeterliliklerin edindirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 2: Doktora Eğitiminin Öğrencilere Kazandırdığı Bilgi, Beceri ve Yetkinliklere İlişkin Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Doktora Eğitiminin Öğrencilere Kazandırdığı Bilgi, Beceri ve Yetkinlikler | | |
|---|-------------|---|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyeleri | Bilgi | Kazandırılması gereken bilgiler kazandırılmıyor Alanla ilgili temel ilke ve kuramların bilgisi Alan yazın bilgisi Bilimsel araştırma teknikleri bilgisi |
| | Beceri | Kazandırılması gereken beceriler kazandırılmıyor Bilimsel araştırma yapma (tez, rapor yazma) Üst düzey düşünme becerisi (eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme, problem çözme) Sınıf içi uygulamalar |
| | Yetkinlik | Kazandırılması gereken yetkinlikler kazandırılmıyor Bağımsız araştırma yapabilme Ders verme Danışmanlık yapma |
| Doktora Öğrencileri | Bilgi | Alan felsefesine hâkimiyeti sağlayacak bilgi Temel kuramlar ve tanımlar Öğrencinin çabasına bağlı |
| | Beceri | Bilimsel araştırma yapma Özgün araştırma/proje yapma Olaylara farklı açılardan bakma Alanla ilgili uygulama Öğrencinin çabasına bağlı |
| | Yetkinlik | Teorik bilgilerin uygulamaya aktarılması Özgün uygulamaların yapılması Öğrencinin çabasına bağlı |

Doktora Eğitime Başlayacak Adayların Sahip Olması Gereken Yeterlilikler

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin doktora eğitimine başlayacak adayların sahip olması gereken yeterlilikler hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri doktora eğitimine başlayacak adayların sahip olması gereken yeterlilikler hakkında görüş belirtirken öğrencilerin kişisel (iletişim becerisi, sorgulama yapabilme, yaratıcılık) ve akademik yeterliliklerine (alanla ilgili temel ilke ve kuramların bilgisi, teori ve uygulamayı bütünleştirebilme becerisi, yüksek lisans tecrübesi) ve başarıya ait çeşitli göstergelere (ALES, yabancı dil, lisans/yüksek lisans not ortalaması) vurgu yapmışlardır.

Bu konuda Ö-3-E, “...ilgisi, alakası olan, meraklı olan, araştıran, sorgulayan ve yaratıcı düşünen kişilerin alınması lazım. İş bula-madığı için doktora yapan kişilere ihtiyacımız yok. Ahlaklı, etik açıdan donanımlı bireyler olmalı aynı zamanda. Bilim insanı yalnızca bilginin uşağı olmalıdır. Bu mesleği seçen bir insan para kazanmak için seçmemelidir. Gönüllülük, sabır, cefa esastır. İhtimam ister bir çocuk gibi. Hepsinden önemlisi ahlak ister” şeklinde görüş belirtmiştir.

Çeşitli ülkelerin doktora programlarına giriş koşulları incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikteki yeterliliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin İngiltere’de doktora giriş standartları genellikle öğrencinin önceki akademik başarı durumuna göre belirlenmektedir (Park, 2005: 189). Benzer şekilde Denicolo (2004) ise doktora eğitimine kabul edilecek adayların başarılı, yaratıcı, yüksek düzeyde akademik amaçlara sahip, literatüre hâkim adaylar arasından seçilmesini önermektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde ise doktora eğitimine başlayacak adayların lisans not ortalaması, ulusal lisansüstü eğitime giriş sınavı (sözlü, analitik ve yazılı sınav), lisans hocalarından alınan referans mektupları ile doktora eğitimine başlama amacını belirten bir niyet mektubu yazma gibi kriterleri yerine getirmesi/yeterliliklere sahip olması önerilmektedir (Nerad, 2004). Ayrıca doktora eğitimine başlayacak adayların sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin literatür incelendiğinde, doktora eğitimine başlayacak adayların bilgi teknolojilerine hakim olmak (Kleinert & Stewart, 2007), literatür taraması yapabilmek (Libutti & Kopala, 1995; Chu & Law, 2008), kritik bilimsel beceriler (bilgiye ulaşma, yeni bilgi üretme, yeni problemler karşısında yaratıcı düşünme), alan bilgisi, disiplinler arası çalışma, düşünce berraklığı; etkili konuşma ve yazma, bilimsel literatürü okumak ve değerlendirmek,

Tablo 3: Doktora Eğitimine Başlayacak Adayların Sahip Olması Gereken Yeterliliklere İlişkin Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Doktora Eğitimine Başlayacak Adayların Sahip Olması Gereken Yeterlilikler | | |
|---|------------------------------|---|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyeleri | Kişisel Yeterlilikler | İletişim becerisi Araştıran, sorgulayan, yaratıcı Ahlaki değerlere sahip Sabır Genel kültür/ entelektüel birikim |
| | Akademik Yeterlilikler | Alan ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip Lisans/yüksek lisansı aynı alanda yapmış olmak Doktora yapmaya isteklilik Teori ve uygulamayı bütünleştirme becerisi |
| | Başarıya İlişkin Göstergeler | Yabancı dil/ALES merkezi sınavlar Öğretmenlik tecrübesi Adayın yetenek ve bilgisini ölçecek sınavlar |
| Doktora Öğrencileri | Kişisel Yeterlilikler | Kendini ifade becerisi İletişim (yazılı, sözlü) İdealistlik Üst düzey düşünme becerileri Mesleği benimseme Etik ilkelere uygun davranma Sağlam psikoloji |
| | Akademik Yeterlilikler | Bilimsel araştırma Alan bilgisi |
| | Başarıya İlişkin Göstergeler | Türkçe 'ye hâkimiyet Yabancı dil/ALES (merkezi sınavlar) |

araştırma planlamak ve yürütmek, yeni ufuklar geliştirmek, araştırmak için önemli konular belirlemek (Parker, 2012) gibi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Matas (2012) ise doktora öğrencilerinin girişimcilik ve yenilik, araştırma, öğretim, liderlik, teknik beceriler, yabancı dil, takım halinde çalışma, kişisel etkinlik ve refah, kariyer yönetimi ve iletişim gibi becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Tez Danışmanlarının Sahip Olması Gereken Yeterlilikler

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin tez danışmanlarının sahip olması gereken yeterlilikler hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri doktora tez danışmanlarının sahip olması gereken yeterlilikleri belirtirken, vizyon sahibi olma, esneklik, sorumluluk alabilme gibi kişisel yeterliliklere ve alana hakimiyet, öğretim liderliği, öğrenciye vakit ayırma gibi akademik yeterliliklere vurgu yapmışlardır. Bu konuda, D-6-K,

"Danışman egolarından arınmış olmalı, her şeyi bilmeyebilir, ama benim de bazı şeyleri bilmeyebileceğimi tahmin edebilmeli, o eksikliği gidermek için yönlendirici bir şeyler söylemeli. Beni eleştirmeli ama o eleştirileri beni yönlendirecek şekilde olmalı. Hani genel becerilere sahip olması gerektiğini hepimiz biliyoruz. Ben onlardan bahsetmek istemiyorum." "Bir danış-

manın öncelikle alan bilgisi sağlam olmalı, alana ek olarak bilimsel araştırma yöntemleri açısından donanımlı olmalıdır. Aldığı parayı hak etmeli. Psikolojik olarak sizi destekleyecek, kendi egosunu sizin üzerinizde tatmin etmeyecek biri olmalı. Sizi yönlendirebilmeli" şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte, doktora tez danışmanlarının sahip olması gereken yeterliliklere ilişkin araştırmalar incelendiğinde danışmanların, öğrencilerini bir birey olarak görüp onları anlamalarının, onlarla düzenli aralıklarla bir araya gelmenin, onlara bağımsız araştırma yapma fırsatı vermenin, toplantılarda onlar hakkında destekleyici yorumlarda bulunmanın, olası sorunlar hakkında uyarmanın, yazılı çalışmalarda hızlı geri bildirimde bulunmanın, diğer öğrencilerle işbirliğine dayalı araştırmalar için çaba harcamanın, idari süreçlerde onlara yardımcı olmanın, yalnızca tez konuları için değil; kişisel ve mesleki gelişim süreçlerinde de rehberlik etmenin öğrencilerin profesyonel gelişimleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Park, 2005). Bunun yanı sıra Almanya gibi bazı ülkelerde danışmanların yeterli rehberlik faaliyetinde bulunmamasının doktora eğitiminin önemli problemlerinden biri olarak görüldüğünü işaret eden çalışmalara rastlanmaktadır (Kehm, 2005: 27). Ayrıca araştırmanın bulgularına ek olarak, danışman yeterlilikleri ile ilgili araştırmalarda danışmanların, öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönleri ile kapasiteleri hakkında

Tablo 4: Tez Danışmanlarının Sahip Olması Gereken Yeterliliklere İlişkin Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Tez Danışmanlarının Sahip Olması Gereken Yeterlilikler | | |
|--|------------------------|--|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyeleri | Kişisel Yeterlilikler | Vizyon sahibi Yetenekli, yaratıcı, becerikli Esnek Sorumluluk alabilme Kişiler arası ilişkiler ve iletişim konusunda donanımlı Sabırlı |
| | Akademik Yeterlilikler | Alana hakimiyet Bilgi kaynaklarının bilgisine sahip olma Etik davranışlar sergileme Bilimsel çalışmalarda niteliğe önem vermeli Öğretim liderliği Öğrenciye vakit ayırma Vizyon kazandırma Araştırma teknikleri konusunda destek olma Vakit ayırma/zamanında dönüt verme Aynı anda değişik konularda tez yürütmemeli İlgilenebileceği kadar öğrenci almalı |
| Doktora Öğrencileri | Kişisel Yeterlilikler | Kişiler arası ilişkiler ve iletişim açısından kendini yetiştirmiş Sabırlı ve hoşgörülü Egolarından arınmış |
| | Akademik Yeterlilikler | Alana hâkimiyet Bilimsel araştırma yöntemleri konusunda donanımlı Bilgi kaynaklarına yönlendirmede rehberlik edebilme Etik konulara dikkat etme Bilgi birikimini paylaşma Yönlendirme, motive etme Tecrübelerini/deneyimlerini aktarma Nitelikli zaman ayırma |

bilgi sahibi olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (White, 2011). Danışmanlık sürecinin bir başka yönüne odaklanan Hockey (1996) ise bir danışmanın etkili olabilmesinin, hem kendi rolünü anlamasına hem de öğrencisinin potansiyelinin farkında varma ve o potansiyeli açığa çıkarma becerisine sahip olmasına, ayrıca bu sürecin danışmanın entelektüel, işlevsel ve kendine saygı ve motivasyonuna bağlı olduğunu belirtmiştir. Tez danışmanı öğretim üyelerinin sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin öğretim üyesi ve doktora öğrencisi görüşleri incelendiğinde bu yeterliliklerin daha çok öğrencilerle iletişim ve öğrencilerine rehberlik etme süreçlerini kapsayan yeterliliklerden oluştuğu görülmektedir. Tez danışmanlarının sahip olması gereken yeterlilikler ve üstleneceği rollere ilişkin literatür incelendiğinde bilgi paylaşımı, model olma, saygı, güven, anlayış, empatik yaklaşım, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturma, danışanın vizyonunu geliştirmek (Corbet & Wright, 1994; Doyon, 2000; Galbraith & Cohen, 1997; Sezgin, 2002; Sezgin, Kılınç & Kavgacı, 2012) gibi yeterliliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. EUA (2007) raporunda ise doktora programları değişen iş gücü piyasasının

taleplerine ilgisiz kalamayacağından danışmanların rollerinin de bu doğrultuda değişmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Doktora Sürecinde Danışman-Öğrenci İlişkileri

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin danışman-öğrenci ilişkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretim üyeleri, öğrencilere danışman atanması sürecinde öğrenci tercihlerinin dikkate alındığını ancak bu sürecin etkili bir şekilde işlemediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tez konularının belirlenmesi aşamasında ise büyük ölçüde öğrencileri ile birlikte hareket ettiklerini vurgulamışlardır. Doktora öğrencileri ise tez danışmanı atanması sürecinin genellikle kendi tercihleri dışında, ilgili yönetim kurulları aracılığı ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Tez konusu belirlenmesi sürecinde ise bazı öğrenciler danışmanları ile birlikte karar verdiklerini belirtirken bazı öğrencilerin bireysel belirlediği, bazıların ise tez konularının danışmanları tarafından belirlendiği görülmektedir. Danışman atanması sürecini anlatan D-2-K, “Tez

danışmanı atanması sürecini değerlendirecek olursam benim kendi alanımda kendi alanımla ilgili çalışan hoca az olduğu için ben o alanda doktora yapıp süreci tamamlayan arkadaşlarımla görüştim. Bana birkaç isim söylediler o isimlerden bir tanesinde karar kıldım ama o da Gazi Üniversitesinde değildi. Daha sonrasında bu isteğim göz önünde bulundurulmadı ben o hocayla irtibata geçip kabul almama rağmen hiçbir şekilde o danışmanı seçmeme izin verilmedi. Aslında yönetmelik bana bu hakkı tanımışken olmadı” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tez danışmanlarının ve doktora öğrencilerinin, tez danışmanı atanması sürecine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, akademik kaygı güdülmeden, genellikle hocaların akademik yükleri doğrultusunda şekillenen bir yapının varlığından söz etmek mümkündür.

Tez danışmanlarının seçilmesi/atanması sürecinin doktora eğitimi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda, öğrencilerin sürece dahil olmalarının ve danışmanla ilişkilerin, doktora eğitiminde başarıyı artıran en önemli faktörlerden biri olarak kabul edildiği görülmektedir (Sambrook, Stewart, & Roberts, 2008; Zhao, Golde, & McCormick, 2007). Örneğin, Ives ve Rowley (2005) doktora öğrencilerinin danışman seçimleri ve süreç içerisindeki ilerlemelerini konu alan çalışmalarında, danışmanlarının seçimine dâhil olan ve tez konusunu danışmanlarının çalışma alanlarının konusuna yönelik olarak belirleyen öğrencilerin daha memnun olduklarını ve daha etkili bir süreç geçirdiklerini belirtmişlerdir. Böylesi bir sürecin ise danışman öğretim üyeleri ve doktora öğrencileri arasında akademik ve kişisel alanlarda uyumsuzluklara yol açabileceği, motivasyon kaybına neden olabileceği ve tez sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim danışman- öğrenci ilişkileri konusunda yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde doktora öğrencileri ile danışmanlar arasındaki ilişkilerin doktora sürecinin başarı ile tamamlanması üzerinde etkisi olduğu ve danışman seçiminin titizlikle yapılması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir (Ives & Rowley, 2005; Manderson, 1996).

Doktora Eğitiminde Eğitim-Öğretim Süreci

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin eğitim-öğretim süreci hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin doktora programlarına ait eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşleri; içerik, sürecin işleyişi ve amaçlara ulaşılması için alınması gereken önlemler temaları altında ele alınmıştır.

Eğitim-öğretim sürecine ilişkin öğretim üyesi ve doktora öğrencisi görüşleri değerlendirildiğinde, programda yer alan derslerin öğretim üyelerinin uzmanlık alanları doğrultusunda açılmasının, standardizasyonun sağlanması konusunda problemler yaratabileceği ve ilgili disipline ait içeriğin doktora öğrencilerine kazandırılması konusunda yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Ayrıca sürecin teoriye dayalı bir biçimde ilerlemesinin doktora öğrencilerinin, öğretim üyesi olduklarında gerçekleştirecekleri sınıf içi uygulamalar için yeterince tecrübe edinmelerine fırsat vermediği düşünülmektedir.

Çeşitli üniversitelerin doktora eğitim süreçleri incelendiğinde eğitim-öğretim sürecinin belirlenmiş birtakım becerileri edinmeye yönelik yapılandırıldığı görülmektedir. Örneğin, Bergen Üniversitesinde eğitim öğretim süreci, doktora öğrencilerinin, bilimsel araştırma yapma ve alana ilişkin becerilerini geliştirmelerini, bilimsel bütünlük içerisinde araştırma yürütmelerini, akademik standartlara uygun bilimsel araştırmalar yaparak alanına ilişkin literatürün genişlemesine katkı sağladıklarını, yeni ve kompleks araştırma fikirleri ile karşılaştığında eleştirel düşünmelerini, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanabilmelerini ve uzmanlık alanı hakkında akranları ve bilimsel gruplarla iletişim kurabilmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (http://www.uib.no/filearchive/handbook_phd_uib_1.pdf). Miami Üniversitesi’nde ise eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilmekte olan doktora eğitiminin dört yıllık bir sürece dayandığı belirtilmiştir. Sürecin ilk yılı öğrencilere metodoloji bilgisinin aktarıldığı sınıf için çalışmalarından

Tablo 5: Danışman Öğrenci İlişkileri Konusundaki Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Danışman-Öğrenci İlişkisi | | |
|---------------------------------|--------------------------------|---|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyesi | Danışman Belirlenmesi Süreci | Seçim süreci öncesinde öğrencilerle görüşme yapıyor Öğrenci tercih listesi sunuyor Hocaların öğrenci seçme şansı yok Süreç etkili işlemiyor |
| | Tez Konusu Belirlenmesi Süreci | Öğrenci ön araştırma yaparak çalışmak istediği konuları belirliyor Öğrenci ile birlikte karar veriyoruz Danışman rehberlik ediyor |
| Doktora Öğrencisi | Danışman Belirlenmesi Süreci | Enstitü tarafından tercihlerim doğrultusunda atandı Tercihlerim dikkate alınmadı Danışman hocaların yoğunlukları dikkate alınarak atama yapıldı |
| | Tez Konusu Belirlenmesi Süreci | Belirlediğim konular arasından danışmanımla birlikte seçim yaptık Ben belirledim Danışmanım belirledi |

oluşmaktadır. İkinci yılın başından itibaren öğrenci danışmanı ile birlikte araştırma uygulamalarına başlamaktadır (http://www.education.miami.edu/program/programs.asp?Program_ID=98). Evans, Evans ve Marsh (2005) ise Avustralya’da doktora eğitimi sürecinin önemli araştırma projelerine katılımı, araştırma becerisi edinmeyi, etik konular hakkında bilgi sahibi olmayı, seminerlere devam etmeyi, genel becerilere sahip olmayı, sözlü sınavlarda başarılı olmayı ve yurt dışı araştırma ziyaretlerinde bulunmayı gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Doktora Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Süreci

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin ölçme-değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin ölçme-değerlendirme sınavına ilişkin görüşlerinin ölçme-değerlendirme süreci ve yeterlilik sınavı temaları altında ele alındığı görülmektedir. Doktora öğrencileri, ölçme-değerlendirme sürecinde süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Ancak objektifliğin sağlanması konusunda sıkıntı yaşadığını belirten doktora öğrencilerinin de olduğu görülmektedir. Doktora öğrencileri, yeterlilik sınavına ilişkin görüşlerini belirtirken, yeterlilik sınavının bilgiye dayalı sorulardan oluştuğunu, kapsamın öğretim üyelerinin uzmanlık alanları olduğu, öğrencilerin

üst düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikte bir uygulama yapılmadığını vurgulamışlardır. Yeterlilik sınavının amaca hizmet etmediğini belirten D-5-E, sınavla ilişkin görüşlerini, “... Mesela şunun bilmem ne dergisinde makalesi varmış şunu geçirelim, bunu bırakalım gibi kriterlerin birilerinin geçip kalma sürecini belirlemesi yeterlilik sınavının amacına hizmet etmiyor. Doktora Yeterlilik sınavı sizin üst düzey davranışları kazanıp kazanmadığınızı, o alanla ilgili olan yeterlilikleri kazanıp kazanmadığınızı belirlemek için gerekli olan bir fırsattır ama bu fırsatı bu şekilde şey yapmak sadece süreci gereksiz yere uzatmaktan başka hiçbir anlam ifade etmiyor. Süreci uzatırsak daha kaliteli bir ürün çıkarırız mantığı güdüldüğünü çok açık bir şekilde gözlemliyorum...” şeklinde özetlemiştir.

Doktora düzeyindeki ait ölçme-değerlendirme faaliyetlerine ilişkin literatür incelendiğinde sürecin objektif bir şekilde gerçekleştirilmesinin doktora eğitimi tamamlama oranları üzerinde etkili olacağı ve kalitenin artırılmasına katkı sağlacağı vurgulandığı görülmektedir (Johnston, 1997). Ayrıca doktora eğitimi sürecine ilişkin ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin değerlendirildiği araştırmalar incelendiğinde doktora eğitimi sürecine ilişkin genellikle tez sürecine odaklandığı görülmektedir (Ballard, 1996; Mullins & Kiley, 1998). Araştırmada, ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yanı sıra yeterlilik sınavına ilişkin birtakım bulgular da elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yeterlilik sınavı, eğitim-öğretim sürecinin

Tablo 6: Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Eğitim-Öğretim Süreci | | |
|-----------------------------|--|--|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyesi | Eğitim-öğretim süreci/ içerik | Derinlemesine alan bilgisi kazandırılıyor Araştırma yöntem ve teknikleri açısından zayıf Bilimsel araştırma yapma yönünden zayıf |
| | Eğitim-öğretim süreci/ işleyişi | Öğretim üyesi/öğrenci sunumları Uygulama ağırlıklı ilerliyor Dönem başında öğrencilerle oluşturulan plan doğrultusunda ilerliyor |
| | Amaçlara ulaşılması için alınması gereken önlemler | Araştırma teknikleri/ seminer dersleri zorunlu tutulmalı Öğretim elemanlarının derse aktif katılımı sağlanmalı Derslere devam konusuna dikkat edilmeli Uygulamaya dönük çalışmalar ağırlıklı olmalı |
| Doktora Öğrencileri | Eğitim-öğretim süreci/ işleyişi | Öğretim elemanlarının uzmanlık alanları doğrultusunda derslerin açılması Programdaki derslerin geniş bir yelpazede olması Akademik hayatta kullanılacak bilgilerin aktarılması Seçmeli derslerin yetersizliği |
| | Eğitim-öğretim süreci/ içerik | Dönem başında öğrencilerle oluşturulan plan doğrultusunda ilerliyor Öğretim üyesi/öğrenci sunumları Teori ağırlıklı ilerliyor Farklı açılardan bakmaya yönelik etkinlikler/vizyon kazandırmaya dönük |
| | Ölçme-değerlendirme süreci | Sonuç değerlendirmesi Süreç değerlendirme Proje Ölçme değerlendirme sürecinde subjektiflik |

gözden geçirilmesini sağlayan ve adayın tez süreci için 'hazır bulunma durumu' hakkında bilgi veren bir sınav olarak görülmektedir. Ancak yeterlilik sınavına ilişkin mevcut uygulamanın –sınavın bilgi düzeyindeki sorular ya da jüri üyelerinin uzmanlık alanları ile sınırlı olması- amaç kaymasına neden olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Doktora Eğitiminde Teknolojik Donanım-Alt Yapı Hizmetleri

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin teknolojik alt yapı-donanım hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretim üyeleri, üniversitelerinin kendilerine sağlamış oldukları teknolojik donanım/alt yapı ve

Tablo 7: Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Ölçme Değerlendirme Süreci | | |
|----------------------------------|----------------------------|---|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyesi | Ölçme değerlendirme süreci | Süreç değerlendirme Öğrenci isteği doğrultusunda sınav/proje |
| | Yeterlilik Sınavı | Doktora ders sürecinin işlevselliğinin/gereklerinin yerine getirilmesi durumunun ölçülmesi Adayın tez süreci için hazır bulunması durumunun belirlenmesi Adayın araştırma yöntem ve teknik bilgisini ölçmek Prosedür olmaktan çıkarılmalı |
| Doktora Öğrencisi | Ölçme-değerlendirme süreci | Süreç değerlendirmesi Sonuç değerlendirme Uygulamalara dayalı değerlendirme süreci zayıf Ölçme değerlendirme sürecinde subjektiflik |
| | Yeterlilik Sınavı | Bilgiye dayalı sorulardan oluşuyor Jüride yer alan öğretim üyelerinin çalışma alanlarına yönelik sorulardan oluşuyor Uygulama/proje yapmaya yönelik sorular yer almalı Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini sergilemesine olanak verecek sorulardan oluşmalı Öğrencinin akademik donanımını ortaya koymasına fırsat verecek şekilde uygulanmalı Objektif kriterler belirlenmeli |

Tablo 8: Teknik Donanım/Alt Yapı-Kütüphane Hizmetlerine Yönelik Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Teknolojik Donanım/Alt Yapı -Kütüphane Hizmetleri | | |
|---|--------------------------------|---|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyeleri | Fiziki alt yapı/Teknik Donanım | Lisans eğitimi için ayrılan alanlarla ortak Lisansüstü eğitime uygun değil Derslikler yetersiz Öğretim elemanı ofisleri yetersiz |
| | Kütüphane Hizmetleri | Kütüphane olanakları yeterli Kampüs dışı erişim ("Proxy") sağlanıyor Veri tabanlarına erişim sağlanıyor |
| Doktora Öğrencileri | Fiziki alt yapı/Teknik Donanım | Kaynak dağılımında objektiflik yok (35. madde, ÖYP, 33. madde ayırımı)/ Unvana göre kaynak dağılımı var Paket programlar eksik (SPSS, Nvivo vb.) Bilimsel etkinliklere katılım desteği yok Uygulama yapabilecek alanlar sınırlı |
| | Kütüphane Hizmetleri | Yabancı kaynak sayısı yetersiz Kütüphane hizmetleri yeterli Veri tabanlarına erişim sınırlı |

kütüphane hizmetleri hakkındaki görüşlerini belirtirken kaynakların ve fiziki tesislerin lisans eğitimi ile ortak kullanıldığını, dersliklerin ve öğretim üyesi ofislerinin doktora eğitiminin sağlıklı bir şekilde işleyişini sağlamada yetersiz kaldığını ancak kütüphane olanaklarının istenilen düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Kütüphane hizmetleri açısından memnuniyetini dile getiren Ö-7-E, görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Kütüphane hizmetleri ve ilgili veri tabanlarına ulaşım konusunda üniversitenin desteğini yeterli buluyorum. Ancak derslerin yürütülmesi sürecinde gerekli ve yeterli fiziksel alt yapı ve öğretim üyelerine destek konusunda yetersizlikler var.”

Doktora öğrencileri teknik donanım, alt yapı ve kütüphane hizmetleri konusundaki görüşlerini belirtirken en çok rahatsız oldukları konunun kaynak dağılımında objektifliğin olmaması noktasında olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynakların tahsisi konusunda objektifliğin sağlanmadığını belirten D-4-E,

“Kütüphane hizmetleri gerçekten çok iyi, başka üniversiteleri de gördüm onlardan çok çok iyi. Ama teknik alt yapı diğer birçok üniversitede olduğu gibi. Biz bilgisayar bölümüyüz. Bilgisayarlarla ilgili bir politikası yok mesela. Yani geliyorsunuz masa veriyor kitaplık veriyor size. Masa ve kitaplıkla bizim işimiz yok. Masa vermesin ama bilgisayar versin ben oturacak yer gerekirse bulurum. Bizim için çok önemli olan alt yapılar bize sağlanmıyor. Ama işte hiçbir işimize yaramayan odada yer kaplayan şeyleri bize veriyorlar. Onun haricinde lisansüstü eğitime ayrılmış olan kaynaklar sıfır. Hocamın da bahsettiği gibi başka bir yerden gelmiş, buradan olmuş. Kendi elemanına araştırma desteği veriyor, başka yerden gelene vermiyor. Kendi üniversite-nizden alın deniyor” şeklinde görüş belirtmiştir.

Lisansüstü eğitim sürecine ayrılan kaynaklara ilişkin yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin Özmen ve Aydın Güç (2013) tarafından doktora öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada, doktora öğrencileri lisansüstü eğitim süreci için ayrılmış olan kaynakların yetersiz olduğunu ve veri tabanlarına erişim imkânlarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sevinç (2011) araştırmasında lisansüstü eğitim sürecinin araç-gereç ve

kaynak sorunu olduğu sonucuna ulaşmıştır. TÜBİTAK (2014) Performans Programı incelendiğinde, kurumun stratejik hedeflerinde yer alan “Akademik Ar-Ge Destek Programlarını Etkileştirmek, “Üniversitelerde Yenilikçiliğin ve Girişimciliğin Tetiklenmesini Sağlamak ve “Desteklenen Bilim İnsanı Sayısını Artırmak” gibi hedeflerin lisansüstü eğitim sürecindeki kaynak problemlerine çözüm olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2014) verilerine göre 2006 yılında, yükseköğretim alanında, Araştırma-Geliştirme (AR-GE) faaliyetleri için 2.256.989.544 lira harcama yapılırken 2012 yılında 5.734.125.228 lira harcama yapılmıştır. Ancak 2006 yılında 76 olan üniversite sayısının 2012 yılında 178’e; akademik personel sayısının ise 84.786’dan 118.839’a yükseldiği düşünüldüğünde Ar-Ge faaliyetleri için yapılan harcamaların istenilen seviyede olmadığını söylemek mümkündür.

Doktora Eğitimi Sürecinde Bölüm Kültürü

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin bölüm kültürü hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin bölüm kültürüne ait görüşleri destekleyici kültür ve rekabetçi kültür temaları altında ele alınırken doktora öğrencilerinin bölüm kültürüne ait görüşleri destekleyici kültür ve bürokratik/hiyerarşik kültür temaları altında ele alınmaktadır. Bölümde destekleyici bir kültürün hâkim olduğunu söyleyen D-5-E, “...özellikle araştırma yöntemleri konusunda gerek bölüm arkadaşlarım gerekse bölümümüzdeki hocalar her zaman yardımcı olmuşlardır...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin bölüm kültürüne ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, bölümlerde hâkim olan destekleyici kültürün doktora sürecinin güçlü yönü olarak ele alınabileceği görülmektedir. Ancak doktora öğrencilerinin vurguladığı bürokratik kültürün doktora eğitimi sürecinde motivasyon kaybına yol açacağı ve sürecin kalitesini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Bölüm kültürü ile ilgili yapılmış araştırmalar incelendiğinde genellikle örgüt kültürünün etkililik üzerindeki etkisi konusunda yapılmış araştırmalara rastlanılmaktadır. Örneğin Gardner

Tablo 9: Bölüm Kültürüne İlişkin Öğretim Üyesi ve Doktora Öğrencisi Görüşleri

| Tema: Bölüm Kültürü | | |
|---------------------|------------------------------|---|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyesi | Destekleyici Kültür | Öğretim üyeleri arasındaki dayanışma Doktora öğrencileri arasındaki dayanışma Öğretim üyesi ve doktora öğrencileri arasındaki dayanışma |
| | Rekabetçi Kültür | Öğretim üyeleri arasındaki rekabet |
| Doktora Öğrencisi | Destekleyici Kültür | Öğretim üyeleri arasındaki dayanışma Doktora öğrencileri arasındaki dayanışma Öğretim üyesi ve doktora öğrencileri arasındaki dayanışma |
| | Bürokratik/Hiyerarşik Kültür | Ast-üst ilişkisine dayalı ilişkiler |

(2008) örgüt kültürünün önemli bir parçası olarak ele alınan sosyalizasyon sürecinin doktora öğrencilerinin eğitim süreci üzerinde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Turner ve Thompson (1993) ise bölüm kültürünün bir ürünü olan sosyalizasyonu, doktora öğrencilerinin başarısı ve devam etme oranları üzerinde etkisi olduğunu vurgulamıştır. Nitekim Golde (2000) örgüt kültürünün doktora öğrencilerinin sosyalleşmesini sağlayan önemli bir unsur olduğuna dikkat çekmiş ve başarı üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Holley (2011) ise doktora derecesinin tamamlanmasının akademik kültür ile ilişkisi olduğunu vurgulamıştır.

Doktora Eğitimi Sürecinde Yaşanan Problemler

Öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin doktora eğitimi sürecinde yaşanan problemler hakkındaki görüşlerine ilişkin tema, alt tema ve kavramsal kodlar Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin doktora eğitim sürecinde yaşanan problemleri belirtirken kaynak problemi ve akademik iş yükünün fazla olmasına dayalı yönetsel problemlere vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu problemleri uygulama yapma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve yabancı dil problemi izlemektedir. Doktora öğrencilerinin doktora sürecinde yaşanan problemlere ilişkin görüşlerinin kaynak yetersizliği, bürokratik engeller, akademik iş yükünün fazlalığı, danışmanlık sürecinin sağlıklı işlemeyişi ve yabancı dil alanlarında olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin doktora sürecinde yaşanan problemlere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde doktora eğitimi sürecinde yaşanan temel problemlerin, örgütsel ve bireysel kaynaklı engellere bağlı olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

İlgili literatürde araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte araştırmalar görmek mümkündür. Örneğin Dinham and Scott (1999)'a göre doktora eğitimini tamamlama oranları, finansal zorluklar, ailevi problemler, kültürel zorluklar ve izolasyon ve üniversitenin yönetsel yapısından kaynaklanan problem-

lerle yakından ilişkilidir. Özmen ve Aydın Güç (2013) doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklara ilişkin yaptıkları araştırmada, doktora öğrencileri karşılaştıkları zorlukları 'zaman, iş yükü, özel hayat, ulaşım, deneyim, danışman, İngilizce, maddi, veri tabanı, alan hâkimiyeti ve dersler' temaları altında ele aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sevinç (2001), lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşadığı zorlukların 'öğretim üyesi sorunları, ALES ile ilgili sorunlar, yönetsel sorunlar, bilimsel toplantılara katılma sorunları, tez danışmanı sorunları, araç-gereç sorunları, yabancı dil sorunları, mali sorunlar tez ve seminer sorunları, kütüphane hizmeti' sorunları şeklinde olduğunu belirtmiştir. Li ve Seale (2007) ise araştırma sonuçlarından farklı olarak çalışmalarında danışmanlar ve öğrencilerinin arasındaki ilişkiden kaynaklanan problemlere dikkat çekmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Buluç ve Gelişli (2014) araştırmalarında, lisansüstü eğitim sürecinin sorunlarına değinirken seçmeli ders sayısının yetersiz olması ve eğitim materyallerinin ve dersliklerin lisansüstü eğitim kademesi için uygun olmaması konusuna vurgu yapmışlardır. Lisansüstü eğitim sürecinin sorunlarına ilişkin yapılmış araştırmalar incelendiğinde en sık karşılaşılan sorunlardan birinin danışman-öğrenci ilişkileri konusunda olduğu görülmektedir (Ezebilo, 2012). Örneğin, Grant ve Graham (1999) bu konuda, danışmanların öğrencilere yeterli vakit ayırmaması, yeterli geri bildirimde bulunmaması gibi sorunlarla karşılaştığını; Wadesango ve Machingambi (2011) ise Güney Afrika üniversitelerindeki lisansüstü eğitim alan öğrencilerin danışmanlarından yeterli destek görmediklerini belirtmiştir. Duze (2010) ise Nijerya Üniversitelerinde yürütülmekte olan lisansüstü eğitimin prosedürel (örgütsel), akademik, finansal alanlarda sorunu olduğunu; danışman-öğrenci ilişkileri ve üniversite yönetiminden kaynaklı birçok problemle karşı karşıya olduğunu belirtmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, doktora eğitiminin bireysel düzeyde amaçları (danışman ve doktora öğrencileri açısından) öğretim üyesi

Tablo 10: Öğretim Üyelerinin ve Doktora Öğrencilerinin Doktora Eğitimi Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Görüşleri

| Tema: Doktora Eğitimi Sürecinde Yaşanan Problemler | | |
|--|---------------------|---|
| Katılımcılar | Alt Temalar | Kodlar |
| Öğretim Üyesi | Yönetsel Problemler | Yeterli Kaynak Sağlanmayışı Bürokratik engeller Akademik yükün fazla olması |
| | Akademik Problemler | Uygulama yapma sürecinde karşılaşılan problemler Yabancı dil |
| | Kişisel Problemler | Ailevi sorunlar |
| Doktora Öğrencisi | Yönetsel Problemler | Kaynak yetersizliği Bürokratik engeller Akademik iş yükünün fazlalığı |
| | Akademik Problemler | Danışmanlık sürecinin sağlıklı işlemeyişi Yabancı dil |
| | Kişisel problemler | Motivasyon kaybı Maddi sorunlar |

yetiştirmek, bir bilim dalının temel felsefesini edindirmek, bilimsel araştırma yöntemleri konusunda donanımlı bireyler yetiştirmek şeklinde tanımlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, doktora eğitiminin adaylara kazandıracığı bilgi beceri ve yetkinlikler tanımlanırken alanla ilgili temel ilke ve kuramların bilgisi, bilimsel araştırma teknikleri bilgisi, bilimsel araştırma yapma becerisi, alanla ilgili uygulama yapma becerisi, üst düzey düşünme becerileri, bağımsız araştırma yapabilme yetkinliği, ders verme yetkinliği ve danışmanlık yapma yetkinliği konularına vurgu yapıldığı görülmüştür. Araştırmada doktora eğitimine başlayacak adayların sahip olması gereken yeterlilikler, kişisel yeterlilikler (üst düzey düşünme becerileri, iletişim becerisi, eleştirel düşünme, sorgulama, yaratıcı, sağlam psikoloji, etik ilkelere bağlılık, ahlaki değerlere sahip, genel kültür seviyesi yüksek, vs.) ve akademik yeterlilikler (alanla ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olma, bilimsel araştırma yapma yetkinliği, literatüre hakimiyet, alan uzmanı olma, doktora yapmaya isteklilik, teori ve uygulamayı bütünleştirme becerisi) ve başarıya ilişkin göstergeler (ALES, yabancı dil, Türkçe dil bilgisi, öğretmenlik tecrübesi) olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tez danışmanlarının sahip olması gereken yeterlilikler kişisel yeterlilikler (vizyon sahibi, yaratıcı, yetenekli, esnek, becerikli, sorumluluk alabilme, kişiler arası ilişkiler konusunda donanımlı, sabırlı, egolarından arınmış), akademik yeterlilikler (alana hakimiyet, bilgi kaynaklarının bilgisine sahip olma, etik davranışlar sergileme, niteliğe önem verme) ve danışmandan beklentiler (öğretim liderliği, vakit ayırma, vizyon kazandırma, araştırma teknikleri konusunda destek olma, düzenli geri bildirimde bulunma, tecrübelerini aktarabilme) şeklinde sıralanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre danışman belirleme süreci genellikle enstitü yönetimi tarafından öğretim üyelerinin akademik yükleri ve öğrencilerin tercihleri dikkate alınarak yapılırken tez konusu belirleme süreci kimi zaman öğrenci tercihlerine kimi zaman da danışman tercihlerine göre gerçekleşmektedir. Danışmanlar açısından, doktora eğitim-öğretim süreci bilgi ağırlıklı ilerlemektedir, ölçme-değerlendirme sürecinde süreç değerlendirilmesi yapılması esastır, programın amaçlarına ulaşabilmesi için devam konusunda dikkat edilmelidir ve uygulamaya dönük çalışmalara ağırlık verilmelidir. Öğrenci görüşleri açısından ise doktora müfredatı öğretim elemanlarının uzmanlık alanı gözetilerek oluşturulmuştur, seçmeli derslere yeterince yer verilmemektedir, ölçme değerlendirme süreci sonuç ve süreç değerlendirmeye dayanmaktadır. Danışman görüşleri açısından ölçme değerlendirme süreci süreç ve ürün değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılması ile yerine getirilmektedir. Doktora öğrencileri ise süreç değerlendirmeye ağırlık verildiğini ancak uygulamaya dönük ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin çok fazla gerçekleştirilmediğini, süreçte objektif kriterlerin kullanılmadığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre üniversitelerin lisansüstü eğitime ayırmış olduğu kaynaklar fiziki tesis ve donanım açısından yetersiz bulunurken kütüphane olanakları açısından, internet üzerinden veri tabanlarına erişimin kolaylaştırılmasına dayalı olarak kısmen yeterli bulunmaktadır. Bölümlerde hâkim olan kültürler açısından araştırma sonuçları değerlendirildiğinde

destekleyici kültür, rekabetçi kültür ve bürokratik kültür olmak üzere üç farklı biçimde ele alındığı görülmektedir. Son olarak doktora eğitiminde yaşanan belli başlı sorunlar, yönetsel sorunlar (bürokrasi, kaynak yetersizliği) ve akademik sorunlar (uygulama yapma sürecinde karşılaşılan zorluklar, yurt dışı desteğinin yeterinde sağlanamaması) başlıkları altında ele alınmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda getirilebilecek belli başlı öneriler şu şekildedir:

- İnovasyon, rekabet ve markalaşma gibi 21. yüzyıl temel dinamikleri doktora eğitiminin amaçları arasına dahil edilmelidir.
- Doktora eğitimi ile adaylara iş ağları kurma, iş ağlarında yer alma, yönetim ve liderlik gibi profesyonel ya da kişiler arası ilişkiler ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına özen gösterilmelidir.
- Doktora öğrencilerine tez danışmanı atanması sürecine yön verecek akademik bir takım ilkeler geliştirilmelidir.
- Tez danışmanlarının öğrencileri için yürüttüğü rehberlik faaliyetlerinin kapsamı genişletilmelidir.
- Lisansüstü eğitim için üniversitelerin teknik donanım ve alt yapılarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Adams, K. A. (2002). *What colleges and universities want in new faculty: preparing future faculty*. Occasional Paper Series. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Ayas, A., & Kala, N. (2007). *Danışman- lisansüstü öğrenci ilişkisinde beklentiler ve karşılaşılan problemler*. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. 17- 20 Ekim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ballard, (1996). *Contexts of judgment: an analysis of some assumptions identified in examiners' reports on 62 successful PhD theses*, paper to the Conference on Quality in Postgraduate Research, Adelaide.
- Buluç, B., & Gelişli, Y. (2014). Determination of the problems of graduate students according to students' viewpoints. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 3317 – 3321.
- Chu, S. K., & Law, N. (2008). The development of information search expertise of research students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(3), 165–177.
- Çavdar, A. (2001) Konuşma Metni. TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri (7): Bilim Adamı Yetiştirme- Lisansüstü Eğitim. Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of the vebeer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education*, 29(6),693-707.
- Denzin, N. K., & Lincoln Y. S. (2000). *Handbook Of Qualitative Research* (2. Baskı). London-New Delhi: Sage Publications.
- Dinham, S. & Scott, C. (1999). *The Doctorate: talking about the degree*. Nepean: University of Western Sydney.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye'de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281-297.

- Evans, T., Evans, B., & Marsh, H. (2005) International doctoral conference commissioned paper: Australia, presented at international forum "Forces and Forms of Change in Doctoral Education Internationally". University of Washington, Seattle, USA.
- European University Association (2007a). Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Brussels, Belgium. Retrieved from <http://www.eua.be/cde/publications.aspx>
- Ezebilu, E. E. (2012). Challenges in postgraduate studies: assessments by doctoral students in a Swedish university. *Higher Education Studies*, 2(4), 49-57
- Fleming May, R., & Yuro, L. (2009). From student to scholar: The academic library and social sciences PhD students' transformation. *Portal: Libraries & The Academy*, 9(2), 199-221.
- Galbraith, M. W., & Cohen, N. H. (1997). Principles of adult mentoring scale: design and implications. *Michigan Community College Journal*, 3(1), 29-50.
- Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: a qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 125-138.
- Golde, C. M. (2000). Should I stay or should I go: Student descriptions of the doctoral attrition process. *Review of Higher Education*, 23(2), 199-277.
- Grant, B., & Graham, A. (1999). Naming the game: Reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, 4(1), 77-89.
- Green, H., & Powell, S. (2007). *Doctorate worldwide*. Buckingham: Open University Press.
- Hockey, J. (1996) Motives and meaning among PhD supervisors in the Social Sciences. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 489-506.
- Holley, K. A. (2011). A Cultural Repertoire of Practices in Doctoral Education. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 79-94.
- Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555.
- Johnston, S. (1997). Examining the examiners: an analysis of examiners' reports on doctoral theses. *Studies on Higher Education*, 22(3), 333-347.
- Karakütük, K. (2002). Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme lisansüstü öğretimin planlaması. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G., & Yıldırım, S. (2010). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.
- Kaya, S., Sezgin, G., & Kavcar, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimin öğrenci ve öğretim üyesi açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 321-326.
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Kleinert, J. O. R., & Stewart, S. R. (2007). The need for technical literacy in doctoral education: a preliminary survey. *Journal of Allied Health*, 36(2), 88-100.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Libutti, P., & Kopala, M. (1995). The doctoral student, the dissertation, and the library: A review of the literature. *The Reference Librarian*, 22(48), 5-25.
- Matas, C. P. (2012). Doctoral education and skills development: An international perspective. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 163.
- Melin, G. & Jonson, K. (2006). What skills and knowledge should a PhD have? Changing preconditions for PhD education and post docwork. Ulrich Teichler (Ed). *The formative years of scholars*. Wenner Green International Series, 83, London: Portland Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mullins, G. & Kiley, M. (1998). Quality in postgraduate research: The changing agenda. In Kiley M., & Mullins G. (Eds). *Quality in postgraduate research: Managing in new agenda*. Proceedings of the 1998 Quality in Postgraduate Research Conference, Adelaide: Australia.
- Nerad, M. (2004). The PhD in the US: Criticisms, facts, and remedies. *Higher Education Policy*, 17, 183-199. Retrieved from <http://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2008/04/the-phd-in-the-us.pdf>
- Ortaş, İ. (2003). Bilgi çağında Türkiye üniversitelerinin sorunları-3. *Üniversite ve Toplum*, 3(2), 1-3.
- Özdemir, S., & Karadağ, N. (2011). Doktora Eğitimi Sürecine İlişkin Bir Nitelik Değerlendirme Çalışması. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 7-8 Ekim, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özmen, Z. M., & Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Ankara: SETA Vakfı Yayınları.
- Sambrook, S., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral Supervision: a view from above, below and the middle. *Journal of Further & Higher Education*, 32(1), 71-84.
- Sancak, E., Küpeli, G., & Beyit, A. (2010). Araştırma görevlilerinin sorunları. Cumhuriyetin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz Sempozyumu, Ankara.
- Sayan, Y., & Aksu, H. H. (2005). Akademik Personel Olmayan Lisansüstü Eğitim Yapan Bireylerin Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi Durum Belirlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1), 59-66. Retrieved from <http://acikerisim.giresun.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/276/H.H.%20Aksu4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 125-137.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sezgin, F., Kılınç, A.Ç., & Kavgacı, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3).

- Tosun, İ. (2001). Açılış Konuşması, Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim. Ankara: TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri, 7.
- Tzanakou, C. (2014). The value of the PhD in a knowledge-based economy: beyond financial and career gains. *University World News*, 35-37.
- Turner, C. S. V., & Thompson, J. R. (1993). Socializing women doctoral students: Minority and majority experiences. *The Review of Higher Education*, 16(3), 355.
- Wadesango, N., & Machinggambi, S. (2011). Post graduate students' experiences with research supervisors. *Journal of Sociology and Anthropology*, 2(1), 31-37.
- Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281