



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI DOKTORA  
PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Saadet Aylin YAĞAN

Doktora Tezi

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI DOKTORA  
PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Saadet Aylin YAĞAN




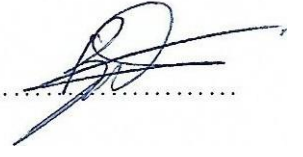

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU  
İkinci Danışman: Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ

Eskişehir, 2018

**ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

**Saadet Aylin YAĞAN** tarafından hazırlanan *Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Değerlendirilmesi* başlıklı bu tez, 30.07.2018 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği / çokluğu ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ	
Danışman :	Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU	
Üye :	Prof. Dr. Aytaç KURTULUŞ	
Üye :	Doç. Dr. Cavide DEMİRCİ	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN	

**Prof. Dr. Eyüp ARTVINLI**  
Enstitü Müdürü

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Değerlendirilmesi** başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

4/9/2018

Saadet Aylin YAĞAN



## Teşekkür

Tezimin ortaya çıkmasında, bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'ya desteğinden dolayı şükranlarımı sunarım.

Araştırma süreci boyunca öneri ve eleştirileriyle tezimin şekillenmesinde rol oynayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Aytaç KURTULUŞ, Doç. Dr. Cavide DEMİRCİ, Prof. Dr. Nuriye Semerci, Dr. Öğrt. Üy. Burcu DUMAN, Prof. Dr. Altay EREN ve Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a çok teşekkür ederim.

Tezime verileriyle katkı sunan Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalının değerli hocalarına ve doktora öğrencilerine teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca sağladığı burs ile bana destek olan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Son olarak, sevincimle sevinip üzüntümle üzülen aile fertlerime, hayatta olsaydı gurur duyacağından emin olduğum rahmetli babama, varlığıyla bana her zaman güç veren canım kardeşim ve ailesine özellikle de hayattaki en büyük şansım olan bir tanecik anneme bu tezi armağan ederim.

Saadet Aylin YAĞAN

## İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler .....	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Şekiller Listesi.....	viii
Özet .....	1
Abstract .....	3
BİRİNCİ BÖLÜM .....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu .....	5
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.3. Araştırmanın Önemi .....	9
1.4. Sınırlılıklar.....	11
1.5. Tanımlar .....	11
1.6. Kısaltmalar .....	12
İKİNCİ BÖLÜM.....	13
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	13
2.1. Lisansüstü Eğitim: Tanımı, Amaçları, İşlevleri .....	13
2.2. Yüksek Öğretim ile Doktora Eğitiminin Kökleri ve Tarihsel Gelişimi .....	15
2.3. Modern Doktora Eğitiminin Doğuşu.....	16
2.4. Doktora Eğitiminin Önemi ve İşlevleri .....	18
2.5. Doktorada Kalite ve Standartlar .....	20
2.6. Doktora Eğitiminde Türkiye ve Dünya Genelinde Karşılan Problemler ile Çözüm Tartışmaları .....	23
2.7. Türkiye’de Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Doktora Eğitimi .....	24
2.8. Eğitim Programı, Program Geliştirme ve Program Değerlendirme Kavramları .....	25
2.8.1. Program geliştirme ve dünyadaki gelişimi.....	25
2.8.2. Program geliştirmenin Türkiye’deki gelişimi .....	27
2.8.3. Program değerlendirme .....	27
2.9. İlgili Araştırmalar .....	28
2.9.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar .....	28
2.9.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar .....	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	36

3. Yöntem.....	36
3.1. Araştırma Deseni.....	36
3.2. Çalışma Grubu.....	37
3.2.1. Doktora öğrencilerine ait demografik veriler.....	38
3.2.2. Öğretim üyelerine ait demografik veriler.....	42
3.2.3. İngiltere’de doktora öğrenimi gören öğrencilere ait demografik veriler ....	43
3.3. Verilerin Toplanması.....	43
3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	46
3.4.1. Görüşme .....	46
3.4.2. Doküman inceleme.....	48
3.4.3. Geçerlik ve güvenilirlik.....	49
3.4.3.1. İnanırlılık / iç geçerlik.....	49
3.4.3.2. Aktarılabirlik/dış geçerlik.....	50
3.4.3.3. Güvenirlik / tutarlılık ve objektiflik.....	50
3.4.4. Araştırmacının rolü .....	51
3.5. Verilerin Analizi.....	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	56
4. Bulgular.....	56
4.1. EPÖ Doktora Öğrencilerinden Elde Edilen Bulgular.....	56
4.1.1. Doktora eğitimine başlarken .....	56
4.1.2. Öğrenci kabul sistemi.....	59
4.1.3. Öz değerlendirme .....	66
4.1.4. Öğretim üyelerinin değerlendirilmesi .....	73
4.1.5. Öğretim programı.....	77
4.1.6. Öğrenme ve öğretme süreci .....	81
4.1.7. Yeterlik sınavı .....	84
4.1.8. Tez dönemi.....	90
4.1.9. Eğitim bilimleri kongreleri.....	96
4.1.10. Yayınlar.....	97
4.1.11. Genel değerlendirme .....	99
4.2. Öğretim Üyelerinden Elde Edilen Bulgular .....	101
4.2.1. EPÖ doktora programlarının amacı ve işlevi .....	101
4.2.2. Öğrenci kabul süreci .....	108
4.2.3. Öğrencilerin değerlendirilmesi.....	116
4.2.4. Öğretim programı.....	122

4.2.5. Öğrenme ve öğretme süreci .....	129
4.2.6. Yeterlik sınavı .....	136
4.2.7. Öz değerlendirme ve meslektaş kritiği.....	140
4.2.8. Tez dönemi.....	142
4.2.9. Eğitim bilimleri kongreleri.....	153
4.2.10. Yayınlar.....	156
4.2.11 Genel değerlendirme .....	159
4.3. EPÖ Alanında Tamamlanmış Doktora Tezlerine Ait Bulgular.....	173
4.3.1. Tezlerin yıllara göre dağılımı.....	173
4.3.2. Tezlerin enstitülere göre dağılımı .....	175
4.3.3. Tezlerin konularına göre dağılımı.....	175
4.3.4. Tezlerin branşlara göre dağılımı .....	179
4.3.5. Tezlerin örneklem düzeylerine göre dağılımı .....	180
4.3.6. Tezlerin örneklem türlerine göre dağılımı .....	181
4.3.7. Tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı.....	181
4.3.8. Tezlerin araştırma türlerine göre dağılımı.....	182
4.3.9. Tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı.....	184
4.3.10. Tezlerin veri toplama araç ve tekniklerine göre dağılımı .....	185
4.3.11. Tezlerin örneklem genişliğine göre dağılımı .....	186
4.3.12. Tezlerin ayrıntılı incelenmesi.....	190
4.4. İngiltere Verilerinden Elde Edilen Bulgular.....	197
4.4.1. İngiltere’de bulunan üniversitelerin web sitelerinden edinilen bulgular... 197	
4.4.1.1. University College London Eğitim Enstitüsü.....	197
4.4.1.2. Oxford Üniversitesi (University of Oxford) Eğitim Bölümü .....	204
4.4.1.3. Cambridge Üniversitesi (University of Cambridge).....	208
4.4.2. İngiltere’de doktora yapan öğrencilerden edinilen bulgular. ....	212
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	220
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	220
5.1. EPÖ Doktora Eğitiminin Amaçları, İşlevleri ve Tercih Edilme Nedenleri....	220
5.2. Öğrenci Kabul Süreci .....	223
5.3. Öğrencilerin Değerlendirilmesi .....	223
5.4. Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesi.....	225
5.5. Öğretim Programları ve Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi ....	226
5.6. Yeterlik Sınavının Değerlendirilmesi.....	228
5.7. Tez Döneminin ve Tamamlanan Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi .....	229



5.8. Eğitim Bilimleri Kongrelerinin ve Yayınların Değerlendirilmesi.....	233
5.9. Genel Değerlendirme.....	234
5.10. İngiltere-Türkiye Karşılaştırması .....	238
5.11. Öneriler.....	242
KAYNAKÇA.....	246
EKLER.....	256
ÖZGEÇMİŞ .....	264



## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1	Yükseköğretimde Kayıtlı Öğrenci Sayıları	18
2.2	QAA'ya Göre Doktora Standartları	21
3.1	EPÖ Doktora Programı Bulunan Üniversiteler	38
3.2	Öğrencilerin Lisanstan Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı	39
3.3	Öğrencilerin Mezun Oldukları Lisans Programlarına Göre Dağılımı	39
3.4	Öğrencilerin Yüksek Lisanstan Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı	40
3.5	Öğrencilerin Mezun Oldukları Yüksek Lisans Programına Göre Dağılımı	40
3.6	Öğrencilerin Doktora Eğitimi Aldıkları Üniversitelere Göre Dağılımı	41
3.7	Öğrencilerin Mesleklerine Göre Dağılımı	41
3.8	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	42
3.9	Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Üniversitelere Göre Dağılımı	42
3.10	Öğretim Üyelerinin Unvanlarına Göre Dağılımı	43
3.11	Öğretim Üyelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	43
4.1	Öğrencilerin Mülakata Yönelik Görüşleri	63
4.2	Cinsiyet X Genel Kültür Çapraz Tablosu	71
4.3	Öğrenci-Öğretim Üyesi Arasında Yaşanan Kişisel Problemler	75
4.4	Öğrencilerin Doktora Eğitiminde Karşılaştığı En Önemli Sorunlar	100
4.5	Öğrencilerin Doktora Eğitiminden Memnuniyet Düzeyi	100
4.6	Öğrenci Seçme Yöntemlerinin Öğretim Üyelerince Değerlendirilmesi	108
4.7	Öğretim Üyelerine Göre Doktora Programlarındaki En Önemli Sorunlar	167

4.8	Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı	174
4.9	Erişimi Kısıtlanan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı	174
4.10	Erişime Açık Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı	174
4.11	Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı	175
4.12	Tezlerin Konularına Göre Dağılımı	176
4.13	Tezlerde En Sık Çalışılan Konular	177
4.14	Tezlerde En Sık Araştırılan Değişkenler	179
4.15	Tezlerin Branşlara Göre Dağılımı	180
4.16	Tezlerin Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı	180
4.17	Tezlerin Örneklem Türüne Göre Dağılımı	181
4.18	Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı	182
4.19	Tezlerin Araştırma Türlerine Göre Dağılımı	182
4.20	Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Desenleri	182
4.21	Tezlerde Araştırma Türlerine Göre Örneklem Büyüklükleri	183
4.22	Tezlerde Yıllara Göre Araştırma Türü Dağılımı	183
4.23	Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı	185
4.24	Tezlerin Veri Toplama Araç Ve Tekniklerine Göre Dağılımı	185
4.25	Araştırma Deseni İle Veri Toplama Teknikleri Çapraz	186
Tablosu		
4.26	Tezlerin Örneklem Genişliğine Göre Dağılımı	186
4.27	Tezlerde Çalışılan Konular	187
4.28	Tüm Tezlerin Konu Dağılımı	190
4.29	Ayrıntılı İncelenen 47 Tezin Konu Dağılımı	190
4.30	Tüm Tezlerin Araştırma Türü Dağılımı	190
4.31	Ayrıntılı İncelenen 47 Tezin Araştırma Türü Dağılımı	190
4.32	Tezlerin Bölümlerine Göre Değerlendirilmesi	191

## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Araştırma Akış Şeması	45
3.2	Ana Kategoriler	55
4.1	Öğrencilerden Doktora Eğitimine Başlama Süreciyle İlgili Edinilen Temalar	56
4.2	Öğrenci Kabul Sistemi ile İlgili Öğrenci Temaları	61
4.3	Öğrencilerden Edinilen Öz Değerlendirme Temaları	66
4.4	Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Temaları	73
4.5	Öğrencilerden Öğretim Programı ile İlgili Edinilen Temalar	77
4.6	Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğrencilerden Edinilen Temalar	81
4.7	Yeterlik Sınavına İlişkin Öğrencilerden Edinilen Temalar	85
4.8	Öğrencilerden Tezlere İlişkin Edinilen Temalar	90
4.9	Öğrencilerden Tez Danışmanlığına İlişkin Edinilen Temalar	93
4.10	Öğrencilerden Kongrelerle İlgili Edinilen Temalar	96
4.11	Öğrencilerden Edinilen Genel Değerlendirme Temaları	99
4.12	EPÖ Doktora Programlarının Amaç ve İşlevleriyle İlgili Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar	102
4.13	Öğrenci Kabul Sürecine İlişkin Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar	109
4.14	Öğrencilerin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar	117
4.15	Öğretim Üyelerinden Öğretim Programına İlişkin Edinilen Temalar	123
4.16	Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar	129
4.17	Yeterlik Sınavına İlişkin Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar	137

4.18	Öğretim Üyelerinden Edinilen Öz Değerlendirme ve Meslektaş Kritiğine İlişkin Temalar	140
4.19	Öğretim Üyelerinden Tezlerle İlgili Edinilen Temalar	142
4.20	Öğretim Üyelerinden Tez Danışmanlığıyla İlgili Edinilen Temalar	146
4.21	Danışmanların Öz Eleştirisi	151
4.22	Öğretim Üyelerinden Kongrelerle İlgili Edinilen Temalar	153
4.23	Öğretim Üyelerinden Edinilen Genel Değerlendirme Temaları	159
4.24	Tezlerin Yıllara Göre Konu Dağılımı Grafiği	176
4.25	Tezlerde En Sık Çalışılan Konular	178
4.26	Yıllara Göre Araştırma Türü Dağılım Grafiği	184

## Özet

### Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Değerlendirilmesi

Saadet Aylin YAĞAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

İkinci Danışman: Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ

2018

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim alanında yürütülen doktora programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri ile doktora tezlerinin niteliği bağlamında değerlendirilmesidir. Ayrıca İngiltere ve Türkiye doktora programlarının genel özellikleri karşılaştırılarak bazı önerilerde bulunulması hedeflenmiştir.

**Yöntem:** Bu çalışma bir program değerlendirme çalışmasıdır. Araştırma yöntemi nitel araştırma, araştırma deseni durum çalışmasıdır. Ayrıca, karşılaştırmalı eğitim yönteminden de faydalanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye’de EPÖ alanında doktora eğitimi veren 22 üniversiteden 27 öğretim üyesi ve 29 doktora öğrencisi ile İngiltere’de doktora eğitimi alan 5 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında EPÖ alanında tamamlanan 324 tez ve İngiltere’de eğitim alanında doktora veren 3 üniversitenin doktora süreci de incelenmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme ile doküman inceleme tekniklerinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, içerik analizi ve betimsel istatistik kullanılmıştır.

**Bulgular ve Sonuçlar:** Doktora öğrencileri, araştırma yöntemleri ve istatistik, yabancı dil ve programın temellerinde eksik hissetmektedirler. Doyurucu ders anlatamama öğretim üyeleriyle ilgili en önemli problemlerden biridir. Seçmeli derslerin azlığı öğretim programlarındaki en temel eksiktir. Tezlerin problem durumu, önem, yöntem ve tartışma kısımlarında eksikler gözlenmektedir. İngiltere ve Türkiye doktora programları arasında öğrenci kabulü, dersler ve öğrenme-öğretme süreci, araştırma konuları ve tez danışmanlarının yaklaşımı açısından önemli farklar bulunmaktadır.

**Öneriler:** Öğretim programlarında seçmeli derslere ve uygulamaya ağırlık verilmesi, kısa derslerden ve seminerlerden yararlanılması, paydaşların birbirlerini

değerlendirebileceği bir sistem oluşturulması, alandan doktoralı öğretim üyesi istihdamının arttırılması, tezlerde eksik bırakılan konularda çalışmalar yapılması gibi konularda öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Doktora eğitimi, Eğitim programları ve öğretim, Karşılaştırmalı eğitim, Lisansüstü eğitim, Program değerlendirme, Yükseköğretim



## Abstract

### The Evaluation of Curriculum and Instruction Doctoral Programs

Saadet Aylin YAĞAN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Second Advisor: Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ

2018

**Purpose:** The purpose of this study is to evaluate curriculum and instruction doctoral programs in Turkey according to students' and faculty members' opinions, and quality of doctoral theses. In addition, it is aimed to present some suggestions by comparing doctoral programs of England and Turkey.

**Method:** This is a program evaluation study. The study adopted qualitative research method and case study design. In addition, comparative education method was utilized. Study group comprised of 27 faculty members and 29 PhD students, from 22 universities which have curriculum and instruction PhD programs in Turkey, and 5 Turkish PhD students in the field of education in England. 324 curriculum and instruction PhD theses completed in between 2006-2017 in Turkey, and 3 universities' PhD programs in the field of education in England was also examined. In data collection process, semi-structured interview, and document review techniques were utilized. Descriptive analysis, content analysis, and descriptive statistics were used when analyzing data.

**Results:** PhD students do not feel proficient at research methods and statistics, foreign language and theory of program. Unsatisfied lecturing is one of the most important problems with the faculty members. Limited number of elective courses is the basic deficiency related to the curriculums. Research significance, research methodology, conclusions, and background to theses are insufficient. The comparison of England and Turkey showed that there are remarkable differences in terms of student admission, courses and teaching-learning process, research topics and perspective of advisors.

**Suggestions:** Giving a largely place to practices and elective courses in curriculums, utilizing from short courses and seminars, creating a system which stakeholders can evaluate each other, increasing the faculty member number graduated



from CI PhD programs, studying less preferred topic on theses are some of the suggestions of this study.

**Keywords:** Doctoral education, Curriculum and instruction, Comparative education, Graduate education, Program evaluation, Higher education



# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

Eğitim programları ve öğretim bilim dalı doktora programlarının değerlendirildiği bu tezin birinci bölümünde konuyla ilgili problem durumu ile araştırmanın amacı ve önemi açıklanmış sınırlılıklar belirlenerek tanım ve kısaltmalar listelenmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne (2016, s. 3) göre doktora programlarının amacı, öğrencilere bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır. Söz konusu amaçlar tüm alanlar için ortaktır ve bireylere yönelik hazırlanmıştır. Ne var ki, doktora eğitiminin etki alanı çok daha geniş ve paydaşları çok daha fazladır. Doktora programlarının amaçları incelendiğinde yalnızca bireylerle alakalı değil üniversiteler ve toplum açısından hatta uluslararası arenada bir misyon yüklenmiş oldukları görülür.

Bu misyon, sosyal, politik ve ekonomik dinamiklerin ortaya çıkardığı bilgi ekonomisi kavramıyla birlikte doktora eğitimini değişime zorlamıştır. Değişimin genelde yükseköğretim özelde ise doktora eğitiminde bazı etkileri görülmektedir (Boud ve Tennant, 2007, s. 294). Günümüzde ekonomik büyüme, toplumsal refah ve kalkınma ile bilgi üretimi sıkı bir bağ içindedir. Üniversitelerin bilgi üretmesi onları artık ekonomik gelişmenin isimsiz temsilcileri haline getirmiştir (Usher, 2002, s. 145). Türkiye Cumhuriyeti anayasası da bu gerçeğe dikkat çekerek 130. maddesinde üniversitelerin kuruluş amaçlarını; milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek olarak tanımlamıştır. Doktora düzeyindeki çalışmalar anayasada geçen tüm işlevleri kapsayıcı niteliktedir.

Üniversitelerin yukarıda bahsi geçen fonksiyonları yerine getirebilmeleri yani öğrencilerine daha kaliteli bir eğitim sunabilmeleri ve bilgi ekonomisine katkıda bulunabilmeleri ile yetiştirdikleri nitelikli insan gücü arasında göz ardı edilemeyecek bir ilişki vardır. Yetişmiş bireylerin her şeyden evvel öğrenmeye açık, yeni durumlara kolay uyum sağlayabilen, farklı yeteneklerle donanmış kimseler olmaları beklenmektedir. Bunların yanı sıra problem çözen, lider, bildiklerini uygulayabilen ve iş birliği halinde

çalışabilen kişilere ihtiyaç vardır (Çinkır ve Yıldız, 2018, s. 56; Usher, 2002, s. 145). Beklenen bu nitelikler hızla üniversitelerin doktora eğitimi kriterlerine dönüşmektedir. Üniversiteler ile toplumun her kesimi arasında bağ kurulması ve bu yönde araştırmalar yürütülmesi teşvik edilmektedir. Bu düşünceler doktora eğitimindeki reformu ateşleyici olmuştur. Artık bilgi üretimi ve yayılması üniversitelerde yapılan kapalı bir sistem olarak görülmemektedir (Boud ve Tennant, 2007, s. 295). Esas bilgi oluşumu ve yayılmasının sahada ortaya çıktığı fikri kabul görmektedir. Ayrıca tek bir disiplinin sınırlarına bağlı kalma anlayışı hızla gerilemekte disiplinler arası çalışılması teşvik edilmektedir (Boud ve Tennant, 2007, s. 295).

Klasik doktora anlayışındaki tazelenme ve sorgulama verilen ürünleri, en önemlisi tezleri de değişime zorlamaktadır. Tez yazmak yerine projelerle daha uygulamaya dönük bir eğitim tartışılmakta, danışman görev ve sorumlulukları incelenmekte ve eleştirilmekte, doktora eğitiminin ekonomik büyüme ve yenileşmeye katkı sağlaması gerektiği savunulmaktadır. Tezlere yöneltilen eleştirilerden bazıları; fazla dar olmaları ve bir alanda özelleşmeleri, disiplinler arası çalışılmaması, iş birliği halinde çalışmaya elverişli olmamasıdır. Disiplinler arası anlayışa sahip olmayan doktora eğitimi çok yönlü yetenekleri olan insan yetiştirememekte bireyler bilgi ekonomisine uyum sağlayamamaktadır (Bakioğlu ve Gürdal, 2001, s. 14; Usher, 2002, s. 151).

Doktora eğitimindeki dönüşüm çabalarından doktora programlarının sayısı ve çeşitliliği de payını alarak dünya genelinde hızlı bir artış göstermiştir. Bazı ülkelerde araştırma doktorası (PhD) ve uygulama doktorası (mesleki doktora, profesyonel doktora) gibi ayrımlara gidilebilmektedir (bkz. McWilliam, Taylor, Thomson, Green, Maxwell, Wildy ve Simons, 2002; Neumann, 2005; OECD, 2013). Türkiye’de ise henüz böyle bir ayırım bulunmamakla birlikte üniversite (YÖK 2015 verilerine göre 2002’de 72 olan rakam bugün itibarıyla 193’tür) sayısındaki çoğalmaya bağlı olarak doktora programlarında ve doktora mezunu sayısında artma mevcuttur. Örneğin, 2008 yılında 3700 doktora mezunu verilmişken, bu sayı %20 artarak 2012 yılında 4500’e yükselmiştir. Ancak bu artış yeterli gelmemektedir. Son yıllarda açılan yeni üniversiteler ile birlikte akademisyen ihtiyacı fazlasıyla çoğalmıştır ve doktora mezunları açığı henüz kapatamamaktadır (Çetinsaya, 2014, s. 183).

Diğer ülkelerle kıyaslandığında da doktora mezunu bireyler açısından Türkiye yarışın biraz gerisindedir. 2008 ve daha sonrasında derlenen verilere göre Türkiye’de yılda yaklaşık 4.000’e yakın doktora mezunu verilmişken; ABD’de 61 bin, Rusya’da 27 bin, Almanya’da 25 bin, Japonya ve Birleşik Krallık’ta 17 bin civarında doktora mezunu

verilmiştir. Nüfusu Türkiye’den çok daha az olan ülkeler, Türkiye’nin bir ya da birkaç katı kadar doktora mezunu vermektedir (Çetinsaya, 2014, s. 183). Nitelikli bir doktora eğitiminden bahsedebilmek için niceliksel ihtiyaçların da karşılanması gerekli olduğundan mevcut doktora programlarının durumu iyileştirilirken doktoralı eleman varlığının nasıl yükseltilebileceğinin de tartışılması gerekmektedir.

Bu araştırmanın odağındaki doktora programları eğitim programları ve öğretim alanında yürütülenlerdir. Eğitim, bir toplumun tüm bireylerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bir olgudur. Çağa uygun bilgi ve becerilerle donanmış vatandaşlar yetiştirebilecek bir eğitim sistemi kurabilmek tüm karar alıcıların öncelik verdiği meselelerin başında gelmektedir. Ancak Türkiye’de eğitim sistemi henüz sağlam temellere oturtulabilmiş değildir. Gazete ve televizyonlarda hemen her gün eğitimin sorunlarından bahsedilmektedir. Cumhuriyet tarihinde en fazla bakan ve sistem değiştiren alan eğitim olmuştur. Öğülmüş’ün (2015) tabiriyle “eğitim sistemimiz un çuvalı gibi vurdukça tozmaktadır”. Böyle bir tablo bu alanda çalışan bilim insanlarının daha köklü ve kalıcı değişikliklere yol açacak araştırmalara odaklanmaları gerektiği yorumlarını doğrulamaktadır. Bu düşünceler çerçevesinde araştırmada Emrullah Efendi’nin Tuba Ağacı Nazariyesinde belirttiği “ilim yukarıdan başlar, marifet tuba ağacı gibidir ve kökleri yukarıdadır” (Erkek, 2013, s. 393) görüşü de referans alınarak eğitim sisteminde yaşanan aksaklıkları çözmeye en üst basamak olan doktora eğitiminden başlama fikri benimsenmiştir. Elbette ki, eğitim sistemi bir bütün olarak değerlendirildiğinde sistemin tüm basamaklarının yani ilkokuldan doktora kadar olan evrelerin birbirini etkilediği şüphesizdir. Bir evrede yaşanan olumsuzluklar diğerlerine de sirayet etmekte ve sistem topyekûn etkilenmektedir. Ancak dönüşümün üst kademedeki başlamasının kimi faydaları olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de akademisyen ihtiyacı doktora eğitimini tamamlamış kimselerden karşılanmaktadır. Akademisyenler hem üniversitelerde derslere girmekte hem de alanlarıyla ilgili araştırmalar yürütmektedir. Eğitim bilimleri alanı ele alınacak olursa akademisyenlerin görevlerinden biri geleceğin öğretmenlerini yetiştirmek diğeri ise etkili öğretim yöntem ve tekniklerini, en rasyonel eğitim politikalarını, en doğru değerlendirme tekniklerini vs. araştırarak eğitimde başarıyı mümkün olduğunca yukarıya taşımak ve aksaklıkları tespit ederek çözebilmektir. Bahsedilen bu iki tür görev akademisyenleri dolayısıyla doktora eğitimini öğretimin her kademesinde mühim hale getirmektedir.

Bu derece önemli olduğu halde Türkiye’de eğitim bilimleri alanında doktora programları istenen niteliğe ulaşabilmiş değildir. Dünyadaki üniversitelerin çeşitli değişkenlere göre sıralandıkları bazı listelerde Türk üniversiteleri hem genel olarak hem eğitim bilimleri alanında hedeflenen seviyeyi henüz yakalayamamıştır. Sıralama ölçütlerinin içinde lisansüstü eğitim verme oranı, araştırma başarısı gibi doktora eğitiminin kalitesine dair göstergeler de kullanılmaktadır. Söz konusu sıralamalarda genel olarak ilk 100’de hiçbir Türk üniversitesi yer alamamıştır. Listelerden birine göre ilk 250’ye yalnızca 4 üniversite diğerine göre ise 400-500. sıralar arasına 5 üniversite girebilmiştir. (THE, 2015; QS, 2015). Eğitim bilimleri alanında ise ilk 200’e tek bir üniversite girebilmiştir (QS, 2015).

Problem salt istatistiklerle yani bazı sıralamalarda yer bulamamayla sınırlı kalmamaktadır. Doktora programlarında öğrenci kabulünden ders programlarına, öğretim üyesi açısından danışman-öğrenci ilişkilerine, yayın kalitesinden etik sıkıntılara kadar geniş bir yelpazede sorunlarla karşılaşılabilir (bkz. Bayar, Kayır, Eymir, Ödemiş ve Bayar, 2013; İbiş, 2014; Karadağ ve Özdemir, 2017; Karaman ve Bakırcı, 2010; Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım, 2008; Sevinç, 2002) Yaşanan problemler genelde eğitim bilimleri ana bilim dalı ve özelde eğitim programları ve öğretim bilim dalı için de geçerlidir. Son yıllarda eğitim programları ve öğretim bilim dalı lisansüstü eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda bir artış gözlenirse de var olan programların tümünü bir bütün olarak ve etraflıca inceleyen değerlendirme çalışmalarının sayısı çok azdır. Her eğitim programında olduğu gibi Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki doktora programlarının da işleyişlerinin gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada EPÖ alanında verilen doktora eğitiminin aksayan yönlerini ortaya koyup bulgular doğrultusunda çözüm önerilerini tartışabilmek hedeflenmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanında yürütülen doktora programları paydaş görüşleri ve doktora tezlerinin niteliği bağlamında değerlendirmektir. Ayrıca İngiltere ve Türkiye doktora programlarının genel özellikleri karşılaştırılarak bazı önerilerde bulunulması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1- EPÖ alanında öğrenim gören doktora öğrencilerinin doktora programlarının mevcut durumu ve yaşanan aksaklıklarla ilgili görüş ve deneyimleri nelerdir?

2- EPÖ alanında görev yapan öğretim üyelerinin doktora programlarının mevcut durumu ve yaşanan aksaklıklarla ilgili görüş ve deneyimleri nelerdir?

3- EPÖ alanında tamamlanmış doktora tezlerinin içerik analizi sonucu dağılımı nasıldır? Tezlerde en sık karşılaşılan eksiklikler nelerdir?

4- İngiltere’de eğitim alanındaki doktora programlarının genel özellikleri nelerdir? Türkiye ile temel farklılıklar nedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitim alanında yapılan bilimsel toplantılarda en fazla şikâyet edilen sorun nitelik yani kalite sorunu olmaktadır. Okulların, öğrencilerin, üniversitelerin ve bilimsel yayınların niteliği yeterli bulunmamaktadır. Bunun en önemli nedeninin işe yarar bilgi üretememek olduğu düşünülmektedir. Bilgi çağına ayak uydurabilmenin yolu araştırma-geliştirme faaliyetleriyle bilgi üretip sonra da bu bilgiyi kullanılabilir hale dönüştürmekten geçer. Bu görevi gerçekleştirebilecek en önemli kurumlardan biri üniversitedir. Üniversiteler eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan, toplumun sorunlarına çözüm üreten kurumlardır (Baskan, 2001, s. 23). Bahsedilen işlevler doktora eğitimiyle doğrudan bağlantılıdır çünkü araştırma yapabilmek için gerekli olan alan ve yöntem bilgisinin temeli doktora eğitiminde atılır. Harvard’da uzun süre dekanlık görevinde bulunmuş Rosovsky’nin (2011, s. 138) belirttiği üzere, üniversitelerin esas görevleri doktora eğitimi vermektir. Lisans öğrenimi olmadan da bir üniversite varlığını sürdürebilir ancak doktora eğitimi üniversitelerin olmazsa olmazıdır.

Doktora eğitimi lisansüstü eğitim programları arasında da özel bir öneme sahiptir. Yüksek lisans eğitimiyle bilimsel araştırma yapmaya adım atılır, süreç öğrenilir, uzmanlığın ilk basamağıdır. Doktorada ise alanında belirli bir bilgi birikimine sahip, analiz, sentez, problem çözme, yorumlama, eleştirme, tahmin yapma gibi üst düzey becerileri kullanabilen, çevresindeki problemlere karşı duyarlı olmakla kalmayıp çözüm üretmeye odaklanan bireylere ihtiyaç vardır.

Bu araştırmanın ilgi odağındaki doktora programları eğitim programları ve öğretim bilim dalında yürütülenlerdir. EPÖ bilim dalı doktora programlarında birinci amaç, öğretmene rehberlik edecek, ülkenin genel eğitim felsefesini yansıtan, hedeflenen özelliklere sahip yurttaş modelini ortaya koyan ve öğrenme öğretme sürecinin bel kemiğini oluşturan programları hazırlayabilecek kabiliyette uzmanlar yetiştirmektir. Diğer amaç ise öğrenme ve öğretme sürecini en iyi seviyeye çıkarmaktır. Okulların var oluş amaçlarının öğretme olduğu düşünülürse bu alanda uzman yetiştirmenin önemi daha

iyi kavranacaktır. Üstelik eğitim programları ve öğretim bilim dalında doktora öğrenimi gören kimseler ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim seviyelerinde ve her alanda program hazırlamakla mükellef olduklarından eğitim sisteminin geneliyle ilgilidirler.

EPÖ alanındaki doktora programlarının değerlendirilmesi ve İngiltere-Türkiye doktora eğitiminin genel özelliklerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışma ilk olarak veri kaynaklarının çeşitliliği ile ön plana çıkmaktadır. Doktora programının her bir aşaması ayrı ayrı ele alınmış, tek bir paydaş ya da tek bir süreç üzerinden gidilmemiş eğitim bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Literatürde benzer bazı çalışmalara rastlamak mümkündür (bkz. Altın, 2004; Çapuk, 2014; Çeri, 2013). Bu çalışmalarda ya doktora eğitiminin bir bölümü üzerinde durulmuş (tez süreci gibi), ya tek bir paydaş grubunun görüşleri sunulmuş (öğrencilerin düşünceleri gibi) ya da var olan durum betimlenmiştir. Burada ise perspektif daha geniş tutulmaya, bulgular doğrultusunda çözüm önerileri sunulmaya ve önceki çalışmalarda değinilmeyen konular üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, araştırmada EPÖ doktora programı olan tüm üniversitelerdeki öğrenci ve öğretim üyelerinden veri toplanmıştır. Herhangi bir üniversite ya da bölgeyle sınırlı tutulmamış var olan bütün programlardaki paydaş görüşlerine yer verilmiştir. İlaveten, alanda 2006-2017 yılları içerisinde tamamlanan erişime açık tüm tezlerin içerik analizi de sunulmuştur.

Çalışmanın bir diğer özelliği İngiltere-Türkiye karşılaştırmasıdır. İngiltere'nin seçilme nedeni problem durumunda bahsedilen dünya sıralamalarında hem lisansüstü eğitim hem de eğitim bilimleri alanında ilk sıraları Amerikan üniversiteleriyle birlikte İngiliz üniversitelerinin almış olmasıdır. Oxford, Cambridge, Imperial College London, University College London gibi dünya sıralamasında ilk 25'e giren üniversiteler ve eğitim alanında en prestijli üniversite olarak görülen The UCL Institute of Education İngiltere'dedir (THE, 2015; QS, 2015). Literatürde eğitim programları ve öğretim alanında ABD ile Türkiye lisansüstü eğitimlerini karşılaştıran çalışmalara rastlanmış ancak İngiltere-Türkiye mukayesesine rastlanamamıştır. Bir diğer neden, ABD'nin lisansüstü eğitim sisteminin tanıdık olduğunun düşünülmesidir. Zira 1981 yılında yürürlüğe giren ve halen uygulamada olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile lisansüstü eğitim sisteminde Amerikan modeli temel alınmıştır. Buna göre lisansüstü eğitimin lisansüstü dersler ve tezden oluşan iki temel unsuru vardır (Ağırlioğlu, 2013, s. 3). Ancak İngiltere'nin de içinde yer aldığı Avrupa lisansüstü sisteminin hemen hemen hepsinde lisansüstü dersler yoktur sadece tezler vardır (Ağırlioğlu, 2013, s. 2). Bu

nedenle aşına olunmayan İngiliz sisteminden farklı öneriler elde edilebileceği düşünülmüştür.

Araştırma sonuçlarının EPÖ alanında çalışanlara doktora programlarının mevcut durumunun ortaya konması, paydaş beklentilerinin öğrenilmesi, programların yeniden yapılandırılması ve araştırmaların hangi konulara yönelmesi gerektiği hususlarında yardımcı olması beklenmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırmada Türkiye-İngiltere karşılaştırması doktora eğitimlerinin genel özellikleriyle sınırlıdır. İngiltere verisi başarı sıralamalarında üst seviyelerde yer aldıkları için seçilen üç üniversitenin web adreslerinden edinilen bilgiler ve İngiltere’de farklı üniversitelerde eğitim bilimleri alanında doktora yapan beş Türk öğrencinin görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.5. Tanımlar**

*Doktora:* Öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırma eğitimidir (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim, 2016, s. 3).

*Enstitü:* Üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili anabilim dallarında lisansüstü eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan bir yükseköğretim kurumudur (Yüksek Öğretim Kanunu, 1981, s. 2).

*Lisansüstü eğitim:* Yükseköğretim kurumlarınca sürdürülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik programlarını kapsayan eğitim-öğretim faaliyetlerinin genel adıdır (Yüksek Öğretim Kanunu, 1981, s. 2).

*Program değerlendirme:* Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 10).



## 1.6. Kısaltmalar

*ABD*: Amerika Birleşik Devletleri

*AKTS*: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

*ALES*: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavı

*CI*: Curriculum and Instruction (Eğitim Programları ve Öğretim)

*EPÖ*: Eğitim Programları ve Öğretim

*MEB*: Millî Eğitim Bakanlığı

*OECD*: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Teşkilatı

*PhD*: Doktora

*QAA*: Yükseköğretim İçin Kalite Belirleme Birliği

*QS*: Quacquarelli Symonds Dünya Üniversite Sıralamaları

*THE*: Times Yükseköğretim Dünya Üniversite Sıralamaları

*UNESCO*: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı

*ÜAK*: Üniversiteler Arası Kurul

*YDS*: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı

*YÖK*: Yükseköğretim Kurulu

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal Çerçeve

Tezin ikinci bölümünde konuyla ilgili kavramsal çerçeve açıklanarak alan yazındaki ilgili çalışmalar tanıtılmıştır. Doktora programlarının tarihsel gelişimi, amaç ve işlevleri, doktora programlarında yaşanan problemler ile çözüm tartışmaları, eğitim programları ve öğretim ile ilgili temel kavramlar irdelenmiş benzer konularda yapılan çalışmalar incelenerek özetlenmiştir.

#### 2.1. Lisansüstü Eğitim: Tanımı, Amaçları, İşlevleri

Lisansüstü eğitim, yükseköğretim kurumlarınca sürdürülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik programlarını kapsayan eğitim-öğretim faaliyetlerinin genel adıdır (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim, 2016, s. 1). Lisansını tamamlamış ve öğrenimini bir üst basamakta devam ettirmek isteyen kimselerce enstitülere bağlı olarak YÖK tarafından hazırlanmış lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği koşullarına göre yürütülür.

Lisansüstü eğitim lisans eğitimine nazaran derinlemesine çalışılan, daha üst seviyede bilgi ve etkinlik gerektiren, yüksek ihtisas gücünü yetiştiren öğretim faaliyetidir. Bu programlar, bireylerin mesleki donanımlarını arttırmak, bilim insanı ve öğretim üyesi yetiştirmek, akademik derinleşmeyi sağlamak ve ilgili iş alanlarında gerekli, nitelikli uzmanlar yetiştirmek amacındadır (Köksalan, İlter ve Görmez, 2010, s. 280).

Her geçen gün önem kazanan lisansüstü programlara olan ihtiyacın artması şu sebeplere bağlanabilir: Nüfus artışı ve sosyal adalet kavramının yaygınlaşmasıyla birlikte lisans eğitimi alan kişi sayısındaki artış lisansüstü eğitim için farkındalık yaratmış ve insan kaynağı oluşturmuştur. Lisans eğitimi bilgi çağında yeterli gelmemektedir. Özel, belirli alanlarda uzmanlaşmış kişilere ihtiyaç vardır. Son olarak, nitelikli akademisyen yetiştirilmesi gerekmektedir (Karakütük, 1989, s. 507). Tüm bu nedenler lisansüstü eğitimde niceliksel büyümeyi ve kaliteyi geliştirme çabalarını beraberinde getirmiştir.

Tanımından ve öneminden anlaşılacağı üzere lisansüstü eğitimden yüksek beklentiler vardır. Bu beklentiler lisansüstü eğitimin işlevleri olarak adlandırılır. Çok yönlü olduğu ve hem toplumu hem de bireyi geliştirmeyi amaçladığı için lisansüstü eğitimin işlevleri *eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik* işlevler olmak üzere dört boyut altında incelenebilir (Erkılıç, 2007, s. 48). Eğitim-öğretim boyutunda; lisansüstü eğitim alınan alandaki yenilikleri ve gelişmeleri takip edebilme,

gelişmelere uygun öğretim programları hazırlama ve planlamalar yapma, bilgi birikimini artırma ve paylaşma, becerileri geliştirme, mesleki niteliği artırma ve pozitif tutum geliştirme gibi işlevlerin yerine gelmesi beklenir (Erkılıç, 2007, s. 48). Araştırma-geliştirme işlevleri; bilimsel araştırma ilke, süreç ve yöntemlerine dair bilgi ve beceri kazandırma, yükseköğretim kurumlarının geleceği için öğretim üyeleri ve araştırmacılar yetiştirme, akademik alt yapı oluşturma, patent üretebilme, ülkelerin teknolojik gelişmeleri ile ilgili devamlılığı sağlama ve sorunlara çözüm getirebilmedir (Erkılıç, 2007, s. 48; Köksalan, İlter ve Görmez, 2010, s. 281).

Psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik işlevler ise yoksulluk, açlık, cahillik, sosyal dışlanma, uluslararası ve ulusal alandaki eşitsizlikler ile ulusal ve yerel sorunların giderilmesi için çözüm üretme, insan hakları, eşitlik, adalet ve demokrasinin uygulanması için çalışma, kültürler arası anlayış ve uyumun geliştirilmesi ve kültürlerin karşılıklı olarak zenginleşmesi için çaba harcama, bireylerin değişip dönüşmesini sağlama, sorumluluk sahibi, kültürüne sahip çıkan ve yayan, etik davranışlar sergileyen bireyler yetiştirme, yaşam boyu öğrenme fikrini benimse(t)me, diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde olma, aydın, aktif, çok yönlü, girişken ve öğrenmeyi öğrenmiş öğrencilere sahip olmaktır (Baskan, 2000, s. 174).

Türkiye’de lisansüstü eğitim alabilmek için bazı şartları karşılamak gerekmektedir. Lisansüstü eğitim-öğretim yönetmeliği temel alınarak her enstitü kendi yönetmeliklerini hazırlar ve uygular. Hem tezli yüksek lisans hem doktora programları için enstitülerce belirlenmiş ALES ve yabancı dil puanlarına sahip olmak zorunludur. Yanı sıra kimi enstitüler not ortalaması (lisans ya da yüksek lisans), bilim sınavı ya da mülakat gibi seçme yöntemleri kullanırlar. Aynı şekilde programlarda alınması gereken ders ve kredi miktarı ile öğrenim dönemleri adı geçen yönetmelikle belirlenmiştir. Buna göre tezli yüksek lisans programı seminer dersi dahil en az sekiz ders ve tez çalışmasıyla birlikte toplam en az 120 AKTS kredisinden oluşur (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim, 2016, s. 1). Doktora programı ise tezli yüksek lisans derecesi ile kabul edilmiş öğrenciler için toplam 21 krediden ve bir eğitim-öğretim dönemi 60 AKTS’den az olmamak koşuluyla en az yedi ders, seminer, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışması olmak üzere en az 240 AKTS kredisinden oluşur. Lisans derecesi ile kabul edilmiş öğrenciler için de en az 42 kredilik 14 ders, seminer, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışması olmak üzere toplam en az 300 AKTS kredisinden oluşur (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim, 2016, s. 3). Bu çalışmada EPÖ alanındaki doktora programlarına öğrenci kabul şartları ve öğretim

programları ile ders, yeterlik sınavı ve tez dönemlerinin etkililiği araştırılan başlıklar arasındadır.

## 2.2. Yüksek Öğretim ile Doktora Eğitiminin Kökleri ve Tarihsel Gelişimi

Yükseköğretim fikrinin kökleri oldukça uzun zaman öncesine dayanmaktadır. Shangyang /Çin (M.Ö 2257), Nalanda /Hindistan (M.Ö. 5. yy.), Magnaura /Türkiye (848) ve El Ezher/Mısır (988) gibi üniversiteler yükseköğretim düşüncesinin filizlendiği ilk kuruluşlar olarak kabul edilir (Utxas, 2015). Bugün anladığımız manadaki üniversitelerin ise 11.yy. sonu 12. yy. başında yani orta çağda Avrupa’da şekillenmeye başladığı kanısı yaygındır (farklı görüşler de bulunmaktadır). Bologna (1088), Paris (yaklaşık 1150) ve Oxford (yaklaşık 1167) ilk kurulan üniversitelerdendir. Üniversite kelimesi Latincedeki *universitas*’tan gelmekte ve başlangıçta öğrenciler ile öğreticilerin oluşturduğu özel statülü birlikler anlamı taşımakta idi. Bu birliklerin amacı tüm insanlığın kullanabileceği “bilgiyi” aramak, bulmak ve yaymaktı (Ortaş, 2005; Yükseköğretim Kurulu, 2016, s. 21). Orta çağ Avrupası üniversitelerinde günümüzdeki gibi bir yerleşke sistemi yoktu. Dersler, uzmanlar tarafından kiralanen evlerde işlenirken sınav ve toplantılar ise kilise ya da manastırlarda yapılırdı. Eğitim için binaların inşası zaman içerisinde öğrenci sayısının artmasıyla gerçekleşti (Gieysztor, 1992, s. 136). Bu üniversitelerde verilen dereceler lisans, yüksek lisans ve doktora idi. Lisans eğitimi en az 2 yıl sürerken yüksek lisans 7, doktora ise en az 15 yıllık bir eğitim gerektirmekteydi (Ülgen, 2010, s. 12).

“Doktora” terimi Latince *docere* kelimesinde türetilmiştir ve *öğretmek* anlamına gelmektedir. Orta çağ Avrupası’nda ortaya çıkan bu terim Latince öğreten kimseler için kullanılmakla birlikte kökleri kilisenin ilk yıllarına dayandırılmaktadır. Nitekim papazlara ve incili yorumlayabilen din alimlerine doktor unvanı verilmekte idi (Verger, 1999 Akt., Fulton, Kuit, Sanders ve Smith, 2013, s. 8). Zaman içinde orta çağ üniversitelerinde öğreticilik yapan kimselere de doktor denmeye başlandı. Uzman (master), doktor ve profesör terimleri 14. yy’a kadar eşanlamlı olarak kullanılmakta ve en üst seviyedeki öğreticilere işaret etmekteydi. 14.yy’dan itibaren doktor unvanı dini bilimler, hukuk ve tıp alanındaki öğreticilere verildi ve uzmandan daha üst bir seviyeyi temsil eder hale geldi (Hargreaves-Mawdsley, 1978). Orta çağ doktora eğitiminde amaç, lisansını tamamlamış ve üniversitelerde öğreticilik yapmak isteyen kimselerin eğitilmesiydi. Bu amaç doğrultusunda ilk derece 1150 yılında Paris Üniversitesi’nde verilmiştir. Unvanın sunulduğu alanlar uzunca bir süre (600 yıl kadar) din bilimleri, tıp

ve hukuk ile sınırlı kalmıştır (Bourner, Bowden ve Laing, 2001, s. 65; QAA, 2011, s. 31; Wellington, Bathmaker, Hung, McCullough ve Sikes, 2005, s. 6).

Yukarıda doktora eğitiminin orta çağ Avrupası'nda ortaya çıktığı görüşünün hâkim olduğu ancak farklı görüşler de bulunduğu değinilmiştir. Konunun tam olarak ele alınabilmesi için bu paragrafta karşıt görüşlere yer verilmesi uygun bulunmuştur. Buna göre aslında doktora eğitiminin İslam medreselerinden Avrupa'ya transfer edildiğini düşünen bilim insanları vardır. Özellikle George Makdisi bu konuda pek çok çalışma yayınlamıştır. Makdisi (1999, s. 9), orta çağ Avrupası üniversitelerinin İslam medreselerinden etkilendiğine dair bazı kanıtlar göstermektedir. Ona göre orta çağ Avrupası'nda kullanılan *lisans eğitimi* (licentia docendi) terimi Arapça'daki *tedrisat icazeti* teriminden birebir çeviridir. Ayrıca, İslam medreselerinde bir derece kazanmak tamamen profesörlerin elindeydi. Bu durum batı Hristiyan dünyasının ilk üniversitesi olarak kabul edilen Bologna için de geçerliydi. Aynı şekilde üniversitelerin işlevleri de benziyordu. Lisans mezunu olmak İslam medreselerinde yalnızca bir eğitimi tamamlamak anlamı taşıyordu aynı zamanda dini anlamda bir otorite kazanılıyordu. Eğitimi tamamlayan kimseler İslam dinini yaymak, öğretmek ve bu alanda araştırmalar yapmakla yükümlüydü. Batı Hristiyan dünyasındaki anlayış da aynıydı. Son olarak, Makdisi (1999, s. 10), Bologna'da ortaya çıktığı düşünülen hukuk ilminin 8. yy. da Bağdat'ta ortaya çıktığını savunmaktadır. QAA da (2011, s. 31), Makdisi'nin görüşünü destekler nitelikte ilk doktora derecesinin Orta Doğu'da 9.yy'da hukuk alanında verildiğini savunmaktadır. Bu görüşlere karşı çıkan araştırmacılar da vardır. Örneğin, Huff (2003, s. 155), İslam medreselerinin hiçbir döneminde lisans ya da doktora düzeylerine karşılık bir derece olmadığını Daniel (1984, s. 586) ise Makdisi'nin konuyla ilgili yayınlarını değerli, bazı sorular sorulmasına yol açan ancak kanıtlanması noktasında zayıf bulunduğunu belirtmektedir.

### **2.3. Modern Doktora Eğitiminin Doğuşu**

Bir üst başlıkta orta çağ doktora eğitimindeki amacın öğretici yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Modern anlamda araştırma odaklı, araştırmayla eğitimi birleştiren, öğrenci ve öğretmenlerin statü ve görevlerini yeniden tanımlayan doktora anlayışı ise 19. yy.'da Almanya'da Alman akademisyenler Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ile Alexander von Humboldt (1769-1859) tarafından öne sürülmüştür. İçinde yaşadıkları çağın politik, ekonomik ve sosyal değişimleri doğrultusunda üniversite anlayışını dönüştürmüşlerdir. Humboldt üniversite anlayışına göre doktora eğitimi akademide alınan en yüksek derece

olmalı amaç akademik araştırmacılar yetiştirmek desen ise bir usta ıracak ilişkisi içinde doktora adayının deneyimli bir danışman rehberliğinde eğitilmesi olmalıydı. Artık retmenler salt üretici öğrenciler ise verileni alan rolünde değillerdi. Ortak alışma anlayışı ve özgürlük vurgusu yapılmakta idi. Amaç daha sonraları üniversitelerde ya da herhangi bir alanda çalışarak hayata hazırlanmak olarak geliştirildi. Humboldt anlayışının ilk somut temsilcisi Berlin Üniversitesi'dir (Stewart, 2015, s. 207; Gellert, 1993, s. 7).

Doktora eğitiminin bu haliyle Amerika ve diğer Avrupa ülkelerine yayılması kısa bir süre içinde gerçekleşmiştir. Amerika'da bu manada bir doktora eğitimi ilk kez Yale Üniversitesi'nde 1861 yılında verilmiştir (Gumpert, 1993, s. 227; QAA, 2011, s. 31). İngiltere konusunda tam bir uzlaşma yoktur. QAA'a (2011, s. 31) göre 1917, Wellington ve diğerlerine (2005) göre ise 1921 yılında ilk doktora eğitimi ortaya çıkmıştır (Stewart, 2015, s. 207). Her iki kaynak da ilk doktor unvanının Oxford Üniversitesi tarafından verildiğini kabul eder. Avustralya'da ilk doktora derecesi 1948 yılında kazanılmıştır. Ondan önce İngiltere ve ABD'ye ğrenci gönderilmektedir (CBCS, 1952 Akt., Dobson, 2012, s. 94).

Humbolt yaklaşımı başlangıçta Amerika'da şüphyle karşılansa da uygulama ve bilimsel araştırmanın önemi yavaş yavaş kabul görmeye başlamıştır. 19. yüzyılın son çeyreğinde bu fikirler yeniden ele alınmış ve belirli disiplinler oluşturularak bu disiplinlere ait lisansüstü dersler araştırma eğitimiyle birleştirilmiştir. Bunlar lisans eğitiminden de sorumlu olan bölümlerin altına yerleştirilmiş ancak organizasyon enstitülerin yükümlülüğüne bırakılmıştır. Aynı dönemde sadece elitleri değil, geniş halk kitlelerini eğitme fikri de benimsenmiştir. Araştırma yönü ağır basan, topluma hizmeti odak alan ve lisansüstü eğitime ağırlık veren ABD üniversiteleri zaman içinde Alman üniversitelerinin yerini almaya başlamıştır (Gumpert, 1993, s. 226; Yükseköğretim Kurulu, 2016, s. 23). 20. yy. ile birlikte üniversitelerin temel işlevleri araştırma hale gelmiş ve batılı ülkelerde üniversitelere araştırma için devlet yardımı yaygınlaşmıştır (Pearson, 2007, s. 121).

Türkiye'de ise lisansüstü eğitim, 1970'li yıllara kadar 3-4 yıllık eğitimle sadece doktora programı şeklinde uygulanmıştır. Bu uygulama ğretim üyelerinin gözetiminde usta-ıracak ilişkisi içinde yürütülmüştür ve asistan olmayan kişilere açık değildir. Lisans aşamasında gelecek vadeden öğrencilerin seçilip yetiştirilmesi söz konusudur. 1970-1982 arası dönemde lisansüstü eğitimde ABD model alınarak lisansüstü eğitim yüksek lisans ve doktora olarak kademelendirilmiş ve tez hazırlama şartı getirilmiştir. 1982 sonrası dönemde ise yüksek lisans ve doktora eğitimi için enstitüler kurulmuş, enstitülerle birlikte

yüksek lisans ve doktora çalışmaları lisansüstü eğitim-öğretim yönetmeliğine bağlanmıştır (Bozan, 2012, s. 180).

Türkiye’de 2016 yılı itibariyle örgün eğitim kademelerindeki öğrencilerin %1,29’u doktora eğitimi almaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2017). OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye’deki doktoralı eleman sayısı diğer ülkelerin çoğuna göre düşük kalmaktadır. 2010 yılında yayınlanan OECD 2007 verilerine göre Türkiye, bütün OECD ülkelerindeki toplam yeni doktora mezunlarının sadece %1,6’sını mezun etmiştir. Öte yandan, bu oran, ABD için %28,6, Almanya için %11,5, Birleşik Krallık için %8,3’tür (Çetinsaya, 2014, S. 131).

Tablo 2.1

*Yükseköğretimde Kayıtlı Öğrenci Sayıları (2015-2016 Öğretim Yılı)*

Program türü	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Ön lisans	2.285.406	34.16
Lisans	3.900.601	58.31
Yüksek lisans	417.084	6.24
Doktora	86.094	1.29
Toplam	6.689.185	100

#### **2.4. Doktora Eğitiminin Önemi ve İşlevleri**

Üniversiteler, bilgi temelli ekonominin ana öğeleri; gelişim, değişim ve eleştirel düşünmenin vazgeçilmez temsilcileridir (European University Association, 2009, s. 2). Bu misyonlarını lisansüstü eğitim özellikle de doktora programları üzerinden devam ettirirler. Toplumun her bir alanındaki dönüşüm, bilim üretme sorumluluğunda olan doktora programlarını da ilgilendirir. İş dünyası, endüstri, yönetim, politika, sosyal meseleler ve elbette ki eğitim doktora programlarının etkilediği ve etkilendiği oluşumlardır (Nyquist, 2010, s. 14). Tüm bu oluşumlar durağan değil ihtiyaçlara göre şekil değiştiren, dinamik yapıdadır. O halde doktora programlarının da ilk hazırlandıkları şekliyle sabit kalması, amaçlarının ve işlevlerinin değişmemesi beklenemez.

Yükseköğretim kurumlarının dünyanın hemen her yerinde benzer işlev, hedef ve sorumlulukları vardır. Ülkelere nitelikli insan gücü sağlamak, bilim insanı ya da öğretim üyesi yetiştirmek, ülkelerin kalkınmasını sağlayacak bilgi üretmek ve bu bilgiyi uygulamaya dönüştürerek topluma aktarabilmek, bireyleri meslek sahibi yapmak bunun yanında hayata hazırlamak, bulunduğu coğrafyadaki toplumu ve dünyayı tanımasını sağlamak bunlardan bazılarıdır (Ortaş, 2005). Bu sorumluluk ve işlevlerden önemli bölümü doktora eğitimi aracılığıyla yürütülür.

Doktora eğitimi formal eğitimde en üst öğrenim basamağıdır. Lisans ya da yüksek lisans derecesine sahip öğrenciler birtakım yeterlilikleri (ALES, not ortalaması, yabancı dil, mülakat vs.) karşıladıktan sonra doktora eğitimine kabul edilirler. Eğitim boyunca ders dönemi, yeterlilik dönemi ve tez dönemi olmak üzere üç önemli süreçten geçilir. Bu süreçleri başarıyla tamamlamış kişiler doktor unvanını alırlar.

Doktora eğitimi gelişmekte olan bir bilim alanıdır. Yurtiçinde ve dışında lisansüstü eğitim, doktora eğitimi, araştırma eğitimi gibi isimler alabilmekte ise de yaygın olarak kullanılan terim doktora eğitimidir. Eğitim kelimesi özellikle seçilmiş olup doktora programlarının yalnızca araştırma ve alan eğitimiyle sınırlı olmadığını öğrencilerin birbirleriyle ve alan uzmanlarıyla sürekli bir iletişim halinde oldukları anlamını da vermektedir. Bunların dışında doktora eğitimi yükseköğretim ve araştırma politikalarıyla uygulamaları, bilgi üretimindeki değişimler, farklı disiplinlerdeki araştırma uygulamalarının çeşitliliği ve araştırma öğrencilerinin statüsü gibi konuların birbirleriyle etkileşimini de odak alır (Pearson, 2007, s. 119).

Doktora eğitimi alan bireylerden usta-çırak ilişkisi içerisinde, öğretim üyelerini örnek alarak zamanlarını nasıl kullanacaklarını, nasıl bir araştırma yürüteceklerini, öğrencilerle nasıl ilişki kuracaklarını ve günlük görevlerini yerine getirmek için nasıl bir organizasyon yapmaları gerektiğini öğrenmeleri beklenir. Geleceğin akademisyenleri için yalnız araştırma yapmak ve sunmak yeterli değildir. Akademinin içinden ve dışından bireylerle iletişim kurabilme, iyi bir öğretici ve danışman olmayı da öğrenmek gerekmektedir (Austin, 2003, s. 139). Ancak doktoralı olmak iyi bir öğretici, iyi bir danışman, bağımsız bir düşünür, kalemi kuvvetli bir birey olmayı sağlar mı? Yeni doktor adaylarını eğitebilecek donanımda olduğunu garanti eder mi? Farklı yeteneklerdeki doktora öğrencilerinin zayıf oldukları alanlarda onları güçlendirmek için danışman, tez komitesi, ana bilim dalı ya da enstitü sorumlu mudur gibi soruların cevabı çoğunlukla şansa bırakılmaktadır. Genellikle eğitimin sorumluluğu öğrenciye yüklenmekte ve “ya batar ya çıkar” gözüyle bakılmaktadır. Oysa doktora eğitiminin işlevlerinin yerine getirilebilmesi, akademi, devlet birimleri, kâr amacı gütmeyen sektörler ile iş dünyasına lider elemanlar yetiştirebilmesi için disiplinler, bölümler ve enstitüler arası çalışmalar yapılması gerekmektedir (Cox, Adams ve Omer, 2011, s. 3).

Doktora eğitimi öğretimsel açıdan diğer basamaklardan çok farklıdır. Büyük ölçüde bireyseldir, doktorantlar önceden tahmin edilebilir, hazır süreçlerden geçmezler aksine onları keşfedilmemiş alanlara sürükleyecek bir hipotezin ya da fikrin peşinde araştırma yapmayı öğrenirler. Bu süreçte bir rehber yani danışman eşliğinde usta-çırak



ilişkisi en etkili modellerdendir. Doktora eğitimi yalnızca doktor adayları ve danışmanları için değil üniversitelerin araştırma alanında ileri gidebilmeleri için de kilit role sahiptir. Araştırma ekonomik gelişim için giderek artan bir öneme sahip olduğundan doktora eğitimine yapılan yatırım, eğitimin amaca uygunluğu, tezlerin kalitesi gibi konular hükümetleri ve toplumu da yakından ilgilendirmektedir (Byrne, Jergensen ve Loukkola, 2013, s. 8).

Bireyleri doktora eğitimi almaya teşvik eden sebepler çok çeşitli ve karmaşıktır. Doktora eğitiminde bireylerin amaçlarını yalnızca araştırma eğitimi almak veya mesleki gelişimleri için donanımlı hale gelmek olarak sınırlamak yanlış olacaktır. Kişisel tatmin, doktoranın entelektüel çekiciliği, zor ve az rastlanır bir işi yaparak başkalarının ilgi ve kabulünü görme isteği de doktora yapmaya kişileri teşvik etmektedir (Boud ve Tennant, 2007, s. 295). Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları da aşağı yukarı benzer nedenlere işaret etmektedir. Buna göre öğrencilerin doktora eğitimi alma nedenleri; askerlik erteleme, yaşama atılmayı geciktirme, bir gruba üye olma gereksinimini doyurma, sosyal statüsü yüksek iş bulma, üniversitede akademisyen olma, sosyal çevre geliştirme, toplumda kabul görme, boş zamanlarını değerlendirme ve kendini gerçekleştirme isteği şeklinde belirlenmiştir (Erkılıç, 2007, s. 49).

## **2.5. Doktorada Kalite ve Standartlar**

Eğitim seviyelerine göre öğrenenlerin sahip olması gereken bazı bilgi ve beceriler ilgili kuruluşlar tarafından standartlaştırılmıştır. Örneğin, İngiltere’de QAA lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle ilgili kimi standartlar belirlemiştir. Türkiye’de aynı işlevi YÖK yerine getirmiş ve yükseköğretim ile lisansüstü eğitim basamakları için yeterlilikler belirlemiştir. Benzer şekilde dünyanın diğer ülkelerinde de resmi ya da resmi olmayan kuruluşlar bu tür standartlar belirlemektedir.

Smith (2014, s. 11), QAA (2008) raporundan faydalanarak doktora eğitimiyle ilgili standartları özetlemiştir (Tablo 2.2).

Tablo 2.2

*QAA'ya Göre Doktora Standartları*

Alan	Standartlar
Literatüre katkı	Doktoradaki en önemli gereklilik bilgi üretmek ve bu bilgiyi yorumlamaktır. Bu bilgi alan uzmanların incelemesine ve yayınlanmaya değer olmalı ayrıca alanın önünü açacak özellikte olmalıdır.
Çalışılan konuda uzmanlaşma	Doktora öğrencisi çalıştığı konuyla ilgili literatürü iyi anlamalı, derinlemesine öğrenmelidir. Bu öğrenme sistematik bir şekilde olmalı, güncel bilgiler üzerinde durulmalı ve alandaki son gelişmeler takip edilmelidir.
Bağımsız bir araştırmacı olabilme	Bir doktora öğrencisinin bağımsız bir araştırmacıya dönebilmesi için alanıyla ilgili orijinal veriler elde edebileceği bir araştırmanın desenini tasarlamak ve bu araştırmayı uygulamak için gerekli niteliklere sahip olmalıdır. Ayrıca bu araştırma boyunca kendi kararlarını alabilmeli, desende bir sıkıntı çıktığında düzenleyebilmeli, öngörülemeyen problemler karşısında çözümler üretebilmeli ve ulaşılabilir en faydalı veriyi elde etmelidir.
Araştırma metodolojisi	Doktora bir araştırma derecesidir ve doktor adayı da çalışmalarında hangi araştırma yaklaşım ve yöntemlerini kullanması gerektiği bilmelidir. Bunun için araştırma alanında donanımlı olmalı, etik konusunda, çalışmanın sınırları hakkında dikkatli davranmalıdır.
Kritik düşünme	Doktora öğrencisi kendi çalışmalarını ve diğer araştırmacıların araştırmalarını dikkatli bir şekilde analiz edip sorgulayabilmelidir. Ayrıca analiz ve fikirlerini mantık bütünlüğü içinde ve net bir biçimde sunabilmelidir.
İletişim becerileri	Bir doktora öğrencisi bulgularını sözlü ve yazılı olarak, tez formatında akademisyenlere ve hatta daha geniş bir paydaş kitlesine sunabilecek iletişim becerilerine sahip olmalıdır.
Faydalı bir tez ortaya koyabilme	Doktora derecesi uzun bir öğrenim hayatından sonra ortaya konan bir tez neticesinde kazanılır. En az üç yıllık bir eğitimin ardından hazırlanan bu tez alana katkı getirmeli ve alandaki tüm paydaşların kullanabileceği sağlam, yararlı bir tez olmalıdır.

*Kaynak:* Smith, P. (2014). The PhD viva: How to prepare for your oral examination.

YÖK'ün (2010) Türkiye için belirlediği ulusal doktora yeterlilikleri ise Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi 8. Düzeyde açıklanmıştır. Öncelikle bilgi, beceri ve yetkinlikler olmak üzere üç ana alan belirlenmiştir. Bilgi, kuramsal ve olgusal; beceriler bilişsel ve uygulamalı olarak ikişer alt başlığa ayrılmıştır. Yetkinlikler ise bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alma, öğrenme, iletişim ve sosyal yetkinlik ile alana özgü yetkinlik olmak üzere dört alt boyuta sahiptir. Boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

Bilgi boyutunda, öğrencilerden yüksek lisans yeterliliklerine dayalı olarak alanındaki güncel ve ileri düzeydeki bilgileri özgün düşünce ve araştırma ile uzmanlık düzeyinde geliştirebilme, derinleştirebilme ve alanına yenilik getirecek özgün

tanımlara ulaşabilmeleri beklenir. Ayrıca alanının ilişkili olduğu disiplinler arası etkileşimi kavrayabilme; yeni ve karmaşık fikirleri analiz, sentez ve değerlendirmede uzmanlık gerektiren bilgileri kullanarak özgün sonuçlara ulaşabilmeleri amaçlanır.

Doktora düzeyinde öğrencilerden beklenen beceriler; alanındaki yeni bilgileri sistematik bir yaklaşımla değerlendirebilme ve kullanabilme, alanına yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım veya uygulama geliştirebilme ya da bilinenleri farklı bir alana uygulayabilme, özgün bir konuyu araştırabilme, kavrayabilme, tasarlayabilme, uyarlayabilme ve uygulayabilmedir. İlâveten, yeni ve karmaşık düşüncelerin eleştirel analizini, sentezini ve değerlendirmesini yapabilme, alanı ile ilgili çalışmalar için araştırma yöntemlerini kullanabilmede üst düzey beceriler kazanmış olmalıdır.

Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alma yetkinliği için alana yenilik getiren, yeni bir düşünce, yöntem, tasarım veya uygulamayı barındıran özgün bir çalışmayı bağımsız olarak gerçekleştirerek alandaki ilerlemeye katkıda bulunabilmek gerekmektedir. Öğrenci alan ile ilgili en az bir bilimsel makaleyi ulusal veya uluslararası hakemli dergilerde yayınlamaya ya da özgün bir yapıt üreterek, yorumlayarak alandaki bilginin sınırlarını genişletebilmelidir. Özgün ve disiplinler arası sorunların çözümlenmesini gerektiren ortamlarda liderlik yapabilme de bu başlık altında incelenir.

Öğrenciler öğrenme basamağı ile alakalı olarak yaratıcı ve eleştirel düşünme, sorun çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri kullanarak alan ile ilgili yeni düşünce ve yöntemler geliştirebilmelidir. Sosyal ilişkiler ve iletişim açısından ise bu ilişkileri yönlendiren normları eleştirel bir bakış açısıyla inceleyip gerektiğinde değiştirebilmelidir. Uzman kişiler ile alanındaki konuların tartışılmasında özgün görüşlerini savunup alanındaki yetkinliğini gösteren etkili bir iletişim kurabilmelidir. Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü C1 genel düzeyinde kullanarak ileri düzeyde yazılı, sözlü ve görsel iletişim kurabilme ve tartışabilme yeteneğine sahip olmalıdır.

YÖK (2010) tarafından belirlenen yeterliliklerde son boyut alana özgü yetkinliktir. Buna göre doktora öğrencisi; alanındaki bilimsel, teknolojik, sosyal veya kültürel ilerlemeleri tanıtarak, yaşadığı toplumun bilgi toplumu olma ve bunu sürdürülebilirliğine katkıda bulunabilmelidir. Alanı ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümünde stratejik karar verme süreçlerini kullanarak işlevsel etkileşim kurabilmelidir. Alanı ile ilgili konularda karşılaşılan toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik sorunların çözümüne katkıda bulunabilme ve bu değerlerin gelişimini destekleyebilmelidir.

## 2.6. Doktora Eğitiminde Türkiye ve Dünya Geneline Karşılan Problemler ile Çözüm Tartışmaları

Pek çok ülkede doktora eğitiminde bazı problemler yaşandığı görülmektedir. Felbinger, Holzer ve White (1999, s. 459), Amerika bağlamında doktora eğitiminde yaşanan sorunları şöyle sıralamışlardır: 1) Doktora öğrencilerinin büyük çoğunluğu alanlarına katkı sağlayacak çalışmalar yapmamaktadır. 2) Doktora mezunlarından çok küçük bir bölümü akademik hayata girebilmektedir ekseriyeti mesleklerine devam etmektedirler. 3) Tezlerin kalitesi düşüktür. 4) Akademiye öğretim üyesi olarak alınan kişilerin çoğu farklı alanlardan gelmektedir. Burada bahsedilen sorunların benzerleri Türkiye’de de yaşanmaktadır. Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalar öğrenci açısından zaman darlığı (çalışan öğrencilerin derslerine yeterli zaman ayıramaması), danışmana ulaşamama, ders yükünün fazlalığı, özel hayatın etkilenmesi, maddiyat, ulaşım ve yabancı dil açısından sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Kurumsal açıdan karşılaşılan problemler ise açılan doktora programlarının birbirinin tekrarı niteliğinde ve kalitesiz olması, üniversitelerin lisansüstünden ziyade lisans eğitime ağırlık vermeleri, akademik kadro sayısı yeterli olmadığı halde program açılması, lisansüstü programların belirli aralıklarla değerlendirilmemesi, öğretim üyelerinin çalışma alanlarına önem verilmeden bölümlere yerleştirilmeleri, mali problemler ve üniversitelerin strateji eksikliğidir (Aydın, 2014; Çapuk, 2014, s. 3; Özmen ve Güç, 2013, s. 215).

Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre doktora eğitiminin “ilgili, özenli ve ivmeli” hale getirebilmesi için yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılandırma nasıl yapılmalı sorusuna cevaben bazı yöntemler tartışılmaktadır. İlki, doktora eğitiminin üniversitelere öğretim elemanı yetiştirme görevinden sıyrılıp öğrencilerine alanlarının gerektirdiği becerileri kazandırması düşüncesidir. Son zamanlarda doktora öğrencilerine akademi dışında da kariyer imkanları olduğu fikri aşılınmaya çalışıldığı halde öğrenciler öğretim elemanı olma doktora programları da öğretim elemanı yetiştirme ısrarını sürdürmektedir (Golde ve Dore, 2001, s. 6; Kendall, 2010, s. 132). İş dünyasında, doktoralı elemanların teknik açıdan yetenekli oldukları halde dar bir alanda uzmanlaştıkları, disiplinler arası çalışmadıkları ve iş çevreleri hakkında çok az tecrübeye sahip olduklarından şikâyet edilmektedir (Greene, Hardy ve Smith, 1995, s. 61).

Başka bir görüşe göre doktora eğitiminde araştırma yeteneklerinden çok öğretme yeteneğine yoğunlaşılmalıdır zira öğrencilerin çoğu mezun olduktan sonra öğretici olmaktadır. Bu görüşe sahip olanlar ayrıca öğrencilerin araştırma yeteneklerini informal olarak kendi çabalarıyla da edinebilecekleri savunurlar (Cohen, Barton ve Fast, 2000, s.

6; Madansky, 1994 Akt., Kendall, 2010, s. 132). Doktora eğitiminin basit bir bilgi üretme mekanizması şeklinde çalışmaya ve yalnızca akademiye eleman yetiştirmeye devam etmesi halinde oldukça sınırlı olan akademik araştırma kadroları için çok fazla sayıda öğrenci yetiştirildiğini dile getiren araştırmacılar da vardır. Bu araştırmacılar daha az sayıda öğrenci yetiştirilmesini önerirler (Kendall, 2010, s. 133).

Doktora eğitimi öğrenci ilgisine göre yapılandırılmalı, akademinin, genel olarak toplumun ve küreselleşmenin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamalı, eğitim boyunca hem akademiye hem de akademi dışında profesyonelleşme imkânı sunan sistematik ve gelişime açık yönlendirme yapabilmelidir. Bunların yanında daha yaratıcı, cesaretli ve disiplinler arası araştırmalar yapılması teşvik edilmelidir (Nyquist, 2010, s. 15).

Yukarıda belirtilen problemler dünya genelinde yaşanmakla birlikte çözüm önerileri genellikle gelişmiş ülkeler olarak tanımlanan çevreler tarafından sunulmaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmalar sorunları tanımlamakta fakat etraflı çözümlere değinilmemektedir. Doktora, bilim ve teknolojinin üretilip sonra da pratiğe dönüştürüldüğü bir süreç olması bakımından geliştirilmesi ve iyileştirilmesi önem arz etmektedir.

## **2.7. Türkiye’de Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Doktora Eğitimi**

Eğitim bilimlerinin Türk üniversitelerine girişi 1937’de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde Pedagoji Enstitüsü kurulmasıyla olmuştur. 1939’da Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi’nde pedagoji kürsüsü kurulmuştur. 1950’lerde tamamen eğitim bilimine odaklanan bir fakülte kurma fikri ortaya çıkmış somut bir fakülteye dönüşmesi ise yıllar almıştır. 1965’de faaliyete geçen Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilktir. Eğitim bilimlerinin üniversitelerde yaygınlaşması 1982 yılında gerçekleşmiştir (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013, s. 459). Öğretmen yetiştiren tüm kurumlar bu yılda MEB’den alınarak üniversitelerin bünyesine verilmiştir (Türer, 2006). Aynı yıl YÖK’ün kararı ile de bütün eğitim fakültelerinde öğretmenlik bilgisi dersleri için eğitim bilimleri bölümleri kurulmuştur (Yükseköğretim Kurulu, 2007, s. 39).

Eğitim bilimlerinde lisansüstü eğitim programları yine Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Lisansüstü Eğitim Komisyonu’nun oluşturulmasıyla 1969 yılından itibaren başlamıştır (Kavcar, 1976 Akt., İşcan ve Bıkmaz, 2012, s. 112). Yüksek lisans ve doktora şeklinde iki kademeli ve tez yazımı gerektiren bir öğretim söz konusudur (İşcan ve Bıkmaz, 2012, s. 112).

Türkiye’de enstitülerin eğitim bilimleri anabilim dalı altında eğitim programları ve öğretim, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ile psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere dört temel ana bilim dalı bulunmaktadır. İsimler enstitüden enstitüye değişiklik gösterebilmektedir. Bazı enstitülerde karşılaştırmalı eğitim, yaşam boyu öğrenme, yükseköğretimin yönetimi, eğitimde program geliştirme gibi farklı bilim dalları da vardır.

## **2.8. Eğitim Programı, Program Geliştirme ve Program Değerlendirme Kavramları**

Program, Türk Dil Kurumu (2017) sözlüğüne göre en kısa şekilde izlenince, izlenen yol olarak tanımlanabilir. Eğitim programı ise “bireyleri çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarının araştırıldığı bir çalışma alanıdır” (Saylan, 2001, s. 2). Eğitim belirli bir plan çerçevesinde yürütülmesi gereken bir etkinlik olduğu ve programların değişen şartlara uygun olarak mütemadiyen güncellenmeleri gerektiği için program geliştirme ve program değerlendirme kavramları ortaya çıkmıştır.

### **2.8.1. Program geliştirme ve bir bilim dalı olarak dünyadaki gelişimi**

Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Uygulamalı bir süreçtir ve eğitim süreciyle ilgili tüm koşulları, bireyleri ve araçları kapsayıcıdır (Demirel, 2015, s. 5; Varış, 1994, s. 21). Program geliştirme öğelerinden hedefler ders sonunda öğrencilerin neler kazanacağını gösterirken içerik boyutunda hedeflere ulaşabilmek için neler öğretilmesi gerektiği sorusuna yanıt aranır. Öğrenme öğretme süreçleri içeriğin en etkili şekilde verilmesiyle ilgilidir. Uygun yöntem, teknik, araç ve gereçler işe koşudur. Programın son ögesi olan ölçme ve değerlendirmede belirlenen hedeflerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı tespit edilir (Demirel, 2015, s. 5).

Program geliştirmenin bilimsel olarak ele alınması ABD’de 20.yy.’dan itibaren başlamıştır. Thorndike ve Dewey’in çalışmaları öncü kabul edilirken 1930’lu yıllardaki deneysel araştırmalarla süreç hızlanmıştır (Tyler, 1986, s. 36). Thorndike’in çalışmaları çok önemli iki bilgi sunmuştur. Uzun yıllar boyunca program çalışmaları öğretilen konulara ve bunların ayrı ayrı dersler olarak programda yer almalarına odaklanmıştır. Örneğin, geometri dersinin mantıksal düşünmeyi, Yunanca ya da Latince derslerinin sözel yetenekleri geliştireceği anlayışı yaygın olarak benimsenmiş ve lise programlarına ayrı dersler olarak yerleştirilmişlerdir. Ancak Thorndike’in çalışmaları bu dersleri alan öğrencilerin söz konusu beceriler açısından almayanlara göre daha başarılı olmadığını

göstermiştir. Böylece geleneksel derse odaklı program anlayışının daha fazla sürdürülemeyeceği ortaya konmuştur. Thorndike öğrencilerin okul dışında nelerle karşılaşacakları okulda da aynı şeylerle karşılaşmaları gerektiğini savunmuştur, buna eğitimin transferi adını vermiştir. Onun çalışmaları diğer araştırmacılara örnek teşkil etmiş ve ders odaklı program araştırmaları yerini deneysel araştırmalara bırakmıştır (Tyler, 1986, s. 37).

Program alanındaki ikinci büyük gelişme Dewey'in 1913 yılında kaleme aldığı eğitimde ilgi ve çaba konulu monografıdır. Dewey, Chicago Üniversitesi bünyesindeki laboratuvar okullarında yürüttüğü çalışmalar sonunda öğrencilerin ilgi duydukları etkinliklerde daha fazla çaba harcadıklarını gözlemlemiş ve eğitimdeki en önemli ilkelerden biri olan öğrenci ilgisine odaklanılmasını sağlamıştır (Tyler, 1986, s. 37).

Eğitim programlarının temel sistematiğini ise Bobbitt ve Charters'in oluşturduğu kabul edilir. Bobbitt'in 1918 yılında yayınladığı "Eğitim Programı" kitabı bu sistematiği içeren ilk eserdir. Charters ve Bobbit literatüre, okulun öğrencileri yetişkinliğe hazırlaması, sosyal ihtiyaçlar doğrultusunda amaçların belirlenerek programların bu doğrultuda hazırlanması gibi ilkeler kazandırmışlardır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 2008, s. 97).

1927 yılında Amerika'da eğitimle ilgili bir kuruluş olan NSSE'in iki cilt şeklinde yayınladığı 26. Eğitim Yıllığı diğer bir önemli gelişmedir. Birinci cilt: Program geliştirme: Dün ve Bugün, ikinci cilt: Program Geliştirmenin Temelleridir. Bu iki yıllık programın alan olarak kabul edilmesinin ve uygulamadaki yerinin mantığı ve dayanaklarının temelini atmıştır (Tyler, 1986, s. 37).

Alandaki başarıptlardan bir başkası Tyler'in (1949, s. 1) "Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri" kitabıdır. Tyler, eğitim programlarıyla ilgili dört önemli soru belirlemiştir. 1-) Okulun eğitimsel amaçları neler olmalıdır? 2-) Bu amaçlara ulaşabilmek için hangi eğitimsel etkinlikler düzenlenmelidir? 3-) Eğitimsel etkinliklerin organizasyonu nasıl olmalıdır? 4-) Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı nasıl anlaşılacaktır. Soruların sonunda sıkça kullanılan hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme ilkelerinden oluşan program geliştirme anlayışı benimsenmiştir.

Eğitim programlarının bugünkü halini almasında katkısı olan diğer bilim insanlarından bazıları; Taba, Pestalozzi, Froebel, Herbert ve Spencer'dır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 2008).

### **2.8.2. Bir bilim dalı olarak program geliştirmenin Türkiye’deki gelişimi**

Türk eğitim sisteminde ders ve konu listesi anlamına gelen müfredat programı anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini eğitim programı anlayışına bırakmıştır. 1924’de Türkiye’ye davet edilen Dewey’in raporları doğrultusunda 50’li yıllara kadar ilköğretim programları üzerinde yoğunlaşmıştır. 1953-54 yıllarında ortaöğretime ağırlık verilmiştir. Önceleri dağınık bir yapıda olan program geliştirme çalışmaları zamanla Milli Eğitim Bakanlığı merkezinde toplanmıştır. 1960’larda program geliştirme ile ilgili ihtiyaç belirleme, ders ve kaynak kitaplar hazırlama, öğretmen yetiştirmeye önem verme, pilot uygulama yapma gibi ilkeler benimsenmiştir. 1980’lere gelindiğinde program geliştirmede model arayışı başlamıştır. Yapılan toplantılar ve fikir alışverişlerinden sonra MEB tarafından oluşturulan modele tüm programlarda uyulması gerektiği kararı verilmiştir. Bu model, amaç, davranış, işleyiş, değerlendirme boyutları esas alınarak program geliştirilmesine dayanmaktadır. Günümüzde halen farklı ülkelerdeki gelişmeler de incelenerek MEB ve üniversiteler tarafından program geliştirme çalışmaları devam etmektedir (Demirel, 1992, s. 28).

Eğitim programları ve öğretim bölümünün Türkiye’de ilk kez oluşturulması 1965 yılında Ankara Üniversitesi’ndedir (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013, s. 459). EPÖ/Program Geliştirme alanında uygulanan yüksek lisans programı ilk mezunlarını 1971 yılında, doktora programı ise 1974 yılında vermiştir (İşcan ve Bıkmaz 2012, s. 112).

1997 yılına kadar lisans öğretimi de olan EPÖ, Yükseköğretim Kurulu’nun MEB ve Dünya Bankası’nın görüşlerini de alarak verdiği bir kararla enstitülerde yüksek lisans ve doktora eğitimi veren bilim dallarına dönüştürülmüştür. Alana son lisans öğrencileri 1998-1999 yıllarında kabul edilmiştir (Aydın, 1998, s. 280; Kavcar, t.y.). EPÖ alanında görev yapan öğretim elemanları, temelde, alanlarıyla ilgili bilimsel etkinlikleri, lisans düzeyinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ve EPÖ lisansüstü programlarını yürütmektedirler (Erişti, 2013, s. 314).

### **2.8.3. Program değerlendirme**

Program değerlendirme “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998, s. 10). Program değerlendirme, uygulamada olan programların birey ve toplum ihtiyaçlarına ne ölçüde karşılık verdiğinin



tespiti için önemli bir araçtır. Bu işleviyle program geliştirme sürecinin de önemli bir parçasıdır (Erden, 1998, s. 10).

Değerlendirme, program uygulanırken biçimlendirici olarak yapılabileceği gibi programın sonunda ya da sonlanmasına yakın toplam değerlendirme şeklinde de olabilir. Biçimlendirici değerlendirme, aksaklıkların saptanıp düzeltilmesi imkânı sunarken toplam değerlendirme programın sürdürülebilirliği ile ilgili karar almada yardımcıdır (Yüksel, 2010, s. 32).

Scriven (1967, 1996), değerlendirme yaklaşımlarını içsel (intrinsic) ve sonuç odaklı (pay-off) olmak üzere iki grupta sınıflandırmaktadır. İçsel değerlendirmede program, ders kitabı, teori ya da değerlendirilecek başka bir konu kullananların üzerinde yarattığı etkiye bakılmaksızın yalın haliyle değerlendirilir. Bu yöntemde programın amaçları, yapısı, metodu, uygulanışı, uygulayıcıları gibi standartlar göz önüne alınır. Sonuç odaklı değerlendirmede ise programın kullanıcılar üzerindeki etkileri öncelenir. Sınav puanları, iş bulma, iş performansı, sağlık durumu gibi programın ilgili olduğu göstergelere göre değerlendirme yapılır (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 347). Bu araştırmada her iki yaklaşım kullanılmıştır. Hem doktora programlarının yapısal özellikleri hem de kullanıcılar üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Cronbach ise program değerlendirme yaklaşımlarını bilimsel (scientific) ve insancıl (humanistic) olarak iki grupta toplar. Bilimsel değerlendirme yaklaşımları veri setlerine, veri örüntülerine, istatistiksel anlamlılığa ve istatistiksel analizlere yani nicel yöntemlere yoğunlaşırken insancıl program değerlendirme yaklaşımları detaylı ve daha sübjektif, anlam oluşturmaya çalışan verilere ve yöntemlere yoğunlaşır (Stufflebeam ve Shinkfield, 1998, s. 121). Bu araştırmada nitel ve derinlemesine bilgi edinilmesini amaçlandığından Cronbach sınıflamasına göre insancıl değerlendirme yaklaşımının benimsendiği söylenebilir.

## **2.9. İlgili Araştırmalar**

İlgili araştırmalar başlığı altında Türkiye’de ve yurtdışında bu araştırmayla benzer konuları inceleyen çalışmalara yer verilmiştir.

### **2.9.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar**

Akbulut, Şahin ve Çepni (2013), doktora sürecinde karşılaşılan problemleri eğitim fakültesi örneği üzerinden incelemiştir. Örnekleme, doktora eğitimi alan 3 araştırma görevlisi ve 3 yardımcı doçent doktor (yeni unvanla doktor öğretim üyesi) olmak üzere 6

kişi oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Bulgularda katılımcıların tez konusu ve tez komitesi belirlemede danışmanlarının önemli rol oynadığı ancak katılımcıların tez komitelerinden yeterince verim alamadıkları belirtilmiştir. Daha nitelikli tezlerin ortaya çıkabilmesi için katılımcılar tez konusu ve tez izleme komitesini kendileri seçmek istemektedirler. Tez izleme süreçlerinin de daha sistemli olması gerektiği vurgulanmıştır.

Akgün ve GÜNtaş (2018), danışman görüşlerine göre lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma yeterliklerini incelemiştir. Tarama modelini kullandıklarını çalışmalarında 43 öğretim üyesine ölçek uygulamışlardır. 23 öğretim üyesi eğitim bilimleri alanındadır. Sonuç olarak, doktora öğrencileri bilimsel araştırma yeterlikleri açısından yüksek lisans öğrencilerine göre daha iyi durumda olmakla birlikte her iki grubun da çalışmalarına uygun bilimsel araştırma yöntemini seçmekte zorlandıkları ortaya çıkmıştır.

Aydemir ve Çam (2015), lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim alma nedenlerini araştırdıkları çalışmalarında nitel araştırma türlerinden vaka çalışması kullanmışlardır. Bir eğitim fakültesinde lisansüstü öğrenim gören 10 öğrenciden yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplanmıştır. Öğrencilerin çoğunun akademik kariyer için lisansüstü eğitim aldıkları bulunmuştur. Öğrenciler, ayrıca alanlarında yetkin ve etkili olmak, toplum içinde saygınlık kazanmak istemektedirler.

Bakioğlu ve Gürdal (2001), Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler başlıklı araştırmalarında Marmara Üniversitesi'ne bağlı 3 enstitüde öğrenci ve danışmanlarına anket uygulamışlardır. Sonuçlarda tezlerin tamamına yakınının yayınlandığı, üniversiteden tez için herhangi bir maddi yardım alınmadığı, enstitülerin yeterli bilgi vermediği, kütüphanelerin yetersiz bulunduğu, danışmanların yazılı geri bildirim vermediği ve yeterli derecede yardımcı olmadığı, bilimsel kurum ve kuruluşlara üye olunmadığı, öğrencilerin çalışmalarını özgün buldukları belirtilmiştir.

Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altinyüzük (2012), Gömleksiz ve Bozpolat (2013) ile Kozikoğlu ve Senemoğlu (2016), yayınlarında EPÖ alanında tamamlanan tezleri değerlendirmişlerdir.

Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Altinyüzük (2013), 1974-2009 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezlerine ait bir içerik çözümlemesi yapmışlardır. 358 doktora tezi incelenmiştir. Sonuçlara göre, tezlerin öğretme-öğrenme yaklaşım, yöntem ve teknikleri üzerinde yoğunlaştığı bunu öğretmen eğitimi program ve uygulamaları ile

örgün eğitim programlarının değerlendirilmesi konularının takip ettiği belirlenmiştir. Son yıllarda EPÖ alanında yapılan doktora tezi sayısında önemli bir artış olduğu bulunmuştur. Ayrıca, tezlerde deneysel ve betimsel araştırma desenlerinin birbirine yakın oranlarda tercih edildiği ve karma yöntem kullanımında son yıllarda büyük artış olduğu saptanmıştır.

Gömlüksiz ve Bozpolat (2013), 243 yüksek lisans, 48 doktora tezini değerlendirmişlerdir. Tezlerde çoğunlukla program değerlendirme, öğretim yaklaşımları, modelleri, stratejileri, metot ve teknikleri üzerinde durulduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Tezlerin çalışma gruplarını öğretmenler ile ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmacılar ölçek, anket, başarı testi, görüşme, doküman ve gözlem tekniklerini kullanmışlardır. Tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri bağımsız gruplar t testi, ANOVA, MANOVA, regresyon analizidir. Ayrıca, nitel araştırmalarda içerik analizi, betimsel analiz ve doküman analizinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Kozikoğlu ve Senemoğlu (2016) ise 2009-2014 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezlerini değerlendirmişlerdir. 121 doktora tezi çalışmaya dahil olmuştur. Araştırmanın sonucunda doktora tezlerinde en çok; öğretme-öğrenme yaklaşımları, modelleri, yöntem ve teknikleri, örgün eğitim programlarının değerlendirilmesi, öğretme-öğrenme stratejileri, stilleri ve öğretimi, öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen yetiştirme uygulamaları gibi konuların çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Program değerlendirme çalışmalarının daha çok öğretmen, öğrenci, öğretim elemanları vb. kişilerin görüşleri alınarak yapılan betimsel çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, doktora tezlerinin çoğunda tarama deseninin tercih edildiği, en çok karma yöntemin kullanıldığı, daha çok öğretmen ve lisans öğrencileriyle tez çalışmalarının yürütüldüğü, en çok kullanılan veri toplama araçlarının ise ölçek ve görüşme formu olduğu bulunmuştur.

Çapuk (2014), Türkiye ve ABD'nin EPÖ alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği doktora tezinde nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması ile karşılaştırmalı eğitimden faydalanmıştır. Araştırmaya Türkiye'den Ankara, Gazi ve İnönü üniversiteleri ABD'den ise Indiana, Illinois ve Pennsylvania State üniversiteleri dahil edilmiştir. Veriler, üniversitelerin internet adreslerinden, EPÖ bilim dalı öğretim elemanlarından edinilen dokümanlardan ve bu üniversitelerde yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden veya tamamlamış olan toplam 18 katılımcıdan elde edilmiştir. Verilerinin toplanmasında yarı

yapılandırılmış görüşme formu analizinde nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Önemli farklılıklar: Okul bütçeleri, kütüphane koleksiyonları, öğretim üyesi sayıları ve üniversiteler tarafından sağlanan destek hizmetler bakımından ABD üniversitelerinin lehine fark saptanmıştır. Lisansüstü programlara kabul aşamasında Türkiye'de sözlü sınav yaygınken, ABD'de amaç mektubu, referans mektubu ve akademik yazı örneği istenmektedir. Ders ve kredi sayıları ABD'de daha fazladır. ABD programlarında yan alan uygulaması olduğu, derslerin işlenişinde öğrenci merkezli yaklaşımların ön planda olduğu, ölçme ve değerlendirme işlemlerinde sürece dayalı yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Akademik danışman seçiminin ABD programlarında öğrenci tarafından yapıldığı, Türkiye'de ise bölüm veya enstitü tarafından belirlendiği tespit edilmiştir.

Çeri (2013), yüksek lisans tez çalışmasında EPÖ lisansüstü programlarını öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilimin kullanıldığı çalışmada yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Türkiye'deki devlet üniversitelerinde EPÖ bilim dalında görev yapan 90 öğretim elemanı çalışma grubunu oluşturmuştur. Çarpıcı sonuçlardan bazıları; EPÖ'nün diğer çevrelerce algılanan profiline yönelik sorunlar vardır. Mezunlar genellikle yeterli donanımına sahip değildir çünkü giriş becerilerinde eksiklikler vardır. Katılımcıların büyük kısmı EPÖ alanında verilen lisansüstü eğitimi yeterli görerek lisans eğitiminin açılmasını gerekli görmemiş alanının gelecekteki durumunu da parlak gördüklerini belirtmişlerdir.

Gömlüksiz ve Yıldırım (2013), lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bu eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasını kullanmışlardır. Araştırmada çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne kayıtlı 22 yüksek lisans 8 doktora olmak üzere toplam 30 lisansüstü eğitim gören öğrenci oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Lisansüstü öğrenciler mali problemler, yetersiz danışman desteği ve uygulama eksikliği gibi problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Derslerin daha düzenli ve etkili yürütülmesi gerektiğini vurgulanmıştır.

İşcan ve Bıkmaz (2012), EPÖ alanı lisansüstü eğitim programlarını değerlendirdikleri çalışmalarında Türkiye ve yurtdışındaki (ABD ve Kanada'dan 11 üniversite) basılı kaynaklar ile üniversitelerin resmi internet sayfalarından veri edinmişlerdir. Türkiye'deki EPÖ yüksek lisans programlarının 30'undan 27'sine, doktora programlarının ise 16'sından 13'üne ulaşmışlardır. Lisansüstü programlara başvuruda yabancı dil puanı, ALES puanından farklı olarak, enstitüden enstitüye çeşitlilik

göstermiştir. Açılan zorunlu ve seçmeli dersler birbirine çok yakındır. Enstitüler arası ders ve kredi sayısı, programları tamamlama süresi, yeterlik sınavı, tez izleme komitesi, tez süreci ve sonuçlanması ile ilgili koşullar çok farklılık göstermemektedir. Türkiye ile yurtdışı arasındaki önemli farklar: Alınması gereken toplam kredi sayısı Türkiye’de azdır. Yurtdışında öğrenci kabulünde sınavlardan çok niyet, referans mektupları ve yayınlar ön plana çıkmaktadır. Yurt dışındaki programların isimleri farklılık göstermekte derslerde de çeşitlilik gözlenmektedir. Ayrıca, yurt dışında özellikle doktora programlarında öğrenciyi değerlendirmek ve ona rehberlik etmek üzere oluşturulan çeşitli komiteler vardır.

Karadağ ve Özdemir (2017), öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin görüşlerine göre doktora eğitimini değerlendirmişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; doktora eğitiminin amaçları çağın gereği olan inovasyon, rekabet ve markalaşma ilkeleri doğrultusunda güncellenmeli, kişilerarası ve kurumlarla profesyonel iletişim kurma becerisi geliştirilmeli, danışman belirlenmesi süreci akademik ilkelere uygun olarak yürütülmeli ve danışman-öğrenci ilişkisinin kapsamı yalnızca tez çalışmasıyla sınırlandırılmadan daha geniş kapsamlı bir rehberlik anlayışı benimsenmeli, üniversitelerin teknik donanım ve alt yapıları doktora eğitime uygun hale getirilmelidir.

Limon ve Durnalı (2018), doktora öğrencilerinin “doktora eğitimi” ve “öğretim üyelerine” yönelik algılarını metafor kullanarak belirledikleri araştırmalarında 63 doktora öğrencisiyle çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni, veri analizi için de içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Doktora eğitime yönelik 25’i olumsuz 56 metafor; öğretim üyelerine yönelik ise 12’si olumsuz 58 metafor üretilmiştir. Sonuç olarak, doktora öğrencilerinin neredeyse yarısının doktora eğitimi açısından olumsuz algılara sahip olduğu öğretim üyelerine yönelik algıların ise nispeten olumlu olduğu görülmüştür.

Özmen ve Güç (2013), doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejilerini araştırdıkları durum çalışmasında KTÜ’de öğrenim gören 10 doktora öğrencisi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bulgulara göre öğrenciler en çok danışmanları ile ilgili zorluklar yaşamakta çözümü için de en çok fedakârlık stratejisine başvurmuşlardır.

### 2.9.2. Yurtdışında yapılan çalışmalar

Albold (2011), eğitim alanında doktora öğrenimi gören öğrencilerin bağımsız araştırma yapma ve ilgi alanlarını belirlemede psiko-sosyal ve sosyal bilişsel etkenlerin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 129 doktora öğrencisi üzerinden araştırma konusundaki öz yeterlikleri, danışman etkililiği, araştırma tecrübesi, demografik bilgileri, bağımsız araştırmacı kimlikleri ve ilgi alanlarına dair ölçümler yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi kullanılan çalışmada bağımsız araştırmacı kimliğini en fazla etkileyen değişken öz yeterlilik olarak saptanmıştır.

Brodin (2018), çalışmasında İsveç'te içlerinde eğitimin de bulunduğu 4 farklı alanda doktora öğrenimi gören öğrencilerin yaratıcılık becerilerini araştırmıştır. 14 doktora öğrencisi ve 14 öğretim üyesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak eğitim alanında doktora yapan öğrenciler için yaratıcılık beklenmeyen misafir olarak tanımlanmış, yaratıcılığın katı kurallar tarafından kısıtlandığı, danışman gücüne göre şekillenebildiği ve doktora eğitimi boyunca talep edilmediği bulgularına ulaşılmıştır.

Calma (2011), Filipinler'de lisansüstü araştırma eğitimini incelediği çalışmasını üniversite yöneticileri, akademisyenler, araştırma merkezi görevlileri ve yükseköğretim bürokratlarının dahil olduğu 53 katılımcı ile yürütmüştür. Araştırmada akademisyen ve lisansüstü eğitim alan öğrencileri destekleyecek yeterli kuruluş ve kaynakların bulunmadığı, araştırma konusunda nitelikli bir eğitim verilemediği, öğrenci ve akademisyenlerin kaliteli araştırmalar sunamadığı, ulusal ve uluslararası iş birliğine dayanan araştırmaların yeterli sayıda olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Heath (2010), Avustralya'daki doktora öğrencilerinin danışmanlık sistemiyle ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmasında nicel araştırma yöntemini tercih etmiştir. Queensland Üniversitesi'ndeki 355 doktora öğrencisinden anket yoluyla veri toplanmıştır. Öğrencilerin 1/3'ü tek bir danışmanla kalanı birden fazla danışmanla çalışmaktadır. Katılımcıların %85'i danışmanlarından memnun olduklarını belirtmiştir. %67'si tezin başlarında iki haftada bir düzenli olarak danışmanlarıyla görüştiklerini ilerleyen düzeylerde görüşme sıklığının biraz azaldığını sona yaklaştıkça tekrar arttığını bildirmiştir. Danışmanla görüşme sıklığı cinsiyet ortak etkisine, alana, yarı zamanlı ya da tam zamanlı öğrenci olmaya ve Avustralya vatandaşı olup olmamaya göre farklılık göstermektedir. %86'luk bir katılımcı grubu danışmanların ilk yıldan yazılı birtakım ödevler istediklerini bildirmişlerdir. %83'de bir ya da daha fazla yayınlarının olduğunu belirtmiştir. %89'u en az bir kez bilimsel konferanslara katılmıştır. Fen bilimlerinde doktora yapanlar sosyal bilimlerde yapanlara nazaran danışmanlarıyla daha sık

buluşmakta, daha çok yayın yapmakta ve yayınlarında danışmanları daha sık ortak yazar olarak geçmektedir.

Humphrey, Marshall ve Leonardo (2012), nicel yöntemle yürüttükleri çalışmalarında doktora derecesi kazanmada araştırma eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Çalışma Birleşik Krallıktaki Newcastle Üniversitesi bağlamında boylamsal bir çalışmanın ilk yılından toplanan verilerin incelendiği bir cohort çalışmasıdır (2004-2009 yılları arasında yapılmış boylamsal bir çalışmanın 2004 yılına ait verileridir) 87 tam zamanlı doktora öğrencisinden veri edinilmiştir. Tezin dört yıl içinde tamamlanması ile bir plan dahilinde ilerleme ve danışman rehberliğinde çalışma arasında anlamlı pozitif ilişkili bulunmuştur. Ayrıca araştırma eğitimi doktora programlarının profesyonelliği, doktora eğitim süreci ve eğitim çıktıları üzerinde anlamlı pozitif bir etkiye sahiptir.

Johnston ve Murray (2004), İngiltere'deki doktora eğitimi için yeni eğilimleri tartıştıkları çalışmalarında profesyonel grupların ve kuruluşların doktora eğitimindeki gelişmeler ile ilgili yayınlarını incelemişlerdir. Doktora eğitiminin bir dönüm noktasında olduğu düşünülmekte uzmanlarca geleneksel doktora eğitiminin ihtiyaçlara yanıt vermediğine inanılmaktadır. Bulgulara göre öğrenciler, doktora eğitiminin farklı kariyer imkanları sağladığı ancak geleneksel doktora eğitiminin başarı için yeterli donanımı kazandırmadığı görüşündedir. İlgili raporlarda ortak kanı doktoranın yeniden şekillendirilmesi ve yeniden kavramsallaştırılması yönündedir. Buna rağmen öğrencilerin konuya gereken önemi vermediği ve doktorada kalite meselesinin göz ardı edildiği sonuçlarına varılmıştır.

Martek (2008), eğitim alanında doktora öğrenimi gören öğrencilerin deneyimleri doğrultusunda akademik kimliklerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel, çok durumlu ve uzamsal bir araştırmadır. 9 doktora öğrencisi 15 ay boyunca her ay bir hafta doktora öğrenimi sırasında neler yaşadığı hususunda gözlenmiştir. Her yılsonunda da öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin farklılaşan durumlar karşısında hangi rollere büründüklerini, kendilerine ait algılarının ne yönde değiştiğini ve yeteneklerinin hangi koşullardan etkilendiğini ortaya koymuştur.

Gerek Türkiye gerek farklı ülkelerde doktora eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda nitelikli doktora eğitimi sunulmadığı ihtiyaçların karşılanmadığı vurgulanmaktadır. En fazla üzerinde durulan sorunlar, danışman-öğrenci ilişkisi, özgün yayın çıkaramama ve zayıf araştırma eğitimidir. Yanı sıra topluma faydalı ve disiplinler arası çalışılmadığı derslerin etkili işlenmediği ve mali destek sıkıntısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitim alma amacı akademisyen olmak olarak belirtilmiştir. EPÖ

alanında lisansüstü eğitim alan öğrenciler yeterli donanıma sahip bulunmamışlardır. Türkiye ile diğer bazı ülkelerin doktora eğitimlerini karşılaştıran araştırmaların sonucunda Türkiye’de kredi sayısının azlığı, öğrenci seçiminde standart sınavlara ve mülakata ağırlık verilmesi ile kütüphane, bütçe ve öğretim üyesi sayısı gibi destek hizmetlerin sınırlılığı dikkat çekmiştir. EPÖ alanında farklı zaman aralıklarında tamamlanan tezlerin incelendiği araştırmalarda ise öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin en sık çalışılan konu olduğu, karma araştırmaların son yıllarda daha fazla tercih edildiği, örneklem grubunun çoğunlukla öğretmen ve lisans öğrencilerinden oluştuğu veri toplama aracı olarak en sık ölçeğe başvurulduğu bulgularına rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarından görülebileceği üzere doktora programlarında aksaklıklar saptanmakta bu durum programların düzenli aralıklarla detaylı bir biçimde değerlendirilmesini ve sorunlara çözüm önerileri tartışılmasını gerekli kılmaktadır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

Üçüncü bölümde tezin yöntemi ile ilgili bilgi verilmiştir. Öncelikle araştırma deseni açıklanmış ve çalışma grubu betimlenmiştir. Ardından veri toplama süreci, veri toplama araç ve teknikleri, geçerlik- güvenirlik çalışmaları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler detaylandırılmıştır.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma bir program değerlendirme çalışmasıdır. Değerlendirme, bilgi toplama işidir. Toplanan bilgi ile program tanımlanır, kalitesi ölçülür, programın güvenilirliği ve işe yararlığı ortaya çıkar (Ergün, 2014). Araştırmada EPÖ alanında yürütülen doktora programları değerlendirilmiştir. İlâveten, doktora eğitiminin iyileşme ve yenileşmesi için ne gibi girişimlerde bulunulması gerektiği tartışılmıştır.

Araştırma yöntemi nitel araştırma, araştırma deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında nasıl ve neden soruları yoğunluktadır. Araştırmacı olayları kontrol etme gücüne sahip değildir ve olgular gerçek yaşam bağlamında incelenir. Tek bir durum ya da birden fazla durum incelenebilir. Pek çok veri kaynağından yararlanma ve incelenen durumu ayrıntılı olarak her yönüyle ortaya koyma amaçlanır. Nicel ya da nitel tekniklerden faydalanılabilir. Değerlendirme çalışmaları için etkili bir yöntemdir (Yin, 2017, s. 2).

Literatürde durum çalışmalarının çok farklı desenlerine rastlamak mümkündür. Neredeyse her yazarın kendine ait bir desen sınıflaması vardır. Örneğin, Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 300) dört araştırma deseninden bahsetmektedir: Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni. Mann (2006, s. 71), desenleri tanımlayıcı (illustrative) durum çalışmaları, keşfedici (exploratory) durum çalışmaları, kritik olay (critical instance) durum çalışmaları, program uygulamalı (program implementation) durum çalışmaları, program etkili (program effects) durum çalışmaları ve birikimli (cumulative) durum çalışmaları başlıkları altında toplar. Stake (1995, s. 3) ise üç durum çalışması deseninden bahseder. İçsel (intrinsic) durum çalışmaları, araçsal (instrumental) durum çalışmaları ve müşterek (collective) durum çalışmaları. İçsel durum çalışmalarında kendine ait özellikleri ve sistemi olan bir durum ayırt edici nitelikleri ön plana çıkarılacak şekilde

derinlemesine araştırılır. İçsel durum çalışmalarında yalnızca durumun kendisiyle ilgilenilir. Araçsal durum çalışmalarında yine durum hakkında ayrıntılı veri edinilmekle birlikte amaç, belirlenen durum hakkında bir teori ya da metot oluşturmaktır. Müşterek durum çalışmalarının ise birden fazla araçsal durum içerdiği düşünülebilir. Birden fazla durum eşzamanlı ya da ardışık olarak araştırılır ve yine bir teori oluşturma amacı güdülür. Bu araştırmada Stake'in (1995) sınıflandırması rehber alınmıştır. EPÖ alanındaki doktora eğitimi kendine has sistemi olan bir durum olarak ele alınmış ve içsel durum çalışması deseni kullanılarak durum hakkında detaylı bilgi toplanıp raporlaştırılmıştır.

Türkiye-İngiltere doktora programlarının genel özelliklerinin kıyaslanmasında karşılaştırmalı eğitim yönteminden yararlanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim, çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde yararlanmaya çalışılan bir bilimdir (Ergün, 1985, s. 3). Eğitsel olgular kendi kültürel, ekonomik, politik ve toplumsal koşulları içerisinde değerlendirilir (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018, s. 32). Bu araştırmada İngiltere ve Türkiye'nin eğitim alanlarındaki doktora programları saf karşılaştırma metotlarından tasvir, yorumlama ve karşılaştırma basamakları kullanılarak mukayese edilmiştir (Hilker, 1962 Akt: Ergün, 1985, s. 60). İngiltere'de bulunan ve dünya üniversite sıralamalarında üstlerde yer alan üç üniversitenin internet siteleri incelenmiş, İngiltere'de doktora yapan Türk öğrencilerle görüşülmüş, bulgular yorumlanarak Türkiye ile kıyaslanmıştır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmada çalışma grubunu Türkiye'de EPÖ alanında doktora dersleri veren öğretim üyeleri (alan uzmanları) ile aynı alanda doktora eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de 2006-2017 yılları arasında EPÖ alanında tamamlanan 324 tez araştırmacı tarafından hazırlanan tez inceleme formuna (EK 4) göre incelenmiştir. Yanı sıra İngiltere'de eğitim alanında doktora veren 3 üniversitenin öğretim programları ve doktora süreci irdelenmiş, İngiltere'de eğitim alan Türk doktora öğrencileri ile görüşülmüştür.

Türkiye'deki çalışma grubu belirlenirken EPÖ bilim dalı doktora programı olan 22 üniversiteden (Tablo 3.1) en az birer uzman ve yine en az birer doktora öğrencisiyle görüşülmesi hedeflenmiştir. Toplamda 27 öğretim üyesi ve 29 öğrenciyle mülakat gerçekleştirilmiştir. Potansiyel katılımcılara telefon ve e-mail aracılığıyla ulaşılmış, çalışma tanıtılmış, onayı alınanlar dahil edilmiştir. Bu süreçte kolay ulaşılabilir durum

örneklemesinden yararlanılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler alt başlıklarda sunulmuştur. Tezlerden incelenecek olanlar ise 2006-2017 yılları arasında tamamlanmış olması ve kullanıma açık olması kriterlerine göre ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden bu ölçütlere uyan 324 teze ulaşılmıştır.

İngiltere verisi, University College London, University of Oxford ve University of Cambridge'in web siteleri incelenerek ve İngiltere'de farklı üniversitelerde eğitim alanında öğrenim gören doktora öğrencileriyle internet üzerinden görüşülerek toplanmıştır. İngiltere'de doktora eğitimi gören 5 Türk öğrenciye sosyal paylaşım sitelerindeki MEB burslularının oluşturduğu gruplar üzerinden ulaşılmış ve doktora süreci hakkında bilgi alınmıştır. Bu öğrencilerin belirlenmesinde kolay ulaşılabılır durum örneklemesinden yararlanılmıştır. İngiltere'deki üniversitelerin seçiminde ise ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt olarak verilerin toplandığı esnada THE (2016) dünya üniversite sıralaması ölçeğine göre eğitim alanındaki en iyi 3 üniversite seçilmiştir.

Tablo 3.1

*EPÖ Doktora Programı Bulunan Üniversiteler*

Abant İzzet Baysal Üniversitesi	İnönü Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi	Gazi Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Ege Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi
Ankara Üniversitesi	Fırat Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi	Mersin Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dicle Üniversitesi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Bilkent Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi	Yeditepe Üniversitesi

### 3.2.1. Doktora öğrencilerine ait demografik veriler

#### 3.2.1.1. Öğrencilerin lisanstan mezun oldukları üniversiteler

Katılımcılar 19 farklı üniversitede lisans eğitimini tamamlamıştır. ODTÜ, Hacettepe, Gazi ve Bilkent üniversitelerinden mezun olanlar çalışma grubunun %45'ini oluşturmaktadır. Veriler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2

*Öğrencilerin Lisanstan Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	Sıklık (f)	Üniversite	Sıklık (f)
Anadolu	1	Fırat	1
Ankara	1	Gazi	3
Atatürk	1	Hacettepe	3
Bilkent	3	İnönü	1
Boğaziçi	2	Kocaeli	1
Cumhuriyet	1	Marmara	1
Dicle	1	Muğla Sıtkı Koçman	1
Dokuz Eylül	1	Orta Doğu Teknik	4
Ege	1	Pamukkale	1
Eskişehir Osmangazi	1		
Toplam			29

**3.2.1.2. Öğrencilerin mezun oldukları lisans programları**

Katılımcılar 8 farklı bölümden mezunlardır (Tablo 3.3). En fazla mezun İngilizce öğretmenliğindedir (%38). İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliğinden mezun olanların toplamı katılımcıların %21'ini oluşturmaktadır. Fen bilgisi, Fizik, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri gibi sayısal bölümlerden mezun adaylar ağırlıktadır. Ayrıca, müzik öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği mezunları da çalışma grubunda yer almıştır.

Tablo 3.3

*Öğrencilerin Mezun Oldukları Lisans Programlarına Göre Dağılımı*

Bölüm	Sıklık (f)	Yüzde (%)
BÖTE	2	6,9
Fen Bilgisi öğret.	3	10,3
Fizik öğretmenliği	2	6,9
İlköğretim Mat. öğret.	4	13,8
İngilizce öğret.	11	37,9
Müzik öğretmenliği	1	3,4
Ortaöğretim Mat. öğret.	2	6,9
Sınıf öğretmenliği	4	13,8
Toplam	29	100,0

**3.2.1.3. Öğrencilerin yüksek lisanstan mezun oldukları üniversiteler**

Katılımcılar 19 farklı üniversiteden yüksek lisans derecesine sahiptir (Tablo 3.4). 1 katılımcı yüksek lisans yapmadan doğrudan doktora başlamıştır.

Tablo 3.4

*Öğrencilerin Yüksek Lisans Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	Sıklık (f)	Üniversite	Sıklık (f)
Abant İzzet Baysal	1	Ege	2
Anadolu	2	Fırat	1
Atatürk	1	Gazi	1
Balıkesir	2	Hacettepe	2
Bilkent	3	İnönü	2
Bülent Ecevit	1	Mersin	1
Çanakkale Onsekiz Mart	1	Muğla Sıtkı Koçman	1
Çukurova	1	Orta Doğu Teknik	2
Yurtdışı	1	Uludağ	1
Dicle	2	Yok	1
Toplam			29

**3.2.1.4. Öğrencilerin mezun oldukları yüksek lisans programları**

Katılımcıların yaklaşık %66'sı yüksek lisans öğrenimini EPÖ alanında tamamlamıştır. Bunu %14 ile İngilizce öğretmenliği izlemektedir. Diğer yüksek lisans alanları eğitim bilimleri, EYTP, ilköğretim matematik öğretmenliği, ölçme ve değerlendirme ile sınıf öğretmenliğidir. Veriler Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5

*Öğrencilerin Mezun Oldukları Yüksek Lisans Programına Göre Dağılımı*

Bölüm	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri	1	3,4
EPÖ	19	65,5
EYTP	1	3,4
İlköğret. Mat. öğret.	1	3,4
İngilizce öğret.	4	13,8
Ölçme ve değ.	1	3,4
Sınıf öğretmenliği	1	3,4
Yok	1	3,4
Toplam	29	100,0

**3.2.1.5. Öğrencilerin doktora eğitimi aldığı üniversiteler**

Türkiye'de hali hazırda EPÖ alanında doktora eğitimi veren 22 üniversitenin (ortaklaşa doktora programı yürütenlerden derslerin çoğunun işlendiği enstitü tercih edilmiştir) tamamından katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak, Yeditepe Üniversitesi'ndeki öğrenciler henüz hazırlık aşamasında olduklarından çalışmaya dahil edilmemişlerdir. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nde EPÖ doktora programı yoktur. Bu üniversiteden çalışma grubuna alınan katılımcı eğitim bilimleri doktora programına devam etmektedir. Alt alan olarak EPÖ çalışmaktadır. Eğitim bilimleri doktorasında EPÖ

çalışan bir katılımcının bulunmasının da faydalı olacağı düşünülerek gruba alınmıştır. Öğrencilerin doktora eğitimi aldıkları üniversitelere göre dağılımı Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6

*Öğrencilerin Doktora Eğitimi Aldıkları Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	Sıklık (f)	Üniversite	Sıklık (f)
Adnan Menderes	1	Dicle	1
Afyon Kocatepe	2	Ege	1
Anadolu	2	Eskişehir Osmangazi	1
Ankara	1	Fırat	1
Antep	1	Gazi	2
Atatürk	1	Hacettepe	1
Bahıkesir	1	İnönü	2
Bilkent	2	Mersin	1
Bolu Abant İzzet Baysal	1	Orta Doğu Teknik	2
Çanakkale Onsekiz Mart	1	Yıldız Teknik	1
Çukurova	1	Yüzüncü Yıl	2
Toplam			29

**3.2.1.6. Öğrencilerin mesleklerine göre dağılımı**

Katılımcıların %65,5'i görüşmeler gerçekleştirildiği esnada araştırma görevlisi unvanına sahiptir. 3 katılımcı yeni doktor öğretim üyesi olmuştur. Bu katılımcılardan 2'si doktora eğitimi aldıkları sırada öğretim görevlisi olarak görev yapmakta 1'i ise araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Diğer kategorisinde 1 okul müdürü, 3 uzman, 1 okutman ve 2 öğretmen bulunmaktadır. Veriler Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7

*Öğrencilerin Mesleklerine Göre Dağılımı*

Meslek	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Arş. Gör.	19	65,5
Dr. Öğrt. Üy.	3	10,3
Diğer	7	24,1
Toplam	29	100,0

**3.2.1.7. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı**

Katılımcı doktora öğrencilerinin %48'i kadın %52'si erkektir (Tablo 3.8).

Tablo 3.8

*Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Kadın	14	48
Erkek	15	52
Toplam	29	100,0

### 3.2.2. Öğretim üyelerine ait demografik veriler

#### 3.2.2.1. Öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteler

Tablo 3.9’da çalışma grubunu oluşturan öğretim üyelerinin görev yaptıkları üniversiteler listelenmiştir. Anadolu, Ankara ve Hacettepe Üniversiteleri’nden birden fazla katılımcı ile görüşülmüştür. EPÖ alanında doktora eğitimi verilen üniversitelerden Eskişehir Osmangazi Üniversitesi hariç tamamından veri toplanmıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nden çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğretim üyesine ulaşılamamıştır. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan 1’i kendi talebi doğrultusunda görüşme sorularını yazılı olarak cevaplandırmıştır.

Tablo 3.9

#### Öğretim Üyelerinin Görev Yaptıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Sıklık (f)	Üniversite	Sıklık (f)
Adnan Menderes	1	Ege	1
Afyon Kocatepe	1	Fırat	1
Anadolu	4	Gazi	1
Ankara	3	Hacettepe	2
Antep	1	İnönü	1
Atatürk	1	Mersin	1
Balıkesir	1	Orta Doğu Teknik	1
Bilkent	1	Yeditepe	1
Bolu Abant İzzet Baysal	1	Yıldız Teknik	1
Çukurova	1	Yüzüncü Yıl	1
Dicle	1		
Toplam			27

#### 3.2.2.2. Öğretim üyelerinin unvanları

Katılımcı öğretim üyelerinden çoğu (%55,5) doçenttir. Bu yüzdeyi %26 ile profesör ve %18,5 ile doktor öğretim üyesi takip etmektedir (Tablo 3.10).

Tablo 3.10

#### Öğretim Üyelerinin Unvanlarına Göre Dağılımı

Unvan	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Dr. Öğrt. Üy.	5	18,5
Doç. Dr.	15	55,5
Prof. Dr.	7	26
Toplam	27	100,0

### 3.2.2.3. Öğretim üyelerinin cinsiyete göre dağılımı

Katılımcı öğretim üyelerinin %55,5'i erkek %44,5'i kadındır (Tablo 3.11).

Tablo 3.11

#### Öğretim Üyelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Kadın	12	44,5
Erkek	15	55,5
Toplam	27	100,0

### 3.2.3. İngiltere’de doktora öğrenimi gören öğrencilere ait demografik veriler

Çalışma grubunda yer alan 5 öğrenciden 3’ü (%60) erkek, 2’si (%40) kadındır. Lisans eğitimlerini Türkiye’de ODTÜ, Hacettepe ve Ankara üniversitelerinde tamamlayarak 1416 sayılı kanun kapsamınca MEB bursu ile yurtdışında öğrenim görmektedirler. Katılımcılardan 2’si yüksek lisanslarını Türkiye’de tamamlamıştır. 1’i ABD’de kalan 2’si İngiltere’de yüksek lisans yapmıştır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Yıldırım ve Şimşek’e (2016, s. 296) göre, durum çalışmalarının veri toplama aşamasında dikkat edilmesi gereken kimi noktalar vardır. Bunlardan ilki, veri tabanını zenginleştirmek ve sonuçlara daha büyük bir çerçeveden bakabilmek, farklılıkları yakalayabilmek için birden fazla veri kaynağı kullanılmalıdır. Bu araştırmada görüşme ve doküman inceleme teknikleri bir arada kullanılarak farklı kaynaklardan veri toplanmıştır.

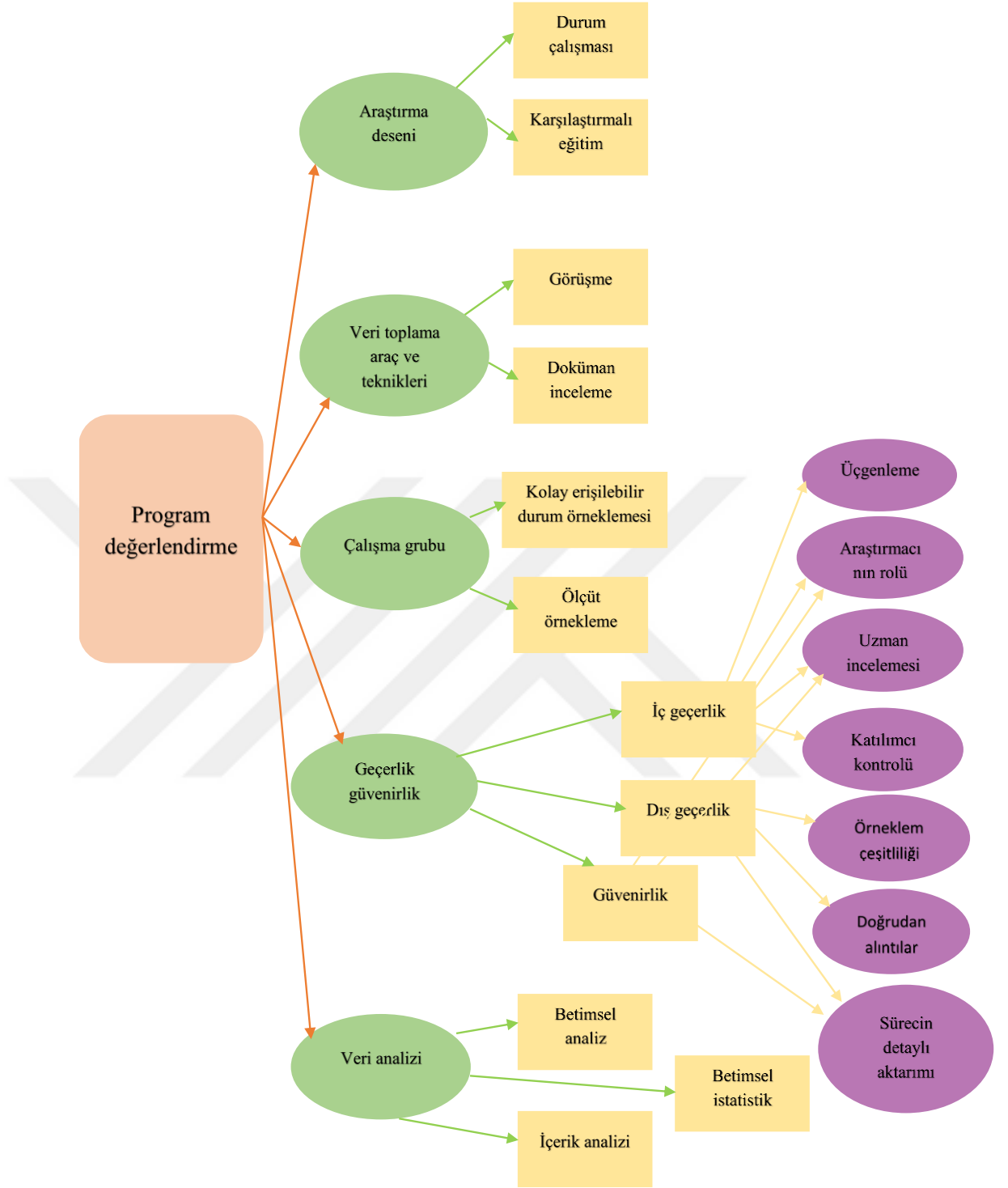
İkinci husus, örneklemin doyum noktasına ulaşması gerekliliğidir. Belirli bir sayıda kişiye ulaşıldıktan sonra verinin birbirini tekrar ettiği görülmeye başlar. Bu durumda yeni bir veri elde edilememektedir. Uygun sayıya ulaşılmıştır. Bu çalışmada hem çeşitlilik hem de sayı bakımından yeterli ve zengin veri edinilmiştir.

Son olarak bir kanıt zincirinin oluşturulmasından bahsedilmiştir. Bu zincir, sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklama açısından önem taşır. Bulguları sunarken ya da yorumlarken doğrudan alıntılar yapmak, veriye hangi ortamlarda nasıl ulaşıldığını aktarmak ya da verinin ilgili kısımlarına göndermelerde bulunmak kanıt zincirini sağlamada kullanılan yöntemlerdendir. Tüm bu yöntemler tezin ilgili bölümlerinde kullanılmıştır.



Veri toplama sürecinin açık ve ayrıntılı biçimde sunulması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırır. Bu nedenle bir sonraki başlıkta veri toplama araç ve teknikleri, araçların hazırlanış süreci, verilerin toplanma süreci, şekli ve zamanı, araştırmacının rolü ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarına detaylı biçimde yer verilmiştir. Araştırmanın akış şemasına Şekil 3.1'den ulaşılabilir.





Şekil 3.1. Araştırma Akış Şeması

### 3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu başlık altında veri toplama teknikleri olan görüşme ve doküman incelemeden nasıl yararlandığı açıklanmıştır. Veri toplama araçları tanıtılmış geçerlik ve güvenirlik çalışmaları detaylı olarak aktarılmıştır. Ayrıca araştırmacının rolüne yer verilmiştir.

#### 3.4.1. Görüşme

Görüşme, araştırmacının hazırladığı bir grup sorunun katılımcılar tarafından cevaplandırılması tekniğidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014, s. 52). Bu teknik gözlemlenemeyen davranışlar, duygular ya da insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılır (Merriam, 2009, s. 88). Nitel araştırmalarda sıkça başvurulan bir veri toplama yöntemidir. Görüşmeler sohbet tarzında açık uçlu ya da görüşme formu kullanılarak belirli bir formatta gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu sayesinde görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 132).

Creswell'e (2014, s. 193) göre görüşmeler yüz yüze, telefon aracılığıyla, odak grup şeklinde veya internet üzerinden yapılabilir. Bu araştırmada, Türkiye'deki katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler yüz yüze ya da telefon aracılığıyla İngiltere'deki katılımcılarla yapılan bireysel görüşmeler ise internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşmeler katılımcıların ofislerinde yapılmıştır. Öğretim üyeleri ile ortalama 38,03, öğrenciler ile ortalama 36,22 dk. görüşülmüştür.

Görüşmeler gerçekleştirilirken birtakım ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Öncelikle, sorular detaylı veri sağlama için açık uçlu hazırlanmıştır. Evet-hayır şeklinde cevaplandırılacak sorulardan ve yönlendirmelerden kaçınılmıştır. Söylenenlerin net bir biçimde anlaşıldığına dair veya daha ayrıntılı veri edinmek istendiğinde sonda soruları kullanılmıştır. Hiçbir katılımcıya ön yargılı yaklaşılmamış, söylenenler dikkatle dinlenmiş, cevaplara müdahalede bulunulmamıştır. İlk önce katılımcılardan kendilerini tanıtmaları istenmiş görüşmeye ısındırmaya çalışılmıştır. Sorular bilgi ölçmek ister gibi değil deneyimlerle ilişkilendirilerek sorulmuştur (Merriam, 2009, s. 90; Yıldırım ve Şimşek, 2016, 136).

Türkiye'deki katılımcılar için araştırmacı tarafından hazırlanan 27 soruluk öğretim üyesi görüşme formu (EK 2) ile 22 soruluk öğrenci görüşme formu (EK 3) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formları oluşturulmadan evvel konuyla ilgili literatür taraması yapılmış, benzer araştırmalarda ne tür sorulara yer verildiği incelenmiştir. Ardından, araştırmacının merak ettiği sorulardan uzman formu için 45, öğrenci formu için 30 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Üç farklı üniversiteden üç uzmanla (Bolu Abant İzzet Baysal, Anadolu ve Ankara) ve dört doktora öğrencisi (Eskişehir Osmangazi, Gazi, Afyon) ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda zaman açısından sıkıntı olduğu, soru sayısının azaltılması gerektiği görülmüştür. Pilot görüşme sonuçları göz önünde bulundurularak ve bir araştırma görevlisinden de fikir alınarak soruların bir kısmı elenmiş sonuç itibariyle soru sayısı öğretim üyesi formu için 27, öğrenci formu için 22'ye düşürülmüştür. Ayrıca, soruların kapsayıcılık ve anlaşılabilirliğinin yeterli düzeyde olduğundan emin olmak adına her bir mülakattan sonra öğretim üyesi ve doktora öğrencilerine son olarak eklenmesi ya da çıkarılması gerektiğini düşündükleri soru olup olmadığı sorulmuştur. Doktora eğitiminin genel kültüre etkisi ve prestijli bir doktora programının nasıl olması gerektiği soruları bu öneriler doğrultusunda forma eklenmiştir.

Görüşme formlarındaki sorular genel itibariyle doktora eğitiminin amaç ve işlevleri, niteliği, öğrenci kabulü, ders dönemi, yeterlilik dönemi ve tez dönemiyle alakalı hali hazırdaki uygulamalar, öğrenci profili, öğretim üyesi profili, öğretim programı, süreçte karşılaşılan problemler ile bu problemlere karşı üretilen çözüm önerileri üzerinde durmaktadır.

Görüşmeler, daha sonra transkript edilmek üzere katılımcıların bilgisi ve izni dahilinde ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından önemli görülen noktalar not alınmıştır. Etik açıdan hassas bir konu ve yine etik açıdan hassas bir grup üzerinde çalışılmamış olmasına rağmen herhangi bir olumsuzluğa yol açmamak adına katılımcılara K1-K56 arasında etiketler verilmiştir. K1-K29 doktora öğrencileri, K30-K56 öğretim üyeleridir.

İngiltere'deki katılımcılar için araştırmacı tarafından oluşturulan 10 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 5) kullanılmıştır. Görüşmeler internet üzerinden karşılıklı yazışma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara K57-K61 arasında etiketler verilmiştir. Görüşme soruları İngiltere'deki doktora eğitiminin genel özelliklerini ve Türkiye ile farklılıklarını öğrenmeye yöneliktir.

### 3.4.2. Doküman inceleme

Doküman incelemesi, doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak için gözlem ve görüşmenin yanı sıra çalışılan problemle alakalı yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Belgeler ve görsel, işitsel materyaller araştırmacıya zaman kazandıran veri kaynaklarıdır. Dokümanlar, toplantı tutanakları ya da gazeteler şeklinde kamuya ait olabileceği gibi günlükler, yıllıklar, mektuplar gibi kişiye özel de olabilir. Görsel-işitsel materyallere örnekler fotoğraflar, videolar, sanat eserleri, internet verileri ve filmlerdir (Creswell, 2014, s. 193).

Bu çalışmada, doktora tezleri araştırmanın geçerliğini artırmak adına görüşmeleri destekleyici olarak incelenmiştir. Bir başka doküman analizi İngiltere'deki doktora programları hakkında veri edinme amaçlı yapılmıştır. Bu doğrultuda üniversitelerin web siteleri incelenmiştir.

EPÖ alanında tamamlanmış tezlerin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından 31 maddelik bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Maddelerin 13'ü açık 18'si kapalı uçludur. Açık uçlu maddelerde tezlerin tamamlandığı yıl ve yer, konuları, seçilen yöntem-teknik, araç-gereçler, örneklem türleri ve büyüklükleri gibi tanımlayıcı bilgiler istenmektedir. 324 tezin tamamı bu açık uçlu sorular üzerinden içerik analizine tabi tutulmuştur.

324 tez içinden yansız yolla belirlenen 47 tez ise bu analizin yanı sıra kapalı uçlu sorularla da değerlendirilmiştir. Bu sorularda bir doktora tezinin sahip olması gereken genel özellikler literatür taraması sonucu saptanarak önermeler şeklinde verilmiştir. Bu önermeler için araştırmacı tarafından *yeterli* ya da *geliştirilebilir* seçeneklerinden uygun olanlar işaretlenmiştir. Geliştirilebilir bulunan maddelerin hangi noktalarda eksik oldukları tez değerlendirme formunun açık uçlu maddelerinden biri olan *açıklamalar* başlığında tartışılmıştır.

University College London, University of Oxford ve University of Cambridge'in, web siteleri doküman analizi bağlamında incelenmiştir. Oldukça kapsamlı ve doktora eğitimiyle ilgili tüm süreçler hakkında bilgi alınabilecek kaynaklardır. Doktoraya kabul koşulları, ders ve seminerler, fırsatlar, çalışma konuları, uzmanlık alanları, öne çıkan özellikler, doktora eğitiminin genel karakteristikleri hususlarında veri edinilmiştir.

### **3.4.3. Geçerlik ve güvenilirlik**

Nicel araştırmadan aşına olunan i geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik kavramlarının nitel araştırmadaki karşılıkları inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve objektifliktir (Miles ve Huberman, 2014, s. 312).

#### **3.4.3.1. İnanđırıcılık / i geçerlik**

İ geçerlik gözlenen ya da anlaşıldığı düşünülen olayları gerçekliği ne lde yansıttığı ile ilgilidir (Yıldırım ve şimşek, 2016, s. 270). Bu araştırmada inandırıcılığı arttırmak için başvurulan yöntemler; üçgenleme, araştırmacının rolünü aktarma, uzman incelemesi, katılımcı kontrolü ve bağlama göre verilerin sunulmasıdır.

Üçgenleme tekniğinde farklı veri kaynaklarından faydalanılması ve farklı perspektiflerin sunulması söz konusudur (Creswell, 2014, s. 201). Bu araştırmada birden fazla veri kaynağından birden fazla yöntem kullanılarak veri toplanmıştır. Öğretim yeleri, öğrenciler, tezler ve İngiltere doktora programları veri kaynakları; görüşme ve doküman inceleme ise veri toplama teknikleridir. Veri kaynaklarından edinilen bilgilerin farklı ve benzeyen yönleri tartışılmış, bulguların birbirlerini destekleyip desteklemediği incelenmiştir.

İnanđırıcılıđı sağlamada diğer bir teknik araştırmacının rolünün açıklanmasıdır. Araştırmacı süreç boyunca yaşadıklarını, aldığı kararların arkasında yatan mantığı, varsa yanlılıklarını samimi bir şekilde açıklamak durumundadır (Creswell, 2014, s. 211). Bu çalışmada, konu seçiminde yaşanan süreç, araştırmanın nasıl şekillendiğini ve EP alanında doktora ğrencisi olmanın katkıları araştırmacının rolü başlığında açık ve ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Uzman incelemesi ve katılımcı kontrolü yöntemleri için EP alanında doktora eğitimi alan bir araştırma görevlisi ile aynı alanda çalışan bir Profesör ve bir Doentten yardım alınmıştır.  ğretim elemanı da çalışmanın son halini incelemiş, hem kendi verilerinin doğru aktarılıp aktarılmadığı hem de çalışmanın genel tutarlılığı ve kalitesi ile ilgili görüş ve önerilerini aktarmıştır. Bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Miles ve Huberman'a (2014, s. 312) göre i geçerlilikte önemli olan çalışmanın gerçek değerini saptamaktır. Bulgular anlamlı mıdır, okuyuculara, hedef kitleye faydalı bilgi sağlayacak mıdır sorularına cevap verilmesi gerekir. Bulguların sunumunda zengin betimlemelerden yararlanılmalı, verilerin hangi bağlamda edinildiği açıklanmalı ve farklı bakış açıları verilmelidir. Bu araştırmanın EP alanında doktora eğitimi alan ve veren paydaşlar açısından faydalı sonuçlarının olduğu düşünülmektedir. Bulgular kendi

ortamına göre değerlendirilmiştir. Örneğin, köklü üniversitelerden elde edilen veriler ile nispeten yeni üniversitelerden edinilenler gerekli hallerde karşılaştırılmıştır. Herhangi bir süreç hakkında olumlu ve olumsuz tüm düşüncelere yer verilmiştir. Çalışma grubunun ekseriyetinden farklı düşünen katılımcıların fikirleri ayrıyeten incelenmiştir.

#### **3.4.3.2. Aktarılabirlik/dış geçerlik**

Aktarılabirlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Bir araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara genellenebiliyorsa aktarılabirlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 271). Bu çalışmada genellemeye kanıt oluşturması için örneklem çeşitliliğine gidilmiştir (Miles ve Huberman, 2014, s. 314). Türkiye’de EPÖ alanında doktora programı bulunan tüm üniversitelerden veri toplanmıştır. Böylelikle sonuçların kapsayıcılığı artmıştır.

Aktarılabirliğin sağlanmasında başvurulan diğer yöntem katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmasıdır. Okuyuculara olay, durum ve kişilerin tam bir resmini çizebilmek bulguların canlı ve yoğun biçimde tanımlanmasına bağlıdır (Merriam, 2009, s. 223). Bu nedenle görüşmelerden yapılacak doğrudan alıntılarla rapor zenginleştirilmelidir. Aktarılabirliğin sağlanması için bulgular bölümünde doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir.

Kullanılan son teknik araştırma örnekleminin, ortamın ve süreçlerin detaylı şekilde açıklanmasıdır (Miles ve Huberman, 2014, s. 314). Çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, analizlerin nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Araştırmayı tekrar etmek isteyen kimseler gerekli tüm detaylara ulaşabileceklerdir.

#### **3.4.3.3. Güvenilirlik / tutarlılık ve objektiflik**

Araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanması için verilerin zamana karşı dayanıklı olması, farklı ortam, yöntem ve kişiler arası belirli bir tutarlılığın sağlanması gerekir (Miles ve Huberman, 2014, s. 312). Dış güvenilirlik ise araştırmacının mümkün olduğunca nesnel davranabilmesi, sonuçların araştırmacı fikirlerine değil bulgulara dayandırılmasıdır (Miles ve Huberman, 2014, s. 311).

Güvenilirlik, nicel çalışmada rahatlıkla sağlanabilecekken nitel çalışmada araştırmacının kendisi veri toplama aracı olduğundan farklı araştırmacıların aynı verileri elde etmesi mümkün değildir. Nitel araştırma doğası gereğince beklenen durum da budur. Güvenilirliğin bazı özellikleri nitel araştırma ile çelişse de yine de alınabilecek bazı önlemler vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 272).

Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için araştırmacı kendi rol ve konumu açık bir şekilde aktarmış, varsayım ve yanlışlıklarını belirtmiş, çalışma grubunu ayrıntılı olarak tanımlamış, çalışma süresince hangi adımları neden attığını açıklamış, sonuçların tümünü bulgulara dayandırmış, amaçlarını anlaşılır şekilde ortaya koymuş, akran ve uzman görüşü almış, veri analizi, kodlama ve kategori oluşturma hakkında yeteri kadar bilgilendirme yapmıştır (Miles ve Huberman, 2014, s. 312).

#### **3.4.4. Araştırmacının rolü**

Bu bölümde araştırmacının inandırıcılığını ve kalitesini arttırmak adına araştırmacının rolü, konumu ve araştırma sürecinde aldığı bazı kararların nedenleri aktarılmıştır.

Araştırma öncesinde öğretim üyeleriyle görüşme yapma doktora öğrencilerine anket uygulama ve İngiltere doktora sistemini inceleyerek bir karşılaştırma yapma planlanmıştır. Küçük bir pilot uygulamanın ardından öğrencilerden elde edilen anket verisinin istenilen ayrıntıları veremediği görülmüştür. Uzman fikri de bu doğrultuda olunca doktora öğrencileri ile de görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

Tez incelemesinin veri kaynakları arasına dahil edilmesi öğretim üyelerinden K55'in önerisi sonucu gerçekleşmiştir. Katılımcının görüşme sonunda "*doktora tezlerini de incelemelisin. Sorularının bir kısmına orada yanıt bulacaksın*" görüşü doğrultusunda içerik analizi yapılmıştır.

İngiltere verisi için doktora öğrencileriyle görüşüldüğü gibi öğretim üyelerine de sorular yazılı olarak gönderilmiştir. Dönüş oranı %20'dir. Soruları yanıtlayan öğretim üyelerinin verilerinde tek cümlelik ve genel geçer cevaplar vardır. Soruların çoğunun yanıtını "*bu bilgiye web sitemizden ulaşabilirsin*" olmuştur. Gerçekten de web siteleri incelendiğinde doktora öğrenimine dair en ufak ayrıntılara bile yer verildiği görülmüştür. Üstelik İngiltere'de ders alma yaygın olmadığı için soruların çoğu elenmektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında web sitelerinden gerekli verilere ulaşılmasına karar verilmiştir. İngiltere'de doktora yapan Türk öğrencilerden edinilen verilerle de bulgular desteklenmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmesinin nedeni derinlemesine veri edinebilmektir. Çünkü program değerlendirme çalışmaları paydaşlar ve politika yapıcılara -bu bağlamda EPÖ doktora programlarında karar alıcılara- neler olduğu ve neler yapılabileceği ile ilgili ayrıntılı veri sunmalıdır.



Araştırmacı aynı zamanda EPÖ alanında doktora öğrencisi olduğundan araştırmacı kimliğinin yanında paydaş kimliği de vardır. Süreci bizzat deneyimleyen biri olduğu için neler olup bittiğini ya da katılımcıların ne demek istediklerini anlaması, yorumlaması kolaylaşmıştır. Görüşmeler, katılımcıların da sıkça belirttiği üzere formal, sıkıcı bir şekilde geçmemiş sohbet havasında ve güven tesis edilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının bu rolünün katılımcıların herhangi bir endişe duymadan isteneni değil samimi düşüncelerini aktarmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı görüşme sorularıyla ilgili kendi fikirlerinin araştırmacı kimliğine zarar verecek bir davranışa dönüşmesine kesinlikle izin vermemiştir. Katılımcılar ne söylediyse o yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu konuda objektif davranıldığı düşünülmektedir. Sonda sorularıyla söylenenlerin altında yatan nedenlerin araştırıldığı olmuştur.

Bulgular, *öğrencilerden elde edilen bulgular*, *öğretim üyelerinden elde edilen bulgular*, *tezlerden elde edilen bulgular* ve *İngiltere'den elde edilen bulgular* olmak üzere araştırma sorularına uygun olarak dört başlıkta incelenmiştir. Böylece, yalnızca öğrencilerin ya da yalnızca öğretim elemanlarının ne tür algılara sahip olduğunu öğrenmek isteyen ya da sadece tezlerin içerik analiziyle veya İngiltere verisiyle ilgilenen araştırmacılara kolaylık sağlanmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretim elemanlarının paralel ve çelişen düşünceleri yakalanabilmiştir. Bu çalışmanın program değerlendirme olması nedeniyle her bir paydaş grubunun bulgularına ayrıntılı olarak yer verilmesi uygun bulunmuştur. Tüm bulguların sentezi ise tartışma ve sonuçlar bölümünde yapılmıştır.

Bulgular bölümünde araştırmacıya ait yorumlar katılımcı söylemlerinin özeti ve açıklaması niteliğindedir. Tartışma kısmında ise araştırmacı, verilerin ne anlatmak istediğini tartışmakla birlikte kendi görüşüne de yer vermiştir. Araştırmacı çıkarımları ve her bir temayla ilgili bakış açısı tartışma bölümünde yer almaktadır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Nitel veri analizi görsel ve yazılı verilerden anlam çıkarma sürecidir. Veriyi analize hazırlama, farklı analizler uygulama, veriyi daha iyi anlayabilmek için sürekli derinleşme, veriyi sunma ve yorumlama aşamalarından oluşur. Verilerin toplanmasında, yorumlanmasında ve araştırma raporunun yazılmasında eş zamanlı olarak veri analizi de yapılır (Creswell ve Poth, 2018, s. 185).

Aşağıda bu çalışmada yürütölen veri analizi aşamaları ayrıntılı olarak verilmiştir. Süreçte ve raporlamada Creswell (2014), Miles ve Huberman, (2014) ve Yıldırım ve şimşek (2016) kaynaklarının veri analizi bölümleri rehber alınmıştır.

Doktora öğrencileri ile öğretim üyelerinden elde edilen verilerin analizinde öncelikle görüşme kayıtlarının dökümü yapılarak yazılı ham veri elde edilmiştir. Bu verilerin analizi için tercih edilen teknikler betimsel analiz ile içerik analizidir.

Betimsel analiz ile veriler düzenlenmiş, veri indirgeme -önemli verilerin ayıklanması- gerçekleştirilmiş, ilgili veriler bir araya toplanmıştır. İçerik analizinde ise bulguların kavramsallaştırılması, kodların ve temaların oluşturulması, temalar arası ilişkilendirmenin yapılması gerçekleştirilmiştir.

Program değerlendirme çalışması yapıldığı için araştırmanın başında programın paydaş ve süreçlerinin ana kategorileri oluşturacağı düşünülmüştür. Öğrenci kabul süreci, öğrenci niteliği, öğretim elemanı niteliği, ders dönemi, tez dönemi gibi. Ham veriler okunup genel anlamda ne gibi bilgilere ulaşıldığı saptandığında başlangıçta belirlenen ana kategorilerin iyi bir rehber olacağı görülmüştür. Tüm ana kategoriler Şekil 3.2’de sunulmuştur.

Yukarıda bahsedilen çerçeve dahilinde verilerden anlamlı bütünler oluşturabilmek için benzer veriler bir araya getirilmiştir. Örneğin, ALES’i öğrenci seçiminde uygun bulan ve bulmayan katılımcı görüşleri ayrılmış, bir sonraki aşamada ise bu görüşlerin nedenleri üzerinde durulmuştur.

Anlamlı bütün oluşturduğu düşünülen veriler tanımlanmış ve yorumlamalar yapılmıştır. Katılımcıların neden o görüşü savunmuş olabilecekleri ve zıt görüşler araştırmacı tarafından yorumlanmış katılımcılardan direkt alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

Betimlenen ve yorumlanan bulgular tümevarımcı bakış açısı kullanılarak kodlama ve tema oluşturma işlemine tabi tutulmuştur. Bu aşamada benzer katılımcı cümleleri, yorumları ya da paragrafları kavramsallaştırılmış, isimlendirilmiştir. Bu kavramlardan sonuç ve önermelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Kodlama işlemi araştırmacı tarafından elle gerçekleştirilmiştir.

Benzer kodlar bir araya getirilerek çalışmanın başında belirlenen ana kategorilerin (temaların) altında alt kategoriler (temalar) olarak sınıflandırılmıştır. Son olarak, alt temalar araştırmacı tarafından yorumlanmış ve ilişkilendirilmiştir.

Doktora tezlerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle erişime açık 324 tez YÖK tez veri tabanından indirilmiştir. Kontrol listesindeki bilgilere tezlerin “özet” ve “yöntem” bölümlerinden ulaşılmıştır. SPSS 18.0 paket programı kullanılarak betimsel istatistik (yüzde/frekans ve çapraz tablolar) ve grafikler yardımıyla veriler özetlenmiştir. Örneğin, 324 tezin araştırma türü dağılımını belirleyebilmek için

nitel araştırma ‘‘1’’, nicel araştırma ‘‘2’’, karma araştırma ‘‘3’’ ve betimsel araştırma ‘‘4’’ etiketleri kullanılarak SPSS’e girilmiştir.

Tezler arasından yansız yolla seçilen 47’sinin özet, problem durumu, literatür, amaç, önem, yöntem, sonuç ve tartışma bölümleri okunmuş ve göze çarpan eksikler tespit edilmeye çalışılmıştır.

İngiltere’de bulunan 3 üniversitenin web siteleri incelenirken ana kategorilerle ilgili bilgiler ayıklanmış Türkçe’ye çevrilmiş betimsel olarak aktarılmıştır.

Raporlaştırmada alıntılar seçilirken amaca en çok hizmet eden, temaları en iyi açıklayan, diğerlerine göre daha fazla ilgi çekeceği düşünülen alıntılara yer verilmiştir.





Şekil 3.2. Ana Kategoriler

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. Bulgular

Tezin dördüncü bölümünde bulgulara yer verilmiştir. Doktora öğrencilerinden, öğretim üyelerinden, doktora tezlerinden ve İngiltere'deki üniversiteler ile İngiltere'de doktora öğrenimi gören öğrencilerden edinilen bulgular sırayla sunulmuştur.

#### 4.1. EPÖ Doktora Öğrencilerinden Elde Edilen Bulgular

##### 4.1.1. Doktora eğitime başlama nedenleri

Bu başlık altında katılımcıların doktora eğitime başlama nedenleri, eğitim programları ve öğretim alanını tercih etme sebepleri ve doktora giriş koşulları hakkındaki görüşlerine ait bulgular yer almaktadır. Temalar Şekil 4.1'de sunulmuştur.



Şekil 4.1. Öğrencilerden Doktora Eğitime Başlama Süreciyle İlgili Edinilen Temalar

##### 4.1.1.1. Akademisyenlik hayali

Katılımcılara doktora eğitimi almadaki öncelikli amaçları sorulduğunda %76'sı (n=22) akademisyen olmak için doktora yaptıklarını belirtmiştir. Çalışma grubunun %89'u üniversitelerde görev yapmakta ve bu grubun çoğu doktora eğitimlerini meslekleri için gerekli bir adım olarak tanımlamaktadır. İlk hedefleri akademisyen olmaktır. Lisans eğitiminden itibaren akıllarında akademisyenlik olduğu, öğretmen olmak istemedikleri için akademisyenliğe yöneldikleri fikri yaygındır. Öğretmen, okul müdürü ve uzman katılımcılar başlangıçta akademisyenlik hedeflediklerini ancak daha sonraları kişisel ve mesleki gelişimin daha ağır bastığını belirtmişlerdir. Statü kazanmak ve öğrenme, araştırma isteği de verilen cevaplar arasındadır.

K24 (Arş. Gör.) Ben baştan beri akademisyenliği düşünüyorum. Öğretmenlik okudum ama staja gittikten sonra öğretmenliğin monoton olacağını düşündüm. Doktora yapmaktaki amacım bilimsel araştırmalar yapmak ya da akademisyenlerin kazandığı statü ve mesleki doyum olarak gördüm o yüzden doktora yapıyorum.

K3 (Arş. Gör.) Öğretmenken başladım ben yüksek lisansa ama hani o zaman da zaten hani öğretmenlik alanı görmek içindi. Sonra da zaten akademisyenliğe geçiş aklımdaydı o anlamda. Öğretmenliğime katkıdan ziyade akademisyenlik için.

K26 (Arş. Gör.) Akademisyen olmak için yapıyorum. Genel olarak bakılınca da herkesin bu amaç için yaptıklarını düşünüyorum. Öğretmenliğin bana göre olmadığını fark ettim ve doktora sınavlara girdim.

K2 (Okutman) Akademik anlamda öyle bir kaygım yok. Kişisel gelişim. Yani hem kendim hem öğrencilerim için çalışmak istiyorum.

K4 (Okul Müdürü) Aslında benim başlarda amacım akademisyen olmak, araştırma yapmak, öğretici olmak, öğretmen yetiştiren kişi olmaktı. Ama yöneticilik görevi bana verildiğinde çok keyif aldım ve severek yapıyorum. O yüzden doktoramı artık profesyonel ve mesleki gelişim için yapıyorum. Tezimi bitince müdürlük görevini bırakıp akademisyen olarak çalışmayı yakın zamanda düşünmüyorum. Bir nevi mentör olarak öğretmenlere ve çok çeşitli kişilere yardım etmek için doktora yapıyorum.

K19 (Öğretmen) Akademik olarak öğrenmeyi seviyorum daha ileriye dönük ise uzmanlaşma açısından doktora programını alıyorum. Tabii sonrasında da akademisyenlik geliyor ama ilk olarak öğrenme ve araştırmayı sevdiğim için doktora programına kayıtlıyım.

#### ***4.1.1.2. Eğitim programları ve öğretim alanını seçme sebepleri***

Katılımcıların %45'i EPÖ alanını tanıyarak ve isteyerek seçtiklerini belirtirken %41'i başlangıçta istemedikleri ya da bilmediklerini fakat çalışmaya başladıkça sevindiklerini ve şu an memnun olduklarını bildirmişlerdir. Küçük bir oran (%14) lisanstan mezun oldukları alanda ya da istedikleri başka bir alanda doktora eğitimi yapsalardı daha mutlu olacaklarını söylemiştir.

Katılımcılara lisanstan mezun oldukları alan yerine EPÖ alanında doktora eğitimi alma nedenleri sorulduğunda en sık tekrarlananlar; mezun olunan alanın programları üzerinde çalışma isteği, EPÖ'nün geniş bir alan olması ve eğitim bilimleri ya da özellikle EPÖ'ye ilgi duyulmasıdır. EPÖ'nün doktora öğrencilerine hem mezun oldukları alanda çalışma şansı tanınması hem de bu alanlardan çok daha geniş ve özgür olması katılımcıları cezbetmektedir. İngilizce, matematik veya tarih bölümünden mezun olmuş kişiler dilerlerse bu alanların programları ya da problemleri üzerinde çalışabilecekleri gibi eğitim alanında kafalarını kurcalayan herhangi bir sorun üzerinde de durabilirler. EPÖ diğer alanlara göre bu serbestiyi fazlaca sağlamaktadır.

Lisanstan mezun olunan alanda doktora eğitiminin zor olduğunun düşünülmesi ve doktora yapmak istenilen üniversitede yalnızca EPÖ doktora programı olması da sık tekrarlanan sebeplerdendir. Bu sebepler EPÖ'nün biraz mecburen seçildiği izlenimini vermektedir. Ancak katılımcıların %86'sı hali hazırda EPÖ çalışmaktan memnun olduklarını bildirdikleri için başlangıçta mecburi bir seçim söz konusu ise de çoğu sonradan alana ilgi duymuşlardır.

EPÖ'yü seçme nedenleri ile EPÖ'yü seçmede isteklilik durumu birleştirilerek analiz edildiğinde isteyerek bu alanı seçenlerin öne sürdükleri sebepler; daha geniş bir alan olması ve özgürce konu seçimi yapılabilmesi, eğitim bilimlerine ilgi duymaları veya mezun oldukları alanların programları üzerinde yoğunlaşma istekleridir. Sonradan sevenler ya da başka alanda çalışmak istediklerini belirtenler ise çoğunlukla İngilizce, matematik, fen ve sınıf öğretmenliği mezunlarıdır. İngilizce öğretmenliğinden mezun olanlar daha yoğundur. Bu gruptaki katılımcıların EPÖ alanını seçme nedenleri; İngilizce doktorasında ikinci dil istenmesi, İngilizce, matematik gibi alanların doktorasının daha zor olduğunun düşünülmesi, kadro bulmanın EPÖ alanında daha kolay olacağı fikri, birlikte çalışmak istedikleri öğretim üyesinin EPÖ alanında olması ya da çalıştıkları veya kaliteli olduklarını düşündükleri üniversitelerde sadece EPÖ doktorası olmasıdır. Alanı sonradan benimsediklerini söyleyenler “çok fikrim yoktu”, “baştan istemiyordum”, “kadro bulmak daha kolaydı”, “EPÖ'de doktora yapmak daha kolay”, “hocalarım yönlendirdi” ya da “arkadaşım yönlendirdi” gibi sebeplerden sonra “sonradan sevdim ve pişman olmadım” diye belirtmişlerdir.

Katılımcılar eğitim programları ve öğretim alanında uzmanlaşmış elemana neden ihtiyaç duyulur sorusuna eğitim bilimlerinin temeli, çatısı EPÖ alanıdır cevabını vermişlerdir. Hem öğretimin her seviyesine hem de her alana hitap edilmektedir. Uygulamada da programlar rehberdir. Öğretimin hedefleri, öğretilecek konular, öğretimin nasıl yapılacağı ve değerlendirileceği, kısacası öğretim sürecinin tamamı EPÖ alanıyla ilişkilidir.

K21 Ben İngilizce öğretiminden konuşayım mesela. İngilizce öğretmenleri çok şikâyet ediyorlar. Ders kitapları bizim işimize yaramıyor, program bizim işimize yaramıyor diye. İngilizce çıkışlı bir programcı en azından öğretmenlerin problemleri ve kaygıları ile alakalı yöntemleri bu kaygıların giderilmesine odaklanarak bir çalışma yapabilir. Bu yüzden program uzmanlarına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.

K16 EPÖ diğer tüm eğitim alanlarını kapsar. Ölçme değerlendirme de programın içindedir mesela. PDR de kabul etmeseler de bizim alandadır yani programın alanı çok geniştir. Uygulama sahası çok fazla hem öğretmen eğitiminde çok fazla ilköğretimde ve ortaöğretimde. Dikkat ederseniz bizim

programcılar çok fazla alanda çalışıyorlar. Yine bir özgürlük ve karşılığı çok bu alanın. Yıllarca program geliştirme sorunu yaşadık. Bilimsel programı bir türlü geliştiremedik. Çok ihtiyacın olması, uygulama sahasının çok fazla olması ve tam anlamıyla bir program geliştirilmemiş olması bu alanda uzmanlaşmış insanlara ihtiyaç duyduğumuzun göstergesidir.

K12 Her şeyin temeli olduğu için önemlidir. Hedefleri belirleyen sizsiniz. İçeriği belirleyen sizsiniz. Belirleyen derken onları kaleme alan yani öğrenme öğretme yaşantılarını siz karar veriyorsunuz. Değerlendirme, dönüt vs. bunların hepsi önemli. Eğitim camiası sizin yapılandığımız şekilde yürüyor diyelim. Bundan dolayı temeli teşkil ediyor.

K2 Mesela tıpta en temel birim nedir genel cerrahi ya da öğretmenlikte en temel nedir sınıf öğretmenliği. Eğitim bilimlerinde ise en temel eğitim programlarıdır yani diğer alanlarla ilişkisi olduğu için en temeli EPÖ'dür. Mesela alan hocalarının alanları çok yakın olmalarına rağmen zaman zaman görüyorum eğitim programları ile alakalı çok şey bilmiyorlar. O yüzden bence ilk alınması gereken eğitim eğitim programları öğretimidir. Onun üzerine herkes kendi alanında uzmanlaşmalıdır. Yani eğitim programları öğretiminin diğer disiplinlere dersler verip onları kendi alanlarına yönlendirmeleri gerekiyor. Mesela ben bu alanda kalmamalıyım ben İngilizceye yönlendirilmeliyim ya da bir matematikçi matematik üzerine çalışıyorsa bu alanda eğitim alıp matematiğe yönlendirilmeli.

EPÖ, yalnızca MEB ya da üniversiteler çerçevesinde düşünülmemelidir. Disiplinler arası çalışılmaya çok uygun bir bilim dalıdır. Herhangi bir programın olduğu yerde EPÖ uzmanlarından faydalanılacak bir konu vardır demektir.

K27 Eğitimden başka alanlara açılmamız büyük eksiklik. Türkiye'de EPÖ alanındaki tezleri incelediğinizde bu alan eksik kalmış. Hep eğitimde kalınmış. Mesela bir fabrikadaki eğitim sürecinin planlanması, programlanması hakkında bilgi sahibi olmak gerekiyor. O kadar geniş bir alan ki. Mühendislikte arkadaşlarım var mesela. Kendi alanlarında çok iyiler ama bunun nasıl aktarılacağı konusunda çok iyi değiller. Yüzyılların geleneği amfiye gir anlat. Bunu daha iyi nasıl anlatabilirim yok. Yeni bir şeyler öğrenelim mantığı yok. Bir programcının bunu sağlaması lazım. Mesela bir iktisat fakültesinde bir yıl boyunca görev alsam orada nasıl bir program geliştirilir buna katkı sağlayabilirim. Hem kendime de yararı olur. Bunlar Türkiye'de yapılmıyor. Sadece öğretmenlikte sınırlı kalıyor. Hizmet içi eğitim boyutu bizim aldığımız derslerde var ama öyle bir anlayış yok, çalışma yok.

#### **4.1.2. Öğrenci kabul sistemi**

Doktoraya kabul koşullarının alt sınırı YÖK'ün (2016) hazırladığı Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde belirlenmiştir. Buna göre eğitim programları ve öğretim alanında doktora başvuracak adaylar tezli yüksek lisans diplomasına sahip iseler ALES'ten en az 55; lisans diploması ile başvuru yapacaklarsa ALES'ten en az 80 puan almak durumundadırlar. Lisans diplomasıyla başvuracak adayların lisans mezuniyet



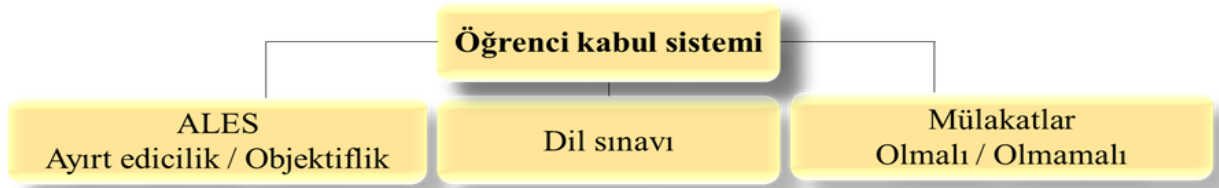
ortalamaları 4 üzerinden asgari 3 olmak zorundadır. Ortalama puanlar hesaplanırken ALES'in etkisi en aşağı %50 olarak belirlenmelidir. YÖK'ün kriterlerine göre doktora adaylarının yabancı dil puanı ise en düşük 55 olmalıdır. Bu asgari koşulların karşılanması şartıyla enstitüler puanları veya oranları değiştirme, mülakat, not ortalaması, deneyim gibi ek koşullar getirme hakkına sahiptir.

Katılımcılara Türkiye'de doktora kabul şartları olan ALES ve dil puanlarından belirlenen barajı geçme zorunluluğu ile bazı üniversitelerde uygulanan mülakat ya da bilim sınavı hakkında neler düşündükleri sorulmuş ve öğrenci kabul sistemini değerlendirmeleri istenmiştir. Tümüünün kabul ettiği nokta ALES'in objektif olduğudur. Fakat bazı katılımcılar objektifliği kabul etmekle birlikte sınavı ölçücü bulmamakta alanla ilişkilendirememektedir. Çalışma grubundaki ağırlıklı kanı bu yöndedir (%62, n=18). ALES'in seçici olmadığını düşünen katılımcıların tercihi mülakat ya da farklı değerlendirmelerin bir arada yapılmasıdır. Öte yandan, ALES objektif olduğu için kesinlikle devam ettirilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar da vardır. Bu görüşe göre dünyada doktora öğrencisi seçiminde bu tür yetenek ve kültür sınavları uygulanmaktadır. Alan gözetmeksizin tüm doktora öğrencilerinin sahip olması gereken pratik düşünme ve temel beceriler ölçüldüğü için geçerli ve uygun bir sınavdır.

Mülakatlarla ilgili ortak kanı torpile ve istismara açık bir yöntem olduğudur. Mülakatın seçici olduğunu düşünen katılımcılar bile uygulamada adil ve şeffaf davranıldığı takdirde öğrenci seçimine uygun bir yöntem olabileceğini vurgulamışlardır. %38'lik (n=11) bir grup ise hiçbir şekilde adil uygulanacağına inanmadıkları için mülakata her ne sebeple olursa olsun başvurulmaması gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcılardan biri hariç tamamı yabancı dil sınavının kesinlikle yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bazıları uygulamadaki sınavın (YDS) dil becerisini ölçmediğini değiştirilerek dört dil becerisini de ölçebilecek bir sınavın getirilmesinin daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

Katılımcı cevaplarına göre doktora giriş koşulları temalara ayrılıp (Şekil 4.2) verilerle de desteklenerek sunulmuştur.



Şekil 4.2. Öğrenci Kabul Sistemi ile İlgili Öğrenci Temaları

#### 4.1.2.1. Akademik personel ve lisansüstü eğitim giriş sınavı (ALES)

##### 4.1.2.1.1. Ayırt edicilik

ALES'in kaldırılmasını isteyen katılımcı grubu (%62, n=18) sınavı seçici bulmamaktadır. Nitelikli öğrencileri seçme konusunda yeterli olmadığı, Türkçe ve matematiğe yönelik olduğu için EPÖ alanında bilim insanı olacak kişiler yerine matematiği kuvvetli kişilerin seçildiğini düşünülmektedir. Sayısal alandan olmayan kimselerin matematik kısmında çok zorlandıkları bu nedenle de sınavı gereksiz buldukları söylenebilir. Bir diğer rahatsızlık duyulan husus ALES'in ağırlığıdır. Enstitülerce sınav %50-%60 arasında ağırlıklandırılmaktadır. Bu gruptaki katılımcılar oranı çok fazla bulmakta hatta enstitüden enstitüye değişmesini adaletsizlik olarak yorumlamaktadır. EPÖ'ye ilgi, doktora eğitimi için motivasyon ve hazır bulunuşluk ALES'ten daha etkili olmalı görüşü hakimdir.

K4 ALES'in çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Üniversitelerde farklılıklar var. Mesela bazı üniversitelerde ALES'in yüzde 60'ı diyor. Özellikle ALES puanı çok yüksek tutuluyor. Bunu yerinde bulmuyorum. Yani matematikten çok başarılı olmak EPÖ için ne kadar temel ihtiyaçtır tartışılır. EPÖ doktora programı için hazır bulunuşluğumuzu ne kadar ölçüyor. Çünkü çok genel bir Türkçe ve matematik sınavı. Evet, belki objektifliği sağlıyor ama ne kadar ölçücü. Dershanelere gidip ALES çalışarak doktora yapılması ne kadar doğru. Türkçe matematik çözülerek doktora yapılması çok uygun değil.

K9 Yani şöyle ben ALES'in çok seçici olduğunu düşünmüyorum. ALES'in çok etkisi var. Yanlış hatırlamıyorsam %50 etkisi olması lazım. Üniversiteler arasında farklılıklar olabiliyor ama bence bu adil olmuyor. ALES gereğinden fazla etkiliyor. Yani matematiği çok iyidir, olabilir. Girer, ALES'ten çok yüksek bir puan alır bunun da %50'sini aldığınız zaman. Matematikten dikkörtgen soruyorsunuz, kare soruyorsunuz o %50 etkili oluyor. Bence bu yanlış. Yani bilmiyorum ben ALES'e hep karşı çıktım halen de karşı çıkıyorum.

K21 ALES dediğiniz sınav sadece Türkçe-matematikle alakalı bir sınav. Yani öğrencinin programa yönelik ilgisini, motivasyonunu, neden bu alanda çalışmak istediğini yansıtan bir sınav değil.

#### 4.1.2.1.2. Objektiflik

ALES mutlaka uygulanmalıdır diyen katılımcılar (%38, n=11) sınavın herkes için eşit şartlar sağladığı kısaca standart olduğu üzerinde durmaktadır. Bu tür sınavların Türkiye'ye has olmadığı GRE örneğiyle açıklanmıştır. Doktora başvurular arasında eleme yapabilmek için uygun bir sınav olarak görülmesinin bir diğer nedeni de doktora aşamasına gelmiş bireylerde var olması gereken muhakeme, pratik düşünebilme, temel dil ve aritmetik becerilerini ölçüyor olmasıdır.

K25 ALES adil bir sınav. Dünyada da örnekleri mevcut. Amerika'da GRE gibi. Tüm doktora öğrencilerinin sahip olması gereken temel beceriler ölçülüyor. Bir de şu var. Doktora başvuran sayısı gittikçe artıyor. Bu kişilerin mutlaka bir şekilde elenmesi lazım. Bu açıdan da ALES seçim için uygun.

K11 ALES zaten tüm Türkiye'de herkese eşit fırsatlar verilerek yapılan bir sınav. YDS yine aynı şekilde. Ben buralardan alınan puanların yeterli olduğunu düşünüyorum.

K18 ALES'ten yüksek puan alanların muhakeme yeteneklerinin çok güçlü olduğunu düşünüyorum.

#### 4.1.2.2. Dil sınavı

Bir katılımcı hariç tüm katılımcılar yabancı dil bilgisinin (tüm katılımcıların İngilizce) doktora önemli olduğunu düşünmektedir. Alanla ilgili Türkçe kaynaklar sınırlıdır ve yabancı literatürü takip edebilmek, dünyadaki yenilikleri izleyebilmek için İngilizceye ihtiyaç vardır. Doktora başvurularında öğrenciler büyük oranda YDS puanı kullanmaktadır. Katılımcıların kimisi YDS'yi yeterli görmekte iken diğer grup sınavın dil becerisini ölçmekten uzak olduğu düşüncesindedir. YDS'yi yeterli göre katılımcılara göre;

K12 Özellikle lisans mezunlarının herhangi bir mesleğe istihdam edilme durumları azaldıkça insanlar hep yüksek lisansa yönelecek doktora yönelecek. Bu yüzden bir eleme sistemi olması lazım. Bu anlamda doktora da en büyük eleme yabancı dil. Haklı bir gerekçe olarak görüyorum. Yabancı dili iyi olmayan bir akademisyenin başarılı olabileceğine inanmıyorum. Sürekli kısır kalacaktır, yerel kalmak zorundadır. Ondan dolayı olması gerekiyor.

K14 Kesinlikle YDS olmalıdır çünkü uluslararası literatürün taranması hususunda dil bilinmelidir.

YDS'yi etkili bulmayanlar sınavın yalnızca okumaya yönelik olmasını eksiklik olarak görmektedir. Ayrıca sadece test çözmekle dil becerilerinin ölçülemeyeceği düşünmektedirler. Bir diğer konu, doktora kabul sürecinde İngilizce öğretmenliğinden

mezun adayların İngilizce puanıyla programlara başvurabiliyor olmasıdır. Bu uygulama adaletsiz olarak yorumlanmıştır.

K20 YDS için ben çok emek verdim. Çok harika bir İngilizceye sahibim, çok rahat konuşup anlayabilirim demiyorum ama YDS'den 70 puan almıştım. Bu da ortalamanın üzerinde bir puan. İngilizce yeterliliğimi ölçüp ölçmediğiyle ilgili eksik olduğunu düşünüyorum.

K25 Dil sınavı adil olmakla birlikte bazı değişiklikler yapılabilir. İngilizce bölümü mezunları diğer bölümlere göre çok şanslı oluyor. Bu değiştirilmeli. Bir de dil sınavının dört dil becerisini ölçebilecek şekilde kapsamlandırılması olabilir.

K8 Muhakkak dil bilgisinin ölçülmesi lazım fakat mesela doktora sunum yapabilecek İngilizceye gerçekten sahip mi bu insanlar onunda bir şekilde test edilmesi lazım. Yani sadece dili bilmek test çözmekle olmuyor maalesef. Dolayısıyla da yabancı dil sınavlarının yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Dil sınavlarıyla ilgili tek farklı görüş K17'ye aittir. Katılımcı, dil sınavının doktor adaylarını çok zorladığını düşünmekte ve başvuru şartları arasından kaldırılabilceğini söylemektedir.

K17 Merkezi sınavlar olarak her zaman yeterli olduğunu düşünmüyorum. Son zamanlarda duyduğum kadarıyla hocalarımız öğrenci gelmediğinden şikâyet ediyorlar. Bunun nedenlerinden biri de dil sınavını geçememek olarak gösteriliyor. Bu konuda belki dil şartı kaldırılmalı.

#### 4.1.2.3. Mülakatlar

Katılımcıların çoğu (%62) doktora öğrenci seçiminde mülakat yapılması gerektiğini düşünmektedir. %41'lik katılımcı grubu doktora başlarken mülakata girmiştir. Sınava giren katılımcıların %83'ü mülakatı savunmaktadır. Kendileri de mülakatla girdikleri için çoğunun mülakatı adil ve gerekli bir uygulama olarak görmesi doğaldır. Mülakattan geçmeyenlerin (%59) ise hemen hemen yarısı (%53) mülakatın olmaması gerektiği görüşündedir. Mülakata yönelik görüşler Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1

#### Mülakata Yönelik Görüşler

Mülakat	Mülakata		
	Girdi	Girmede	Toplam
Yapılmalı	10	8	18 (%62)
Yapılmamalı	2	9	11 (%38)
Toplam	12 (%41)	17 (%59)	29 (%100)

#### 4.1.2.3.1. ‘‘Mülakat olmadan olmaz bu işlerde’’

Katılımcıların %62’si (n=18) mülakatı öğrenci seçiminde etkili bir yöntem olarak görmektedir. Nitelikli öğrencilerin seçilmesi ve öğrencilerin tanınmasının başka bir yolu olmadığı fikrine sahiplerdir. Öğrencilerin hedeflerini belirleme, neler yapacaklarını anlama, ifade becerilerini görme mülakatın amacı olmalıdır diye düşünülmektedir. Her ne kadar mülakat olmalı dense de uygulama konusunda bazı çekinceler vardır. Tüm katılımcılar mülakatın adil uygulandığı takdirde geçerli bir yöntem olacağını vurgulamışlardır. Doğru ve adil uygulanması noktasında bazı çekinceler mevcuttur. Burada mülakata katılan öğretim üyelerine önemli görevler düştüğü ve amacına uygun şekilde yürütülmesinin öğretim üyelerinin sorumluluğunda olduğu belirtilmiştir.

K6 Mülakat kesinlikle olması gereken bir şey diye düşünüyorum. Mülakatta önemli olan bence hani illaki kişinin alan bilgisini ve birtakım şeyleri öğrenmemiz gerekiyor ama kişiyi tanımaya yönelik şeylerin orada öğrenilmesi daha önemli bence. Benim için yani bu kişi daha nitelikli bir araştırma görevlisi, bir akademisyen ya da bir araştırmacı olur mu şeklinde tamamen objektif bir şekilde yapıldığı zaman mülakatın da yazılı sınavın da hani sonucuna ulaştığına inanıyorum.

K10 Mülakat olmadan olmaz bu işlerde. Öğrenci çalışabilecek mi, gelebilecek mi, temel bazı şeylere bakmak gerekiyor. Bunlar yüz yüze konuşmadan anlaşılacak bir şey değil. Adil uygulama kısmında her zaman bir soru işareti olacaktır. Üniversitede hocalar adil bir şekilde uygulayamıyorsa bu işi zor. Üniversitede her şeyi hocalar yapıyor. Bir yerde bu güvenin duyulması gerekiyor. Adil olması için gerekli önlemler alınabilir ya da itiraz için gerekli merciler oluşturulabilir. Torpil var diye mülakattan vazgeçilmemeli diye düşünüyorum. O etik değerlere öğretim üyelerinin sahip olması gerekiyor.

K12 Eskiden beri hep aynı yargı vardır mülakatlarla alakalı. Gelsinler de istediklerimize yüksek verelim istemediklerimize az puan verelim gibi yargılar var insanların kafasında. Ama hakkıyla yapıldığı zaman mülakatın yapılması gerektiğini düşünüyorum çünkü insanlara bire bir sorular sorulmalı hedefleri hakkında. Hedefleri olmayanların, öylesine gelenlerin elenmesine büyük olanak verir. Ama mülakat hakkıyla yapılmalıdır.

K16 Bizde mülakat yok ama keşke mülakat olsaydı diyorum. Çünkü insanlar buraya kayıt yaptırıyor. Bilmem taa nerede öğretmenlik yapıyor. Derslere devam edemiyor ama mülakat olsa derslere devam edecek mi, etmeyecek mi bunu öğreniriz. Kişisel motivasyon için bir şeyler yapılır, öğrenilir.

Mülakatın uygulanması gerektiğini düşünen katılımcılar mülakat yoluyla öğrenciyi tam anlamıyla tanımının mümkün olmayacağını fakat fikir edinilebileceğini, kısmen tanıma şansı olduğunu, mülakatların etkisiz geçebildiğini de eklemiştir.

K16 Mülakat öğrenci hakkında tamamıyla bilgi vermez ama kısmen bilgi verebilir.

K13 Mülakatların yer yer objektif olmadığı da doğrudur diye düşünüyorum. Mesela A üniversitesindeyseniz oranın öğrencisi olmanız öncelik sağlayabilir. Ama illaki bilenle bilmeyenin de ayırt edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Böyle sıkıntıların önüne tamamen geçilebiliyor mudur orada soru işaretleri var.

K6 Mülakat yapılmalı ama gerçekçi olmak gerekirse tabii ki 15 dakikada öğrenci tanınmaz. Hatta şöyle 15 dakikalık bir süre içerisinde 3 kişi, 4 kişi hatta 5 kişiyi bile beraber aldıkları oluyor çünkü mülakat süresi 2 saat ya da 3 saat veriliyor. Bazen 60 kişi girebiliyor mülakata. Sırf o süreyi tutabilmek adına, herkesi dinleyebilmek adına çok kısıtlı verilen aynı anda 5 kişinin gelip bir odaya toplanabildiği ve bazen de sadece açıkçası fiziki görünüme bakarak yapılabilen mülakatlarda maalesef ki olabiliyor.

#### 4.1.2.3.2. “Mülakatta torpil var”

Katılımcıların %38’i (n=11) objektiflikten uzak olduğu, torpile yol açtığı, istenilen öğrencilerin doktora alındığı istenmeyenlerin elendiği, haksız rekabete yol açtığı gerekçeleriyle mülakata kesinlikle karşı çıkmaktadır. Özünde iyi bir yöntem olabileceğini ancak Türkiye şartlarında uygun şekilde yürütülmediğini düşünenler de vardır. Mülakatla ilgili bahsi geçen bir diğer çekince ortalama 15-20 dakikalık bir süre içinde öğrencinin tanınmaya çalışıldığı fakat böyle kısa bir zamanda amaca ulaşmanın mümkün olamayacağıdır. Türkiye’de doktora öğrenimine başlamanın iş bulmakla eş anlamlı olduğunu bu nedenle de mülakatı yapanların tanıdıkları, sevdikleri kişilere iş kazandırma fikrine kapılabilecekleri öne sürülmüştür. Bunun yanında siyasi görüşlerin öğrenci alımını etkilediği ve mülakatların buna yardımcı olduğu hak eden insanlar yerine başka kişilerin seçilebildiği bu gruptaki katılımcılara ait fikirlerdendir.

K27 Mülakat olunca bildiğiniz durumlar giriyor araya. Akraba, eş, dost, telefon. Değerlendirme adına 15 dakika içinde bir öğrenciyi tanımak riskli. Sorularla tanıyabilirler ama bu yanıltıcı da olabilir. Birçok kişi süreç içerisinde daha aktif olabilir. Mesela bir iş olsa ve o iş için zaman tanısanız o işi zamanında bitirebilme becerisi 15 dakika içinde öğrenilebilecek bir şey değil.

K25 Ülkemiz şartlarını göz önüne aldığımızda adam kayırmacılık, torpil, eş-dost-akraba ilişkileri gibi gerekçelerle akademiye çok insan alındığından mülakatlar hiçbir şekilde yapılmamalı. Mülakatın olduğu yerde torpilden söz etmemek imkânsız. Ülkemizde doktora iş kapısı, ekmek kapısı. Amerika gibi değil ki. Orada doktora meslek kazandırmak için yapılmıyor. Bizde iş kazandırdığı için herkes kendi yakınına almak istiyor. Bu şartlar düşünüldüğünde mülakatsız bir şekilde puan üstünlüğü sistemine göre öğrenci alımı yapılmalı.

K18 Ben kesinlikle ve kesinlikle mülakatta torpilin olduğunu düşünüyorum. O sınavların çok geçerli olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci

alımlarında siyasi görüşler de çok etkili oluyor maalesef. Biz buraya bir öğrenci alıyorsak bence bunun tamamen objektif olması gerekiyor. Ben mezun olduktan sonra araştırma görevlisi olabilmek için çok beklediğimden biliyorum. Açıkçası yani üniversitenin alacakları insan belli oluyor.

Katılımcıların doktora öğrenci kabulüyle alakalı farklı önerileri de olmuştur. Bunlar; ilgi alanına göre doğrudan öğretim üyeleri ile iletişime geçilmesi, enstitü bünyelerinde oluşturulacak araştırma gruplarına/projelere dahil olarak süreç içerisinde öğrenci seçimi, doktora yapma sebeplerini anlatan niyet mektubu istenmesi, objektif bir yazılı sınav yapılması ve EPÖ alanında doktora bulunan enstitülerdeki öğretim üyelerinden temsilcilerin bir araya gelerek alanla ilgili ortak soru havuzu oluşturmalarıdır.

#### 4.1.3. Öz değerlendirme

Öğrencilerle ilgili öz değerlendirme temaları Şekil 4.3’de sunulmuştur.



Şekil 4.3. Öğrencilerden Edinilen Öz Değerlendirme Temaları

##### 4.1.3.1. Gelişen beceriler

Katılımcılara doktora eğitimleri sırasında hangi becerilerinin geliştiğini düşündükleri sorulmuştur. En sık tekrarlanan becerilerin düşünme becerileri özellikle de eleştirel düşünme ya da çok yönlü düşünme ile araştırma-istatistik ve alana hakimiyet olduğu görülmektedir.

K1 Bir şeyi aynen almıyorum, sorguluyorum.

K10 Olumlu değerlendirme yaparken olumsuz noktaları da görüyorum.

K24 Eleştirel düşünme ve yaratıcılık anlamında geliştireceğini düşünüyordum. Araştırmacı ve bilgiye ulaşan bir birey olacağımı düşünüyordum ve bu anlamda da geliştiğimi düşünüyorum. Daha yaratıcı düşünme becerisi kazandım.

K22 Bana kesinlikle şunu öğretti önceden her konuda çok iddialı konuşabiliyordum. Şimdi çok okudukça en iyi bildiğim şey için bile konuşmaya çekiniyorum. Farklı açılarla değerlendirmek gerektiğini düşünüyorum. Kuşkuyla yaklaşıyorum her şeye. Eleştirel bakış açım gelişti.

K5 Doktora programından sonra büyük konuşmamayı öğrendim diyebilirim. Yani her zaman kesin yargı da bulunulmaması gerektiğini anladım. Benim kesin olarak söylediğim bir şey farklı bir yöreye farklı bir insana göre farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Özellikle nitel anlamda ya da sosyal anlamda bunlar böyle. Görelilik anlayışım değişti yani.

Doktora eğitimi sırasında öğretim becerileri ile akademik anlamda gerilediğini düşünen katılımcılar da vardır. Bu katılımcıların genel olarak doktora eğitiminden beklediklerini bulamadıkları söylenebilir.

K22 Öğretim becerilerim geriledi. Tez yazma döneminde derslere giriyorum mesela cümle kurmakta zorlanıyorum. Tez yazma aşaması insanı alıştırtıyor mu ne? Konuşma becerilerinde geriledim. Düşünemiyorum bile. Boş boş bakıyorum. Tez bitince geçecek belki ama şu an öyle hissediyorum.

K21 Akademik anlamda gelişmedim, geriledim. Bu eğitim gerilettiler açıkçası. Çok geniş bir perspektifimizin olduğunu düşünüyordum ama bilimsel konulara bilimsel araştırmalara bakış açım böyle değil o yüzden gerilettilerini düşünüyorum.

K25 Doktora eğitiminde becerilerim köreldi. Bilimsel bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Doktoraya başlamadan önce daha donanımlı hissediyordum artık bildiklerimi de unutmuşum gibi geliyor. Yapılanlara baktıktan sonra artık bilimsel anlamda çabalamanın bir anlamı olmadığını anladım ve resmen öğrenilmiş çaresizlik yaşıyorum.

#### **4.1.3.2. Güçlü yönler**

Katılımcıların güçlü gördükleri özellikler arasında en sık tekrarlananlar; araştırma yöntemleri ve istatistik ile alana ait becerilerdir. Yanı sıra kendi başına iş yapabilme, araştırma, merak etme, eleştirel düşünme, geniş bakış açısı, analiz etme, sorgulama gibi düşünme becerilerinden de sıkça söz edilmiştir. Araştırma yöntemleri ve istatistik alanında başarılı olduklarını düşünen öğrencilerden 4'ü (%57) sayısal alanlardan (matematik, fen bilgisi, fizik) mezun, 2'si sınıf öğretmenliği mezunu ve 1'i İngilizce öğretmenliği mezunudur. Sayısal alanlardan mezun olmuş katılımcıların araştırma yöntemleri ve istatistik konusunda diğer bölüm mezunlarına nazaran kendilerini daha rahat hissettikleri söylenebilir.

K6 Mesela program geliştirmede özellikle kazanım yazdığınız zaman kazanım yazma kriterlerini göz önünde bulundurup düzgün kazanım yazma konusunda aşırı titiz davranmaya çalışırım çünkü tam bizim olayın yapı taşı diye düşünüyorum. O alanlarda hani bir tık belki daha iyiyimdir.

K10 Araştırma ve istatistik konusunda başarılı buluyorum. Kendi başıma karar verebiliyorum en azından.

K19 Kendi kendime öğrenebilme yeteneğimi başarı olarak görüyorum.



K1 Ben bu programa dahil olduğumdan beri çok yönlü düşünmeye başladım. Mesela bizim alanda öyle değildir. Bir problem olur. Bunun bir deneyini yaparsınız, ispatlarsınız, çözersiniz yani. Şu an daha geniş bir yaklaşımla olaylara bakıyorum ve eleştiriler becerileri kazandığımı düşünüyorum.

K16 Bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik derslerine hakimiyetim oldukça iyi. Ölçme değerlendirme dersim de iyi. Burada ölçme değerlendirme dersleri veriyorum.

K20 Program geliştirme ve program değerlendirme alanlarında iyi olduğumu düşünüyorum.

#### **4.1.3.3. Zayıf yönler**

En eksik hissedilen alanların başında da en güçlü bulunan alanların başında da araştırma yöntemleri ve istatistik gelmektedir. Bunun nedeni kısmen bireysel çabayla açıklanabilir. Ancak daha önemlisi enstitülerin yeterli bilimsel araştırma ve istatistik dersi açıp açmadıkları hatta bundan da ziyade bu derslerin ne kadar verimli geçtiğidir. Araştırma yöntemleri ve istatistik alanında zayıf olduğunu düşünen katılımcılar genel olarak birkaç ders aldıklarını fakat bu derslerin dolu dolu işlenmediğini, bilgisayar programlarının yeterince öğretilmediğini, kendi çabalarıyla okumalar yaparak öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. İstatistik, uzmanlık gerektiren bir ders olduğundan uzman tarafından temel istatistikten başlayıp ileri istatistiğe varıncaya kadar sıralı bir şekilde öğretilmelidir. Araştırma yöntemleri de hem teorik hem uygulamalı olarak uzman eşliğinde verilmelidir. Öğrencinin tek başına halledebileceği bir mesele değildir. Uygulama ağırlıklı yürütülmelidir.

Araştırma yöntemleri ve istatistikle ilgili sonucun böyle çıkmasındaki bir başka etken mezun olunan bölüm türüdür. Bu alanda eksik hisseden katılımcılardan 6'sı (%67) İngilizce öğretmenliği, 1'i sınıf öğretmenliği, 1'i BÖTE ve 1'i de matematik öğretmenliği mezundur. Bir önceki başlıkta görüleceği üzere araştırma ve istatistik konusunda başarılı hissedenlerin çoğu sayısal bölüm mezunuyken başarısız hissedenlerin de çoğu sözel bölümlerden mezundur.

K4 Matematik ve istatistikte çok zorladım. Hocamız da en yoğun, en üst düzeyden veriyordu. Belki benim branşım da alakalı. Sözelci olduğum için her ne kadar yoğun matematik gerektirmese de sayıların sembollerin içinde kaybolduğum oldu. Şu an teze geçtiğimde neyin ne olduğu ne için kullanıldığını yeni yeni anlamaya başladım. Önceden işte veri toplama araçlarını nasıl hazırlayacağız, kullanacağız tam olarak kafamda oturtamıyordum. Bir de komplike şeyler var. Sadece t test, korelasyon değil daha komplike analizler var. Onlar içinde güç bulduğum kaybolduğum olmuştur.

K9 Eksikliğimiz hemen hemen herkeste var galiba. İstatistiki yöntemlerde, araştırma yöntemleri konusunda. Programlar var. Mesela yüksek lisans düzeyinde verildi. Doktora düzeyinde verilmedi de. Onu da elimizde yaptık. Bilgisayar ortamında yapma şansımız olmadı. Onları daha sonra ben kendim öğrendim. Hani bir mektepli bir alaylı derler ya. O konuda kendimi alaylı olarak görüyorum. Kendim öğrendim yani kendi çabalarımla öğrendim. Bu konuda bir eksiklik var. Hem doktora hem yüksek lisans düzeyinde bu araştırma yöntemleri konusunda var bir sıkıntı.

Geliştirilmesi istenen diğer bir beceri yabancı dil becerisidir. Katılımcıların tamamı belirli bir derecede İngilizce bilgisine sahiptir. Ancak özellikle konuşma, akademik yazma ve literatür takibi konularında güçlük çekmektedirler. Doktora öğrenci kabulünde dil sınavı başlığından hatırlanacağı üzere öğrencilerin çoğu YDS'yi yeterli görmemektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi YDS'ye yönelik bir çalışma ile sınavdan hepsi belirli bir puan almıştır ancak dört dil becerisinin tamamına sahip olduklarını düşünmemektedirler.

K6 Yabancı dil bilginiz iyi. Hani okuyoruz, ediyoruz. Derslerde de zaten yapıyoruz. Konuşmaya gelince de yapıyoruz ama akademik anlamdaki speakinglerde yani yurt dışına vesaire gittiğimde bazen böyle bir yavaşladığımı, tıkanıdığımı hissedebiliyorum açıkçası.

K19 Mesleki anlamda bir İngilizcem var ama Türkçeden İngilizceye çeviri yapamıyorum.

Programın tarihi, sosyal, ekonomik, kültürel ve felsefi temelleri üzerinde durulan başka bir alandır. Öğrenciler bu dersleri fazlaca kuramsal bulmakta, tam olarak bir şeyleri oturtamadıklarını, konuların biraz havada kaldığını düşünmektedirler. Program geliştirme ya da değerlendirme uygulamalı yürütüldüğü takdirde rahatlıkla anlaşılabilir derslerken kuramsal dersler öğrencilere zor gelmektedir. Bu alanlarda kaynak sınırlılığı da vardır. Kuramsal dersler işlenirken salt sunumlar ya da felsefi akımları veya benzeri başlıkları ezberlemek yerine uzman eşliğinde yapılacak tartışmaların daha etkili olacağı düşünülmektedir. Eğitim programlarımızın felsefesinin ne olduğu, uygulamaya nasıl yansıtılacağı, hangi sosyal, ekonomik ve kültürel göstergelerin eğitimde etkili olduğu güncel konulardan örneklerle açıklanabilir.

K3 Ben en zayıf gördüğüm olarak program kuramı olduğunu düşünüyorum. Yüksek lisansta dersleri almıştık biz. Tamam. Bir şeyler öğrendik ama tam bir şey oturmadı. Doktora oturacağı gibi bir durum oluşmuştu kafamda. Burada da onun olmayacağını şey yaptım. Hani bu bireysel olarak kendi geliştirmem bir şey olarak algıladım. O anlamda eksik olduğumu düşünüyorum.

K20 Programın kuramsal temellerinde zayıf buluyorum kendimi. Sosyal, kültürel, ekonomik, felsefi temellerde

Bunların dışında, ürün çıkaramama, iletişim becerilerindeki eksiklikler ve alan hakimiyetinde zayıflık gibi konulara değinilmiştir.

K2 Alanımla ilgili çok okuyorum aslında ama çok okumama rağmen yayın yapamıyorum. Ürün çıkaramıyorum yani.

K14 İnsan ilişkilerinde biraz zayıfım diyebilirim. Danışmanım olsun. Ona bir şeyler danışayım, sorayım ama genel anlamda bireysel çalışmayı daha çok seviyorum. Mesela veri toplamayı hiç sevmiyorum. Katılımcıyla konuşmayı ya da örneklem oluşturup veri toplamayı pek sevmiyorum. İnsani ilişkilerde problemim var yani.

K28 Aldığım eğitim, eğitim bilimleri odaklı olmadığı için kendimi diğer arkadaşlara göre eksik hissediyorum. KPSS çalışma gibi bir durumum olmadı. MEB’de de çalışmadım. Bu deneyimleri yaşayan arkadaşlar bu konulara benden daha hakimler. KPSS’deki bilgiler temel bilgiler oluyor ve ben onda eksik olduğum için başa dönmek zorunda kalıyorum.

K29 Alanın teorik boyutunda zayıf olduğumu düşünüyorum. Alanı lisansta öğrenmediğimiz için. Lisansta eğitim bilimleri biraz zayıf kalıyor.

K7 Akademik olarak alana hakimiyetimde çok eksikim var. Daha yolun çok başındayım çünkü ve bizim alan derya deniz.

#### **4.1.3.4. Genel kültür düzeyi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun orijinalinde genel kültür ile alakalı başlı başına bir soru olmamasına rağmen görüşmeler esnasında öğrencilere en güçlü ve zayıf yönleri sorulduğunda genel kültür cevabı ile sıkça karşılaşınca forma bu soru da eklenmiş ve ayrı bir tema altında analiz edilmiştir.

Bu tema araştırmacı tarafından oldukça önemsenmektedir. Zira K27’nin de belirttiği gibi *odasına sıkışmış ya da kendini tek yönlü geliştirmiş bir akademisyen* olmaktan kaçınılmalıdır. Bilim insanı çok yönlü bir model olmalıdır. Alanında ve bilimsel araştırma konusunda zaten donanımlı olması beklenen akademisyen öğrencilerine genel kültür anlamında da katkıda bulunabilmelidir. Genel kültürden kasıt aslında çok yönlülüktür. Herhangi bir sanatsal ya da edebi faaliyette bulunmak veya takip etmek, güncel olaylardan, Türkiye ve dünyada yaşanan gelişmelerden haberdar olmak, alan dışı bir hobi edinmek vb. şeklinde tanımlanmıştır.

Bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur. Katılımcıların %59’u (n=17) doktora eğitiminin genel kültür açısından kendilerini geriletliğini düşünmektedir. Böyle düşünen katılımcılar doktora eğitimine başlamadan önce daha sık sanatsal ve kültürel etkinliklere katılıp kendilerine daha fazla zaman ayırabildiklerini belirtmiş; doktora süreciyle birlikte makale, ders kitabı gibi materyalleri okumaya, literatür taramaya, yayın yapmaya, tez sürecinde olanlar tezlerini yazmaya odaklandıklarını bu işlerinde zamanlarının büyük çoğunu aldığını belirtmişlerdir.

%41'lik (n=12) bir katılımcı ise doktoranın genel kültür açısından kendilerini etkilemediğini, bu durumunun aslında bireyin kendisine bağlı olduğunu ve birey isterse her şeyi bir arada yürütebileceğini savunmuşlardır.

Genel kültür ile ilgili çarpıcı bir sonuç cinsiyet açısından büyük bir farklılaşma yaşanmıştır. Kadın katılımcıların büyük çoğunluğu (%71, n=10) doktora sürecinde genel kültürlerinin gerilediğini belirtirken erkek katılımcılarda oran o kadar yüksek değildir (%47, n=7). Kadın katılımcılar akademik işlere, ev işlerine ve çocuğu olanlar çocuklarına vakit ayırmak durumunda kaldıklarını bu sebeple genel kültür açısından eksik hissettiklerini vurgulamışlardır.

Tablo 4.2

*Cinsiyet X Genel Kültür Çapraz Tablosu*

		Genel kültür		Toplam
		Geriletti	Etkisi olmadı	
Cinsiyet	Kadın	10 (%71)	4 (%29)	14
	Erkek	7 (%47)	8 (%53)	15
Toplam		17 (%59)	12 (%41)	29

Yaklaşık %60 oranında doktora öğrencisinin genel kültür anlamında eksik hissetmesi bu durumu düzeltmek adına bazı şeylerin yapılması gerektiğini göstermektedir. Derslerde sadece akademik konuların konuşulması yerine uygun zamanlarda veya derse başlamadan önce dünyadaki, Türkiye'deki güncel olaylarla ilgili sohbet edilebilir. Eğitim dünyasındaki yeniliklerden bahsedilebilir. Alan dışı veya alanla bağlantı kurulabilecek kitaplar, kaynaklar okutulup tartışılabilir. Öğrencilerin katıldıkları sosyal ve kültürel etkinliklerden neler edindikleri konuşabilir.

*4.1.3.4.1. Roman yerine tez, gazete yerine makale*

Katılımcılar genel kültür etkinliklerinden kitap okuma üzerinde özellikle durmuşlardır ve zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Gazete okuma, eğitimle ilgili haberleri takip etme, arkadaş grubu etkinlikleri ve sosyal etkinliklerden uzak kaldıklarını da vurgulamışlardır.

K18 Ben açıp bir kitap okuyamıyorum mesela. Çünkü okuduğumda kendimi suçlu hissediyorum çünkü yapmam gereken ödevler var. Bu yüzden vicdan azabı duyuyorum. Diğer yandan dediğim gibi evliyim. Evinde sorumlulukların oluyor. Kendimize zaman ayırma noktasında sıkıntı yaşıyoruz.

K19 Günlük gazete okumuyorum ve normal rutin olarak yaptığım roman okuma da tabii biraz seyrekleşiyor. Çünkü bilimsel araştırma

makaleleri okumaktan bunlara pek zaman kalmıyor. Kendimi değerlendirecek olursam eskiye nazaran çok çok daha az kitap okuyorum maalesef.

K26 Açıkçası bende kendimi bu anlamda yeterli görmüyorum. Aslında isteyen kişi vakit ayırabilir bunu görüyorum ama artık ben bunu geri plana atıyorum. Teze çok yoğunlaşınca amaaan deyip roman okumuyorum. Eğitimle ilgili haberleri sonradan duyuyorum mesela üzülüyorum. Tezden sonra bu durumu düzeltereğimi düşünüyorum. Bir yandan tezle uğraşıp bir yandan da sosyal yaşamından geri kalmayan insanlar var. Bu insanlar zaman yönetimi konusunda iyiler.

K24 Ben kendimi o konuda yetersiz görüyorum. Doktora başlamadan önce kitap okumaya ya da güncel olayları takip etmeye çalışırdık. Doktora başladıktan sonra araştırmalar bunların yerini aldı. Tez üzerine yoğunlaştığımız için genel kültür anlamında eksik kaldık.

#### 4.1.3.4.2. Odaya sıkışmış bir hoca olmamak

Katılımcılar tarafından yapılan etkinlikler; eğitim alanındaki yenilikleri takip etme, problemlerle ilgilenme- haberdar olma, kültürel gezilere katılma, halk oyunları ve müzikle ilgilenme, sanatsal faaliyetlerde bulunma olarak aktarılmıştır. Bu gruptaki öğrenciler sadece akademik çalışmalarda bulunan ve sosyal, kültürel hayata katılmayan meslektaşlarını ya da öğretim üyelerini eleştirmektedirler. Ayrıca, bu etkinliklerin akademik çalışmalarına ve psikolojilerine de olumlu etkisi olduğu görüşündedirler. Okudukları kitaplardan, etkilendikleri faaliyetlerden çalışmalarına katkıda bulduklarını söylemişlerdir. Söz konusu etkinlikler zihni tazelemekte, moral, motivasyon ve dinamizm sağlanmaktadır.

K2 Ben eğitim alanındaki on-line gelişmeleri çok takip ediyorum. Bunlara ilgim olduğu için hep bakıyorum çalışmalara, raporlara. Bakanlıkta yapılan değişimleri bilmeyen ve sadece tek bildikleri bakanlıkları eleştirmek olan arkadaşlarımız da var. Dünyada ne olup bittiğinden bihaber yaşayan arkadaşlar var ve tek dertleri doktora bir an önce bitirip yayın yapmak. Ne bileyim eğitim hakkında dünyadaki problemler, Türkiye'deki problemler benim ilgimi çekiyor. Sosyal medyada olsun hep okuyorum ama bu benim merakımdan. Bu bana doktora bir şey katacak diye yapmıyorum bunu. Hadi buradan bir yayın çıkarayım diye yapmıyorum. Bir problemin çözümü oluyor mu? Hayır. Bizim burada yayın önemli.

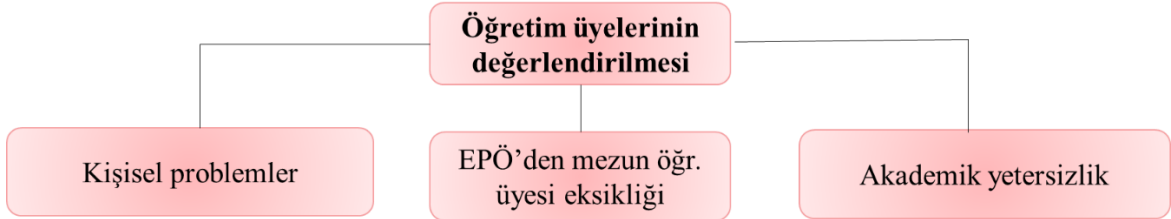
K6 Hiçbir zaman ertelediğim ve ötelemediğim bir sosyal hayatım kesinlikle oldu. Ben fakültenin yıllarca oynadığım için ve aynı zamanda halk oyunları topluluğunun akademik danışmanlığını yapıyorum. İki yıldır öğrencileri yurt dışı festivallerine götürdüm, yurt içinde geziyoruz. Hani tiyatrolar, müzikaller ve benzeri şeylere de gitmeye çalışıyoruz. Üniversitemizin akademisyenlerden ve idari personelden oluşan bir korosu var ve o koroya üyeyim. Yani ben olabildiğince böyle ev-okul hayatından uzaklaşmaya çalıştım. Diğer türlü bence biraz kişiler mazeretlerle bunu şey

yapıyorlar. Yoksa her türlü buna ihtiyaç da var ve vakit de var diye düşünüyorum.

K27 Odaya sıkışmış bir hoca olursak bu bir sıkıntıdır. Farklı disiplinler yoksa bir sanat yoksa mesela sıkıntıdır yani. Kendi verinizi analiz ederken de onun içine gömülüp kalırsınız. Okuduğum bir romanın benim çalışmama ne katkısı olabilir? Oradan ne çağrışım yapabilirim? Bunun bağlantısını kuran birisi daha başarılı olacaktır. Bizim makale başlıklarına bakın mesela bir slogan değildir. Hocalar konu neyse onu isterler ama mesela yurt dışına bakın durum böyle değil. Bir filozoftan ya da bir edebi bakış açısından esinlenerek makale başlığı atabiliyor. Bu çok yönlülüğü gösteriyor aslında. Ben normal çalışırken roman okuyamıyorum ama tramvayla gelip giderken roman okuyorum. Bundan kopmak istemiyorum. Diğer yandan bağlama çalışıyorum. Yeme içmeyi severim. Gezmeyi tozmayı severim. Doğa kamplarını severim. Olması gereken bir şey mi? Evet. Çünkü bazen bu odada kitaplara gömülüyorum ama hafta sonu bir çadır kampına gittiğimde pazartesi çok farklı biri olarak geliyorum.

#### 4.1.4. Öğretim üyelerinin değerlendirilmesi

Katılımcılardan derslerine giren öğretim üyelerini genel olarak değerlendirilmeleri istenmiştir. Veriler analiz edildiğinde kişisel problemler, alandan öğretim üyesi eksikliği ve akademik yetersizlik olmak üzere üç ana tema (Şekil 4.4.) ortaya çıkmıştır. Temalar katılımcı verileri ile desteklenerek başlıklar halinde sunulmuştur.



Şekil 4.4. Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğrenci Temaları

##### 4.1.4.1. Kişisel problemler

Öğrenciler hepsiyle olmasa da bazı öğretim üyeleri ile kişisel sorunlar yaşayabildiklerini belirtmişlerdir. Doktora öğrencisi olarak belirli bir yaşa ve konuma gelmiş bireyler oldukları için öğretim üyelerinin istediği şekilde davranmak ya da çalışmak yerine biraz daha kendi kararlarını kendileri almak istemektedirler.

K1 Kişisel olarak bazı problemler yaşadığım hocalar var. Hocaların istekleri doğrultusunda hareket etmeyi pek uygun bulmuyorum. Onlar bize rehberlik etmeliler bence.

K16 Ben istediğim konuyu çalışmıyorum. Kendi ilgi alanıma yönelik çalışmıyorum. Bu konuda eleştiride bulunabilirim.

Başka bir konu önyargılı ya da aşırı sert davranışlar sergileyen öğretim üyeleridir. Öğretim üyelerinin mezun olunan okul ya da bölüme göre ön yargılı davranış sergilemeleri, ön kabullerde bulunmaları öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Azarlanma, küçük düşürülme, kötü konuşulma gibi olumsuzluklar yaşayan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler karşılarında öğretim üyesi olduğu ve kendileri de araştırma görevlisi olduğu için savunma da yapamamaktadır. Öğrenciler zaten ellerinden geleni yaptıklarını ve öğretim üyelerinin istediklerini yapabilmek için çabaladıklarını düşünmektedirler. Beklenti, öğretim üyelerinin biraz daha anlayışlı olmalarıdır.

Aşırı ilgi bekleyen öğretim üyelerinden de söz edilmiştir. Yanına gidilmediğinde kırılan öğretim üyeleri olduğundan yakınılmaktadır. İlginç bir bulgu, araştırma görevlisi katılımcılardan birinin kadın öğretim üyelerini fazlaca kaprisli bulmasıdır. Kadın öğretim üyelerinin en ufak hatalarda bile azarlayıcı davranışlar sergilediğini, yıprandığını hatta kimi zamanlar mesleğini bırakmayı düşünecek kadar motivasyonunun düştüğünü anlatmıştır. Tablo 4.3’de öğrenci ve öğretim üyeleri arasında yaşanan problemler ve etkileri sunulmuştur.

K6 Mesela ilk doktora başladığımda bir derste alanın uzman hocalardan biri herkese lisans ve yüksek lisans alanlarını ve hangi üniversitede yaptıklarını sorduğunda hani taşra ya da doğudan diyebileceğim üniversiteden gelen bendim orada. İlk ders beni tanımadan etmeden hiçbir şey sormadan acaba siz ne kadar yeterlisiniz diye bir soru sormuştu. Çok müthiş bir önyargılı bir yaklaşım. O zaman tabi doktora ilk başladığımız anda bu sizi çok üzüyor.

K18 Genel anlamda bayan hocalarla bir sıkıntı var. Onlar biraz farklılar. Yanlış bir şey söylemek istemiyorum ama biraz hocalarım kaprisliydi. Hocalarla ters düştüğüm zamanlarda araştırma görevlisi olduğum için benim söylediğim doğru diyemiyorsunuz yani. Ben hoca olsam biraz daha anlayışlı olmaya çalışırdım. Biz de kendimizi geliştirmek için çabalyoruz sonuçta. Akademisyen olmayı bilerek istemişiz ama en ufak bir hatamızda sizi azarlıyorlar, küçük düşürüyorlar. Bu biraz yıpratıcı olabiliyor yani. Böyle durumlarda çok bırakmayı düşündüm bırakıp öğretmen olmayı düşündüm yani motivasyonum düşüyor. Kendime olan güvenim düşüyor.

K27 Öncelikle genel bir kanı var büyük hocalar eleştirilmez diye. Mesela bir kongrede biri kalkıp amaç diyor hoca kalkıp diyor ki şu hocanın kemiklerini sızlatırsın hedef demelisin diyor. Yani eğitim darmadağın olmuş hocalar bunlarla uğraşılıyor. Bizim üniversitede de mesela bir hoca sırf yanına gitmedim diye kırılabilir. Bu eleştirebileceğim bir şey. Eğitimde bir hocanın bu yapıda olması bence sıkıntı.

Tablo 4.3

*Öğrenci-Öğretim Üyesi Arasında Yaşanan Kişisel Problemler*

Kişisel problemler	
<i>Öğretim üyesi davranışı</i>	<i>Öğrencideki etkileri</i>
Otorite kurma	Motivasyon düşüklüğü
Önyargılı ya da kibirli yaklaşım	Kendini rahatça ifade edememe
Kaprisli tavırlar ve aşırı ilgi bekleme	Önemsenmediğini düşünme
	Özgür seçimler yapamaması

**4.1.4.2. Alandan mezun öğretim üyesi eksikliği**

Doktora programında ders veren hatta danışmanlık yapan öğretim üyelerinin EPÖ alanından olmaması bazı durumlarda sıkıntı yaratmaktadır. EYTP, sosyoloji, felsefe gibi alanlarda uzmanlaşmış öğretim üyeleriyle çalışmak bir taraftan farklı kaynaklardan beslenmek adına olumlu görülse de alanla ilgili meselelerde yeterince yardımcı olamadıkları düşünülmektedir. Alandaki öğretim üyesi sayısının azlığı farklı bakış açılarından yararlanabilme şansını ortadan kaldırmaktadır.

K2 Kendi alanlarında çok iyiler ama program alanında biraz eksiklikler var. Hoca eksiklerimiz var. Benim danışmanım mesela eğitim yöneticisi. Başka bir hoca mesela felsefeci. Alanda hoca eksiklerimiz olduğu için gerekli yönlendirmede bulunamıyorlar.

K3 Hocalar çok farklı alanlardan. Bu tabii güzel bir şey bir yandan. Felsefeden de besleniyoruz, sosyolojiden de. Ancak bunun yanında tabii asıl alanımız olan program konusunda da yeterli düzeyde daha fazla kişinin veya en azından birkaç kişinin olması gerekiyor. Hoca sayısının az olması illaki farklı bakış açılarından beslenme konusunda sıkıntı yaratıyor.

K20 Genel olarak eğitim bilimlerinde çok farklı alanlarda hocalar vardı. Sosyoloji alanında profesörlüğü almış ama bizim derslerimize de giriyor. Bu açıdan alandan hocalarla çalışmak daha iyi olurdu.

**4.1.4.3. Akademik yetersizlik**

Bu gruptaki katılımcılar derslerine giren bazı öğretim üyelerinin alan hakimiyetini zayıf bulmaktadır. Özellikle etkili ders anlatma konusunda eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Hatta derse gelmeyen öğretim üyeleri olduğundan söz edilmiştir. Kimi öğretim üyelerinin bildiklerini aktarmada sorun olduğu belirtilmiştir. Derine inememe, içeriği tam olarak verememe, yüzeysel kalma, katkı sağlamadan her şeyi öğrenciden bekleme gibi sorunlar sıralanmaktadır. Öğrenciler bazen kendilerini desteksiz hissetmekte, kendi çabalarıyla bir şeyler öğrenmeye çalışmaktadır. Böyle durumlarda öğretim üyelerinden beklenenler karşılanmamaktadır. Diğer bir konu öğretim üyelerinin



yayın baskısı yapabilmeleridir. Öğrenci gelişimi açısından değil kendileri kullanmak için yayın şartı koşabildikleri aktarılmıştır. Bu durum hoş karşılanmamaktadır.

K25 Hocaların ders anlatmaması çok büyük eksiklik. Şöyle bir duygu veriyorlar bize artık doktora öğrencisisiniz. Siz anlatacaksınız, araştıracaksınız ben dinleyeceğim gibi. Ben öğrenci aktif de olsa hocanın derse somut katkısını görmek istiyorum. Alanda yeterli donanıma sahip olmadıkları için ders anlatmadıklarını düşünüyorum.

K21 Programdaki hocalarımızın alan hakimiyetlerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bizim mesela dil ile alakalı problemimiz var. Yurtdışındaki çalışmalar ne aşamada terimleri anlamada zorluk çekiyoruz. Ben bilimsel araştırma ilgili ciddi anlamda sıkıntı yaşıyorum. Bunlarla alakalı doyurucu bir bilgiye ulaşamıyoruz hocalardan. Dersler nasıl geçiyor. Sunum yapıyoruz. Bir doktora öğrencisi bile olsanız istatistik dersinin anlatılması gerekir yani konuları öğrencilere dağıtıp dersi bu şekilde işlemek bence yeterli değil. Bizi yönlendirebilirler ama temel noktalarda biz bilgiyi onlardan almak zorundayız bence. Bizim perspektifimizle onların bilgi birikimi çok daha farklı. Onlardan istifade edebildiğimizi düşünmüyorum.

K27 Birkaç hocanın niteliksiz olduğunu düşünüyorum açıkçası. Lisansüstü eğitimde dersiniz var mesela hoca gelmiyor. Ya da ee naptınız deyip çıkıp gidiyor. Bu tür niteliksiz dersler oldu eksik kaldı dersler.

K24 Genel olarak bazı hocalar çok yetersiz. Dersleri çok önemsemiyorlar. Onlarda doçent olacak yayın yapması gerekiyor. Mesela derslerde bizden yayın çıkarmamızı istiyor. Bu bizi geliştirmek için değil. Kendi için bunu yapma eğiliminde oluyorlar. Ders anlatma konusunda çok özverili değiller.

Katılımcıların %41'i (n=12) doktora dersi veren öğretim üyelerinin eleştirilecek ya da geliştirilmesi gereken hiçbir yönlerinin bulunmadığını tamamen memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bir başka bulgu nispeten küçük üniversitelerde işlerin daha kolay yürüdüğünün, kişisel ilişkilerin daha önemli, samimi ve ön planda olduğunun düşünüyor olmasıdır. Ancak alan bakımından tatmin edici eğitim alınamadığı görüşü hakimdir. Öğretim üyelerinin alan hakimiyetini zayıf bulan katılımcılardan biri hariç diğerleri nispeten yeni üniversitelerde doktora yapmaktadır. Daha köklü üniversitelerde ise kişisel problemler öne çıkmaktadır. Önyargı ya da kırıncı davranışlardan bahseden katılımcılardan çoğu (%75) köklü üniversitelerde doktora yapanlardır.

K12 (küçük üniversite) Çok olumlu bir ortam vardı. Ben B şehriden gidip geldim enstitüme. Değdi mi değdi. Ben büyük bir üniversite düşünmüştüm. Lisans eğitimi aldığım üniversite. O olumlu ortamı bulabilir miydim? Bulamazdım. Alan uzmanlıkları da gayet iyiydi. Kişisel ilişkilerde gayet güzeldi.

K20 (büyük üniversite) Küçük üniversitelerde hocalarla daha rahat daha etkili bir iletişim kurabilirsiniz. Büyük üniversitelerde bu pek öyle olmuyor benim gözlemlediğim kadarıyla.

K21 (küçük üniversite) Kişisel ilişkiler açısından bir sıkıntımız yok iyiyiz. Gereksiz sınırlar yok. İstedığımız zaman gidip bir şeyler de danışabiliyoruz. Sıkıntımız yok hocalarla. Ben bilimsel araştırma ilgili ciddi anlamda sıkıntı yaşıyorum. Bunlarla alakalı doyurucu bir bilgiye ulaşamıyoruz hocalardan.

K24 (büyük üniversiteden dersler almış, küçük üniversitede doktora yapıyor) İki grubu karşılaştıracak olursam araştırma kimlikleri açısından küçük üniversitedeki hocaların biraz yetersiz olduğunu düşünüyorum. İnsani ilişkiler anlamında ise daha anlayışlı. Büyük üniversitede biraz daha resmi. Ama akademik anlamda büyük üniversite daha canlı sürekli araştırma yapıyorlar.

#### 4.1.5. Öğretim programı

Bu başlık altında EPÖ doktora programlarında alınan derslerin niteliği, niceliği, eksik ya da gereksiz bulunan dersler, öğretim programının uygulanmasında yaşanan sıkıntılar ile etkili bir doktora dersinin nasıl işlenmesi gerektiği konuları üzerinde durulmuştur. Temalar Şekil 4.5’de sunulmuştur.



Şekil 4.5. Öğrencilerden Öğretim Programı ile İlgili Edinilen Temalar

##### 4.1.5.1. Bilimsel araştırma dersleri

Katılımcılardan %66’sı (n=19) bilimsel araştırma derslerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Programlarda bilimsel araştırmaya yönelik dersler vardır fakat nitelik ve nicelik açısından eksiktir. Katılımcılar nitel araştırma üzerinde özellikle durmuşlardır. Bazı enstitülerde nicel araştırmaya yoğunlaştığı nitel araştırmanın çok temel düzeyde ve teorik kaldığı, uygulama yapılamadığı belirtilmiştir.

K1 Nitel araştırma derslerinde bir eksiklik var. Başka üniversitelerdeki arkadaşlarımla konuştuğum zaman onlar da sadece nicel araştırmalar üzerine yoğunlaşıyorlar. Nitel araştırmaya dair pek uğraş vermiyorlar. Nitel araştırma eksik kalıyor. Temel düzeyde veriliyor yani.

Nitel görüşme tekniklerinden tutunda nitel araştırma analizlerine kadar farklı dersler verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

K29 Nitel ve nicel dersler aldık. Doktora döneminde aldım bu dersleri. Her iki kısımda da biraz daha ders eklenebilir çünkü nitel biraz daha teorik kaldı. Nicel alıyor sunuz ama nitel zor oluyor. Veri toplarken, araştırmayı yaparken farklı bir paradigma oluyor. Oralarda eksiklikler oluyor.

Nicel araştırma açısından da ileri istatistik ve veri analizi konularında sıkıntı yaşanmaktadır. Bilimsel araştırma yöntemleri başlığı altında açılan ve hem nicel hem nitel desenlerin anlatıldığı dersler etkisiz görülmekte, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin ayrı ayrı ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca bu derslerin sadece giriş düzeyinde ve desenlerin tanıtımından ibaret olmaması beklenmektedir. Öğrenciler tezlerini ya da araştırmalarını yardım almadan tamamlayacak düzeye erişmek istemektedirler.

K11 İleri istatistik noktasında bir şeyler yapılabilir. O açığı biz kurslara giderek ya da çalıştaylara giderek kapatmaya çalışıyoruz. Onun dışında ileri analiz eğitimi almak isterdim ama aldım diyemem. Ben bunun kurslarına giderek etkinliklere katılarak oluşturdum. Gerek zaman gerek emek harcamadan o yeterliklere sahip olmak isterdim.

K24 İstatistik anlamında çok yetersiz. Nicel bir araştırma için yapılması gerekenleri biliyoruz ama yetersiz. Daha doğrusu hocalarımız da yetersiz.

K19 Bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik dersler çoğaltılabilirdi. Nitel ve nicel araştırma derslerinin daha kapsamlı bir şekilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela bir makale nasıl yazılır, bir araştırma nasıl yapılır adım adım ders verilmelidir.

Bazı katılımcılar öğretim üyelerinin de araştırma yöntemleri konusunda eksik olduğunu düşünmektedir. Derslerden istedikleri faydayı edinemeyen katılımcılar kurslara, eğitim etkinliklerine giderek ya da kendi başlarına çalışarak açığı kapatmaya çabalamaktadır. Bu da külfetli olduğundan öğretim programlarında yer alan araştırma yöntemleri derslerinin sayıca artırılması, farklılaştırılması ve içeriğin tatmin edici hale getirilmesi beklenmektedir.

#### **4.1.5.2. Seçmeli dersler ve uzmanlaşma**

Katılımcılar tarafından ders havuzunun kısıtlı olduğu düşünülmektedir. Farklı alanlarda çalışacak öğrencilerin aynı dersleri almasını uygunsuz bulmaktadır. Oysa katılımcılara göre programla ilgili temel, çekirdek dersler ile araştırma dersleri ortak olmalı, diğer dersler çalışma alanı ve ilgiye göre farklılaşmalıdır. Geniş bir seçmeli ders havuzu olmalı, herkes ihtiyacı olan uzmanlaşmak istediği alandaki dersleri alabilmelidir.

Alan itibariyle EPÖ oldukça kapsamlıdır. Bu tür bir uzmanlaşmaya gidilmeden herkesin bilgisinin çok genel kalacağı düşünülmektedir. Ayrıca sabit programların uygulanması seçmeli de olsa zorunlu da olsa tüm dersleri zorunlu hale getirmekte böylece öğrencinin seçme özgürlüğü kalmamaktadır. Hangi ders açılırsa mecburen o alınmaktadır. Öğrenciler daha esnek ve zengin ders havuzundan oluşan öğretim programlarından yanadır.

K20 Seçmeli dersler açısından sıkıntı yaşadık. Seçmeli dersler zorunlu gibiydi yani. Doktorada aldığım program derslerinde hiç yeni bir şey öğrenmedim. Bu tamamen bir standartizasyon hatası bence. Belirli bir yapı olsa en azından çekirdek dersler anlamında. Yüksek lisansta neler işlenir ve doktorada bunun üstüne ne konulur? Neler tekrar edilmez? Hangi alanlarda derinleşilecek. Böyle bir yapı oturtulabilir. Benim eleştirim hiçbir şekilde alanda derinlik kazanmadım. Farklı alanlardan ders aldım ama söylediğim gibi hiçbir anlam kazanmadı benim için. Bana hiçbir şey katmadı. Genel kültür olarak bile aklımda kalmadı. Hiçbir uzmanlaşma sağlamadı. Ben doktorada daha derine ineceğimizi düşünüyordum ama yüksek lisanstan daha da yayıldık.

K22 Dersten önce bence sistem bazında bir şeylerin değişmesi lazım. Alanlaşma, ayrılma yok. EPÖ dediğimizde çok geniş bir alan. EPÖ'deki bir insan eğitim teknolojisi de çalışabilir, eğitim tarihi de çalışabilir, yöntem teknik de çalışabilir. Bizim alanımızda bir alan uzmanlaşması olmalı bence. Danışmanımızı biz seçemiyoruz bile. Hocaların da uzmanlaşma alanları çok belli olmuyor. Her şeyi yapıyorum diyen hiçbir şey yapmıyordur. Siz tercih ettiğiniz alana göre çalışmalısınız. Seçmeli ders diye bir şey yok. Hocalar birkaç ders belirliyordu içerikleri de öyle yeterli değildi. Geçen sene seçmeli ders mantığına geçildi ama çok bir doyuruculuğu yok. Karşılaştırmalı çalışmak isteyen biriyle öğretim yöntemleri çalışan birinin dersleri farklı olmalı.

K27 Temel bir ders yükü olmalı. Hocaya göre ders alınmamalı. Mesela hocalar seçmeli ders olsa bile bu ders alınacak diyordu. Bunlar beni memnun etmiyor. Motivasyonum düşüyor. Zorunlu bazı derslerin olması gerekiyor. Bilimsel araştırma, öğretmen eğitimi, program geliştirme, öğretim stratejileri ile ilgili 4 temel, odak ders olmalı. Diğer yıl hangisini seçmek isterse ona göre içerik hazırlanmalı.

Üzerinde ısrarla durulan nokta öğrencilere seçim şansı tanınmamasıdır. Ne danışman seçiminde ne ders seçiminde belirleyici olabilmektedirler. Bu bulgular ışığında öğrenci merkezli eğitim eğitim programları alanında popüler, üzerinde durulan bir konu olmasına rağmen doktora eğitimine iyi uyarlanamadığı sonucu çıkmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin temel felsefesinde öğrenci seçimlerine önem verilmesi yatar. Öğrenciler öğretim programı hazırlanması ve uygulanmasında söz sahibi olmayı, en azından fikirlerinin önemsenmesini istemektedirler. Zorunlu seçmeli ders mantığı ve derslerin işlenişindeki etkisizlik bazı katılımcıların doktora derslerinden beklenen faydayı alamaması ile sonuçlanmıştır.

Öğrencilerin seçmeli olarak yer almasını istedikleri bazı dersler vardır. Alandaki yeni eğilimler bunlardan biridir. Öğrenciler, doktora derslerinde eğitim alanındaki gelişmeleri, yenilikleri araştırmak ve tartışmak istemektedirler. Katılımcıların kendilerini eksik buldukları alanlar başlığında eğitimin kuramsal temelleriyle ilgili sıkıntı yaşadıkları bulgusuna yer verilmiştir. Bu sıkıntıdan kaynaklı eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi gibi derslere ayrı ayrı ve seçmeli olarak yer verilmesi talep edilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim de ilgi çeken bir alandır. Özellikle öğretmen eğitimiyle alakalı diğer ülkelerin incelendiği derslerin açılabilmesi belirtilmiştir. Bunlardan başka makale yazma ve eleştirme konusunda bir ders eklenebileceği de söylenmiştir.

K2 Yeni yönelimler konusunda eksikler var. Programda dünya nereye gidiyor? Öğretmen yetiştirmede nereye gidiyor? Bu alanda eksiklik var.

K21 Mesela program geliştirme dersi aldık. Program geliştirmenin dünyadaki gelişimleri ile alakalı hiçbir ders yoktu. Bu noktada eksik buluyorum. Bu işin temeli nedir? Nasıl atılmıştır? Kim tarafından atılmıştır? Bunlarla alakalı bilgi yoktu. Biz kendimiz erişmeye çalıştık. Bir de bilimsel araştırma makalesi nedir? Nasıl yazılır? Bunlara ilişkin de ders olabilir. Onun dışında bir de makale eleştirisi ile alakalı derslere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.

K25 Karşılaştırmalı eğitim dersleri. Özellikle öğretmen eğitiminde olabilir. Bir de eğitimin temelleri dersleri. Tarihi, felsefi, sosyal temeller.

#### **4.1.5.3. Tekrarlayan dersler**

Tekrar eden dersler de bahsi geçen bir olumsuzluktur. Yüksek lisans dersleriyle aynı içeriğe sahip doktora dersleri vardır. İçerikte derinleşilmesi, uzmanlaşılması gerekirken bu tür derslerin öğrenci gelişimine hiçbir katkısı olmadığı düşünülmektedir. Özellikle öğretim ilke ve yöntemleri, öğrenme ve öğretme kuramları, öğrenme ve öğretmede yeni eğilimler, program geliştirme, eğitim programlarının kuramsal temelleri, eğitimde program uygulamaları gibi ya da daha değişik isimler altında açılan derslerde içerik değişmeden birbirinin aynısı konuların anlatıldığı durumlar yaşanmaktadır. Ders sayısı belirli bir sınırı aştıkça tekrar derslerin oranı da artmaktadır.

K10 Tekrar dersleri oluyor. Program geliştirme, program uygulamaları, programın temelleri gibi dersler birbirinin tekrarı oldu. İçerik değiştirilse daha iyi olur. Benzer şeyler işleniyor. İçerik aynı. Temel dersler alınabilir ama seçme özgürlüğü yok. Hep zorunlu dersler var. Özel ilgi alanımızın olduğu dersler açılmıyor.

K26 Çok fazla tekrar dersler var. Hocalarımız da bunu söylüyor. Öğretim ilke ve yöntemleri gibi. Mesela öğrenme ve öğretme kuramları diye bir ders aldık sonra öğretimin iyileştirilmesi diye bir ders aldık. Orada da hep kuramlardan bahsettik.

#### 4.1.5.4. Standartizasyon eksikliği

Katılımcılara göre doktora tamamlamak için gerekli ders sayısı üniversiteden üniversiteye fazlaca değişkenlik göstermektedir. Herhangi bir standart yoktur. Kimi öğrenciler 8 dersle mezun olurken kimileri 16 dersle mezun olabilmektedir. Az ders almak da çok ders almak da sıkıntı oluşturmaktadır. Çok ders alındığında tekrar eden ders sayısı artmakta az ders alındığında ise alınması gereken dersler açılmayabilmektedir. Bazı enstitülerde öğretim üyelerinin spesifik çalışma alanları ders olarak açılmaktadır. Öğrenciler bu durumdan şikâyetçidir çünkü söz konusu dersler ilgi duydukları, çalışmak istedikleri alanlara yönelik olmayabilmektedir.

K5 Biz bol bol ders aldık. Yani ben 16 ders aldım. Bu kadar dersin olması doğru değildir. Yani şöyle her dönem dörder ders aldık. Toplamda 16 ders ediyor. 2 de seminer aldık. Bunların biraz azaltılması gerekiyor bence. Bu durum sadece burası için değil mesela A Üniversitesi'nde de var. Başka üniversitelerde de bu böyle. Ama B Üniversitesi'nde bir dönemde 4 ders verip ikinci dönem 3 ders verip programı bitiren öğrenciler var. Bunun da bir standart hale dönüştürülmesi gerekiyor belki de.

#### 4.1.6. Öğrenme ve öğretme süreci

Katılımcılara etkili bir doktora dersinin nasıl işlenmesi gerektiği, unutamadıkları, verimli geçtiğini düşündükleri bir dersin nasıl yürütüldüğü ve hangi ders işleme tekniklerini etkisiz buldukları sorulmuştur. Temalar Şekil 4.6'da sunulmuştur.



Şekil 4.6. Öğrencilerden Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Edinilen Temalar

##### 4.1.6.1. Teori-uygulama dengesi

Katılımcıların tamamı etkili bir derste uygulama yapmanın şart olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte %52'lik (n=15) bir grup derslerde uygulamaya yeterince yer verilmediğini düşünmektedir. Bu katılımcıların derslerden bekledikleri verimi alamadıkları sonucu çıkarılabilir. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinde genel olarak

daha fazla uygulama yaptırılmaktadır. Özellikle program geliştirme ve program değerlendirme derslerinin uygulama kısımlarında sıkıntı vardır. Bir program geliştirmeyen ya da değerlendirmeyen öğrenciler kendilerini eksik hissetmekte yalnızca teorik olarak bir şeyler öğrendiklerini ve kalıcı olmadığını söylemektedirler.

K2 Özellikle program geliştirme dersi için uygulama hiç yapılmadı.

K12 Programı direkt geliştirme ya da değerlendirme yapmadık. Dersler ödev hazırlama üzerine çok oldu. Aslında adım adım bir program geliştirmedim için kendimi eksik görüyorum o alanda. Keşke bir tane yapmış olsaydık. Adım adım bir program geliştirmedik.

K21 Uygulama %75 teori %25 olmalı. Mesela program değerlendirme dersleri için ilk başta teorik bir altyapı oluşturulmalı sonra öğrenciler bir değerlendirme yapmalı. Bence uygulamalı olmalı yani.

K22 Uygulama olması lazım. Mesela program değerlendirme dersini 3 farklı ad altında aldık. İlk ders konu dağılımı yapıldı ama ben nasıl değerlendireyim hangi kıstaslar var. Sonra her hafta sunum yapıldı. Sonra rapor yazdık bitti gitti. Program nasıl değerlendirilir onun desteği verilmeli, uygulaması yapılmalı. En son öğrenci değerlendirme yapmalı. İçerik olarak doyurucu değil.

K24 Teorik olarak tamam öğreniyoruz ama uygulama boyutunda bir şey yok. Program geliştirme aşamalarında ciddi eksikler var.

#### **4.1.6.2. Etkin katılım**

Katılımcılara göre derslerde öğrenci ve öğretim üyesi birlikte aktif olmalıdır. Etkin katılım yalnızca öğrenciler için değil öğretim üyeleri için de sağlanmalıdır. Öğrencilere konu paylaşarak sunum yaptırılması şeklinde işlenen dersler verimsiz ve etkisizdir. Bu yöntemle ilgili sıkıntılar; tartışmadan yararlanılmaması, bir kişi hazırlanırken diğerlerinin pasif kalması, kitaplardaki bilginin özetlenmesinden öteye geçememe ve dersten beklenen öğrenmenin sağlanamamasıdır.

Aynı şekilde sadece öğretim üyesinin sunum yaptığı dersler de beğenilmemektedir. Mutlaka ders hocasının yönlendirmesi, bilgi vermesi, öğretim üyesi ve öğrenci grubunun somut katkı sunması istenmektedir. Tartışmalar, projeler, ödevler vs. ile öğrencinin canlı tutulması gerektiği de vurgulanmıştır. Özellikle tartışma konusunun üzerinde durulmuştur. Katılımcılara göre doktora dersi esnasında tartışma, fikir alışverişi olmazsa olmazdır.

K6 İlk dönemler bir alan dersimizde zaten biz alana çok hâkim değiliz. Doktoradayız ama o dersi açıkçası yeni görüyoruz. Hani zaten biz açız. Bir şeyler öğrenmek istiyoruz. Tamam. Hazırlayın gelin deniliyordu. Hazırlayıp geliyorduk ama her ders bir kişi kalkıp orda sunuyor, anlatıyor, dinleniliyor ve onun bir özeti geçiliyor ama o şekil değil de o orada anlatırken araya girip tartışma modunda hani burada böyle diyorsun ama

şöyle mi olmalı diye yönlendirilse moderatörlük sisteminde olsa daha iyi olurdu ama maalesef.

K20 Hocalar öğrencilere konu paylaşıyor. Öğrenciler her hafta sunum yapıyorlar. Bu şekilde işleniyor. Biz de böyle işledik ama böyle olmamalı tabii ki. Çoğunluk olarak doktora sürecinde aldığım dersler etkili geçmedi.

K26 Öğrenci sunumuna dayalı bir dersi ben kabul etmiyorum. Bunu hiçbir düzeyde kabul etmiyorum. O ancak ödev olabilir.

#### **4.1.6.3. Çoklu ortamlar**

Etkili bir derste olması gereken özelliklerden diğeri çoklu kaynak, materyal ve öğrenme ortamlarından faydalanılmasıdır. Öğrenciler, derste teknolojiye yararlanmayı, on-line veri paylaşımını, doğal ortamlarda ders işlemeyi, farklı durumlar yaratılmasını dersin renklendirilmesi ve pratikleşmesi açısından önemsemektedir.

K2 Hocaların farklı kaynaklar sunabileceği, farklı öğretim ortamları yaratabileceği, farklı materyaller sunabileceği bu tarz bir ortam oluşturması gerekir.

K9 Doktora hocalarımızdan bir tanesi dersleri hem sınıf ortamında hem dışarıda işliyordu. Doğada işliyorduk yani hocamızın böyle bir felsefesi vardı. O ders çok hoşuma gidiyordu.

K23 Bizim bir dersimizde şöyle olmuştu. Dersten birkaç gün önce on-line olarak dersi yönetecek arkadaşın yönetmenliğinde biz on-line olarak fikirlerimizi paylaştık. Yani o dersi işlemeyi önce ders çalışma tamamlanmış oluyor da online olarak. Çünkü çok interaktif oluyordu. Mesela o derse tüm arkadaşlarımızın katılımı hocamızın katılımıyla o derse değişik görseller, videolar sunulabiliyor ve ders bu şekilde iyi işleniyordu, iyi gidiyordu. Hocamız da o on-line ortamda işte bu konuyu biraz daha açar mısın? Ya da farklı sorular yönelterek ya da bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz diyerek bizi düşündürmeye yöneltiyordu.

#### **4.1.6.4. Somut çıktılar**

Katılımcılara göre her ders bir araştırma gibi işlenmeli, araştırmacı kimliğine katkı sunmalıdır. Doktora öğrencilerinin nihai hedefi bilim insanı olmak olduğundan dersler de bu amacı gerçekleştirmeye yönelik işlenmelidir. Derslerin sonunda bir ürün yani yayın çıkması beklenmektedir. Gerçek problemler üzerinde sahada çalışılan, okullarla iş birliği halinde yürütülen dersler verimli olarak nitelendirilmiştir.

K14 Etkili derslerde bir ürün ortaya koyuyorduk. Zaten hocalarımız bizden makale istiyordu. Projeler, incelemeler. Yani bizim aktif olarak çalışabileceğimiz ve bunu bilimsel ortamda sunabileceğimiz çalışmalar odaklıydı ve ben de bu tür çalışmalar olması gerektiğini düşünüyorum.

K21 Okullardan çok kopuğuz araştırma yaptığımızda gidiyoruz ama öğrencilerden, öğretmenlerden genel anlamda çok kopuğuz. Biraz Milli Eğitim'e bakan derslerimiz de olmalı. Bir de proje bazlı çalışma olabilir.



Mesela Almanya'da bir çalışmada bir proje ekibi oluşturuluyor ve her bir öğrencinin ayrı görevleri oluyor.

#### **4.1.6.5. Öğretim üyesi donanımı**

Öğretim üyesinin perspektifi, üslubu, donanımı, hazırlıklı gelmesi ve dönüt vermesi dersin verimliliğini belirler. İşlenmeyen dersler, sadece ödevden not alınarak geçilen dersler etkisizdir. Derste yapılanlar ve verilen görevlerle ilgili ayrıntılı dönüt verilmesi gerekmektedir. Dönüt olmayınca yapılanlar havada kalmaktadır. Ancak bu dönütler motivasyon düşürücü değil yapıcı olmalıdır.

K25 Hocanın verilen derse tam hakimiyeti ve hazırlıklı gelmesi şarttır. Verilen ödevler iş olsun diye değil de bir amaç doğrultusunda verilmeli. Mesela makale, kitap okuma ödevleri çoktur. Sadece okuma olsun diye değil de benim araştırmacı kimliğime katkıda bulunması lazım. Nasıl bir araştırma yapacağımı anlatması, önümüzü açması, fikir vermesi, bir şey kazandırması lazım. Herhangi bir dergide yayınlanan uyduruk bir yayın olmamalı. Öğrenci sunumu çok abartılmamalı, gerektiği kadar kullanılmalı. Kesinlikle uygulama olmalı ama uygulama neticesinde çok ciddi dönüt verilmeli. Sadece not verip geçilmemeli.

K22 Dersler bir iki hocanın dışında boş. Mesela bir tane derste hocamız bize gelmeyin ben sene sonunda size bir iki soru söylerim dedi ve geçtik. Ben olaya idealist bakıyorum. Ben tatmin olmadım.

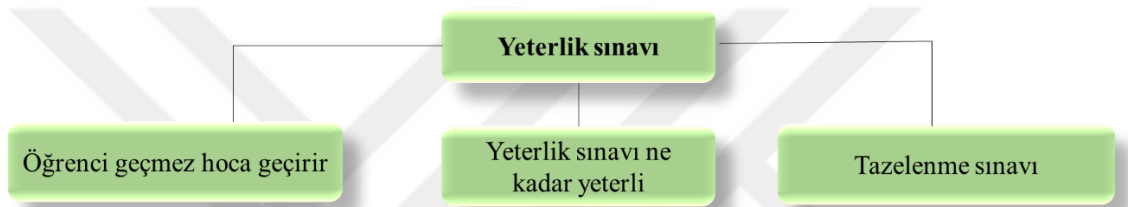
Bu temalar dışında derslerin amaç ve izlencelerinin net bir biçimde öğrenciye sunulması, esnek olup, ilgi ve ihtiyaca göre şekillenmesi, yeni gelişmeler ışığında içeriğin sürekli güncel tutulması beklenmektedir. Doktora derslerinde bol bol okuma yapılması gerektiği de eklenmiştir.

#### **4.1.7. Yeterlik sınavı**

Doktora tez aşamasına geçmeden evvel ders dönemi tamamlandıktan sonra girilen yeterlik sınavı alandan beş öğretim üyesinin bulunduğu jüri tarafından yazılı ve sözlü olmak üzere iki şekilde uygulanır. Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği gereğince jüri öğretim üyelerinden ikisi doktora yapılan üniversite dışından alan uzmanları olmalıdır. Katılımcılara yeterlik sınavı ve uygulanma biçimi hakkındaki görüşleri sorulduğunda üç farklı yaklaşım ortaya çıkmıştır (Şekil 4.7). İlk grup yeterlik sınavını gereksiz bulmakta ve kaldırılmasının daha uygun olacağını düşünmekte, ikinci grup yeterlik sınavı olmalı ancak uygulama şekli değiştirilmeli görüşünü savunmakta son grup ise aynen uygulandığı haliyle devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Ağırlıklı görüş

%48'lik (n=14) bir oranla yeterlik sınavının olması ama uygulamada bazı hususların farklılaştırılıp, geliştirilmesi yönündedir.

Yeterlik sınavıyla ilgili üniversiteden üniversiteye ya da öğretim üyesinden öğretim üyesine değişen bir durum söz konusudur. Kimi üniversitede bilgi ağırlıklı sorular sorulup öğrenciler psikolojik açıdan baskı altında hissederken kimi üniversitelerde rahat bir yeterlik dönemi geçirilmekte ve prensip olarak bilgi ağırlıklı değil çalışma konusuyla ilgili ya da öğrenilenlerin bir problemin çözümüne aktarılabilmesi becerisiyle ilgili sorular sorulmaktadır. Bazı öğrenciler her şeyi ezberlemeye çalışırken bazılarının rahatlıkla sınavı atlatabilmesi adil ve ortak bir sistemin olmadığı sonucuna götürmektedir.



Şekil 4.7. Öğrencilerden Yeterlik Sınavına İlişkin Edinilen Temalar

#### 4.1.7.1. “Öğrenci geçmez hoca geçirir”

Yeterlik sınavını manasız bulan ve kaldırılması gerektiğini düşünen öğrencilerin (%38, n=11) üzerinde durdukları en önemli husus, derslerde başarılı kabul edilen öğrencilerin tekrar bir sınava alınmasını çelişkili görmeleridir. Doktora eğitimini sürdürmek için gerekli niteliklere sahip olmayan öğrencilerin ders döneminde belirlenmeleri ve o süre içerisinde gerekli yaptırımların uygulanması gerektiği görüşündedirler. Yeterlik hem fiziksel hem psikolojik olarak yıpratıcı bir dönem olarak tanımlanmaktadır. Pek çok kişinin normal hayattan soyutlanarak sınava hazırlandığı hatta stresten yataklara bile düşenler olduğundan söz edilmiştir. Hâkim olamayacak, çalışılamayacak kadar geniş bir alandan sorumlu tutulduklarını düşünmektedirler.

K7 8 tane hoca 8 tane dersten bu insanı yeterli kabul edip daha sonra yani tekrardan bir yeterlilik sınavına sokup bunu bu dersten bırakmaları çok görüyoruz çünkü. O zaman nerde kaldı hocaların verdiği puanlar, hiç doğru dürüst puan verememişler anlamına gelir derslerden. Çok ciddi çelişki var. Çok mantıksız bir süreç. Sınav çok saçma. Ben henüz girmedim ama arkadaşlarımdan şahit oluyorum. Yataklara düşüyorlar hastalıktan. O hallere geliyorlar. Hele bir de bizim alan eğitim diyorsanız zaten bizim alana giriyor herhangi bir şey. Hiç fark etmiyor. Hangi birine hâkim olmamızı

bekliyorlar. Kendileri birine hâkim mi acaba? Jüri geliyor, bir tane eğitim tarihçisi, bir tane eğitim sosyoloğu bir tane program geliştirme ve hocalar kendi alanlarıyla ilgili soruyorlar ve siz bunu jüri belli olmadan bilemiyorsunuz. Çalışmıyorsunuz.

Sınavın herkes için eşit ve adil uygulanması noktasında şüpheler vardır. Jürinin tutumu, duyguları, bakış açısı ve kişisel ilişkilere göre sonucun değişebileceği vurgulanmıştır. Soruların zor ya da kolay olması jüri üyelerine bağlıdır. Öğrencinin donanımlı olup olmadığı tek bir sınavla ölçülebilecek bir durum değildir, süreç içerisinde değerlendirme yapılmalıdır. Ayrıca stres ve heyecanın performansa etkisi olabilir. Özellikle başka üniversitelerden gelen öğretim üyeleri birkaç soruyla öğrenciyi tanımaya çalışmaktadır ki bu çok mümkün değildir. Sınav yerine dönem boyuna yayılacak yayın ya da proje benzeri bir çalışma yaptırılabilir.

K7 Temel bir şeyler soracak olsalar program geliştirme ve değerlendirmeye ilgili sorsalar neyse ama jürilerin bir soru stili var, bir alan var yani ne kadar etkili ve öğrenciyi o strese sokmak ne kadar doğru, yeterlisin veya yeterli değilsin demek tartışılır.

K12 Doktora yeterlilik de ben öyle bir şey sorarım ki yine alandan olur ama aday ağzını bile açamaz. Ama öyle bir soru sorarım yarım saat anlatır. O jürinin insafına kalmış yani sübjektif. A üniversitesi çok zorlar. B üniversitesi “merhaba nasılsın” der ve geçirir. Bunun bir standardı yok.

K16 Yeterlilik sınavını asla doğru bulmuyorum. Sınavda başka kurumlardan hocalar geliyor. Öğrenciyi tanımıyorlar. O an sorduğu soruyla tanımış oluyor. O soruya cevap veriyor ya cevap vermiyor. Öğrenci bu şekilde tanınmaz. Sınavın uygulanış şekli sıkıntılı.

K7 Bir yayın istenebilir. Bir proje çalışması yapılması istenebilir çünkü bu ileriye katkı sağlar

K15 Kaldırılabilir yerine başka alternatif getirilebilir. Mesela kongre katılım şartı ya da yayın şartı gibi şeyler getirilebilir. Bu haliyle verimsiz.

Katılımcılar sınavın öğrenciyeye herhangi bir katkısı olmadığını hatta 6 ay gibi uzun bir süre kaybettirdiğini düşünmektedirler. Öğrencinin özgünlüğünü, orijinalliğini ortaya koyma şansının olmadığı belirtilmiştir. Öğretim üyelerinin ilgi duydukları alanlardan sorular sordukları fakat öğrencilerin o alanlara ilgi duymayabilecekleri gerçeği dile getirilmiştir. Yeterlik sınavından kalan bir öğrencinin motivasyonu ciddi derecede düşmektedir. Üniversiteden üniversiteye bir anlayış değişikliği söz konusudur. Kimi yerlerde tamamen formalite olduğu ve herkesin geçtiği bulgusuna ulaşılmış öte taraftan yeterlik döneminin çok zor geçtiği, pek çok öğrencinin bırakıldığı yerlerin de olduğu öğrenilmiştir. Yeterlikle ilgili *öğrenci geçmez hoca geçirir* anlayışı yaygındır. Katılımcılar sınavı öğretim üyelerinin *güç bende* deme şekli olarak görmektedir.

K15 Bence gerekli bir sınav değil. Yeterlilikten kalan insan da görmedim. Artık formalite olmuş gibi.

K27 Tamamen gereksiz buluyorum. 18-20 tane dersi geçiyorsunuz sonra diyorlar ki 6 ay hazırlan. Sonra yazılı, sözlü sınava gireceksiniz. Bütün hepsinden sorumluyum. Doktora eğitiminde gereksiz bir süreç bence. Özet olarak yeterlilik sınavında hocalar geçirmek istemezlerse geçirmezler. O kadar bilgiyi aklımızda tutmanın anlamı yok. İmkânsız yani. Benim bir konu hakkında bilgiye ihtiyacım varsa gider araştırırım. Tüm alandan sorumlu olup da gelip size sırayla soru sorulmasını ne adil ne de gerekli buluyorum. Bunlar geleneksel bakış açısından kaynaklanıyor. Yani “güç bizde” demek bu. Ben o 6 ayı çok daha verimli geçirebilirdim.

#### **4.1.7.2. Yeterlik sınavı ne kadar yeterli?**

Bu grup altında toplanan katılımcılar (%48, n=14) yeterlik sınavını özünde faydalı bulmakla birlikte uygulamada bazı değişiklikler yapılmasını gerekli görmektedir. Yeterlik sınavı gereklidir çünkü öğrenilenlerin gözden geçirilmesi faydalı olmaktadır. Öğretim programı, dersler, öğrenci etkinlikleri topluca değerlendirilir. Süreç içerisinde yapılanların görülmesini sağlar. Doçentlik sınavında da benzer bir uygulamadan geçileceği için bu sınava hazırlık fırsatı doğurur, deneyim kazandırır. Öğrencinin kendini gösterebilmesi, ifade edebilmesi için güzel bir yoldur. Bir üst başlıkta derslerden geçip yeterlikten kalmak çelişki olarak görülmekteydi. Bu gruptaki katılımcılara göre ise dersleri geçerken öğrenciler ödevlere yoğunlaşmakta ve bu ödevler üzerinden değerlendirilebilmektedir. Bu da yeterli olmamaktadır. O nedenle tekrar bir sınavla bilinenlerin ölçülmesi faydalı bulunmaktadır.

K1 Doktora düzeyine gelmiş bir insanı bir sınava tabi tutmanın anlamsız olduğunu düşünüyordum ama yeterlilik sınavına hazırlanma sürecinde bütün o gördüğün dersleri tekrar gözden geçirmek bana çok şey kattı açıkçası. Tüm gördüğüm o dersleri kendi programıma nasıl yedireceğimi, nasıl bağlantı kurabileceğimi ben yeterlilik sınavına hazırlanırken öğrendim.

K25 Yeterlik olmalı ama uygulama değişmeli. Bütün bildiklerini tekrar etmiş oluyorsun. O açıdan faydalı. Sistemi aldığın dersleri topluca bir check etmiş oluyorsun.

K24 Dersleriniz artık çok yoğun geçtiği için bazen bazı şeyleri yapmış olmak için yapıyorsunuz. Ödevleri yetiştirmekle meşgul olduğum için yeterlilikte alana yönelik soru geleceğini düşündüğüm için ben gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bunların yanında sınavda dikkat edilmesi gereken şeyler ve aksayan yönler de belirtilmiştir. Özellikle üzerinde durulanlar; adil bir uygulama ve soruların niteliğidir. Katılımcılar sınavın mutlaka herkes için eşit şartlarda uygulanmasını, öğrenciye göre davranılmamasını, sevilen-sevilmeyen öğrenci ayrımı gözetilmemesini, mümkün olduğunca duyguların işe karıştırılmamasını talep etmektedirler. Soruların neyi ölçmeye

çalıştığı da önemlidir. Bazı soruların sırf öğrencileri zor durumda bırakmak, motivasyonunu düşürmek için sorulduğu fikri oluşmuştur. Öğrencilerin ilgilendikleri, tezlerinde çalışmak istedikleri alanlarla ilgili ya da eğitim programlarında çalışan herkesin bilmesi gereken temel konulara ait sorular sorulması beklenmektedir. Bilgi ağırlıklı ve kıyıda köşede kalmış ayrıntı sorular değil yorum ve gerçek hayata uygulayabilme soruları tercih edilmelidir. Öğrenci her şeyi bilmek zorundaymış gibi davranılmamalıdır. Son olarak, öğretim üyelerinin kendi aralarındaki çekişme ya da anlaşmazlıklar yeterlik sınavına yansımamalıdır.

K1 Yazılı ya da sözlü sınavlarla sen yeterlisin demek bana yine anlamsız geliyor. Mesela bireylerin ilgi alanları doğrultusunda bir proje verilebilir. Araştırma problemlerini yazıp varsa hipotezleri verip yani tüm süreçleri değerlendirip sunum yapması ve bunu yayınlaması daha da işlevsel olabilir aslında.

K25 Uygulama çok önemli. Sabah jüriye girecek hocalardan soru toplayarak o anda aklına ne geldiyse yapılan bir sınav etkisizdir. Program alanı dört boyuta ayrılmalı. Geliştirme, değerlendirme, araştırma ve öğretim teknikleri olmak üzere ve bu boyutlarla ilgili soru havuzu oluşturulmalı. Bu soru havuzundan rastgele çekilen sorulara öğrenciler yazılı olarak cevap vermeli. Mülakat için içine girince duygular da işe karışıyor ve öğrenciye göre hocaların o anda aklına gelen sorular soruluyor. Bu da adil olmuyor. Sevdikleri öğrenciye kolay sorup sevmediklerinin moralini bozabiliyorlar.

K24 Özellikle uzmanlar arasındaki çekişmeden dolayı yeterlilik sınavının adil olduğunu düşünmüyorum. Çünkü o süreçte yeterlilik sınavına girecek öğrencinin danışmanı bellidir ve danışmanıyla kötü olan hocalar çok fazla yükleniyorlar. Öğrenciyi bırakmak için ellerinden geleni yapıyorlar diye düşünüyorum. Hakkaniyet yok.

Bunlardan başka yeterlik sınavının formalite olarak görülmesi, üstün körü uygulanması, başka üniversitelerden öğrencilerin istediği öğretim üyelerinin davet edilmesi, ayırım gözetmeksizin herkesin geçirilmesi şeklinde uygulanan sınavlar da eleştirilmiştir. Yapılacaksa gerçekten bilenle bilmeyenin ayırt edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

K2 Ben yeterlik sınavına girdiğimde eski üniversitemden hocam geldi. Yani öğrencinin durumuna göre yeterlik sınavında hoca getiriyorlar ve ben de bunu çok adil bulmuyorum açıkçası. Öğrenci yeterli değilse kalmalı bence yani hocalar bırakmayı bilmeliler. Çok iyi niyetli davranmamalılar. Yani yeterlik sınavını geçen her insanın yeterli olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Doktora öğrenci kabulünde seçici olmazlarsa yeterlik sınavında seçici olmalılar. Herkes doktor olmasın. Diğer üniversitelerden zorunlu olarak gelen hocaların öğrencileri tanımaması gerektiğini düşünüyorum.

Yeterlik sınavının özellikle yazılı bölümü yorucu ve bıktırıcı olarak nitelendirilmiş, rahatlatılabileceği önerisinde bulunulmuştur. Yeterlik, öğrenciyi

zorlayan, strese sokan bir sınav olarak değil bilgilerin tazelenmesine faydası olan yönlendirici bir etkinlik olarak görülmelidir. Ayrıca bu sınavın etkisi de enstitülerce sürekli değerlendirilmeli, aksayan yönleri geliştirilmeye çalışılmalıdır.

K13 Yeterlik sınavı insanın kendini tazelemesi fırsatı veriyor. Baktığımızda akademik anlamda en önemli sınavlardan biri doktora yeterlik diğeri doçentlik. İster istemez doktora yeterlik sınavına girerken yoğun bir çalışma kampına giriyorsunuz. Bu da ben neredeyim? Ne biliyorum? sorusuna cevap olabiliyor. İnsanın kendini taze tutması açısından önemli ama formatının biraz değiştirilmesi lazım. Sayfalarca yazmamız gereken sorular olmayabilir. Öğrenciye daha faydalı hale getirilebilir.

#### **4.1.7.3. Tazelenme sınavı**

Katılımcılardan kimisi yeterlik sınavını gerekli bulmakta uygulamanın da aynen devam etmesi gerektiğini düşünmektedir (%14, n=4). Herhangi bir değişikliğe gerek görmemekte, olumsuz bir yön olmadığını belirtmektedir. Bu gruptaki katılımcılara göre derslerden otomatik olarak geçilmekte o nedenle öğrencinin değerlendirilmesinde ders başarısı yeterli olmamaktadır. Yazılı sınavda bilgileri organize edip sunabilme becerisi sözlü sınavda ise kendini etkili, açık ve net biçimde ifade etme becerisi ölçülmektedir. Bunlar doktorantlarda mutlaka olması gereken becerilerdir.

Yeterlik çalışmaları tez yazmaya hazırlıktır. Kaynak tarama işlemleri yerine getirilmiş olur. Alan komple bir bütün olarak zihinde yapılandırılır. Yeni şeyler de öğrenilen bir dönemdir. Böylece kişisel gelişime katkı sağlar. Ders döneminde öğrenilen bilgiler unutulmuş olabilir. Yeniden hatırlama gerçekleşir. Zaten alana ait tüm bilgilerin yoklandığı bir sınava mutlaka ihtiyaç vardır. Katılımcılar yalnızca soru niteliğiyle ilgili bir öneri getirmişlerdir. Bilgi sorularından ziyade bilinenleri uygulamaya dökme tarzında sorular sorulması önerilmiştir.

K3 Ben böyle bir sınavın olmasını açıkçası olması gereken bir şey olarak görüyorum. Bir dersten geçmenin açıkçası o dersten tam olarak yeterli hale gelindiği gibi bir durumdan tam emin değilim. O dersten belki tam anlamıyla bir şey kazanamadan da geçmiş olabiliyorsun veya işte farklı hocalardan almış olma dersi farklı yeterlilikler getirebiliyor. Yazılının, sözlünün de olması iyi bir taraftan çünkü yazılı sınavda hani belli bir zaman düşünerek belli bir düzen içinde ortaya koyma şansı var. Bu beceridir. Bence önemli olan onu yapabiliyor mu ve tabii bu anlamda işte alanla ilgili de belli bir birikiminin olup olmadığını da görebilirsiniz. Sözlüde de şöyle bir şey var hocaların karşısında ifade edebilme bu da önemli bir beceri.

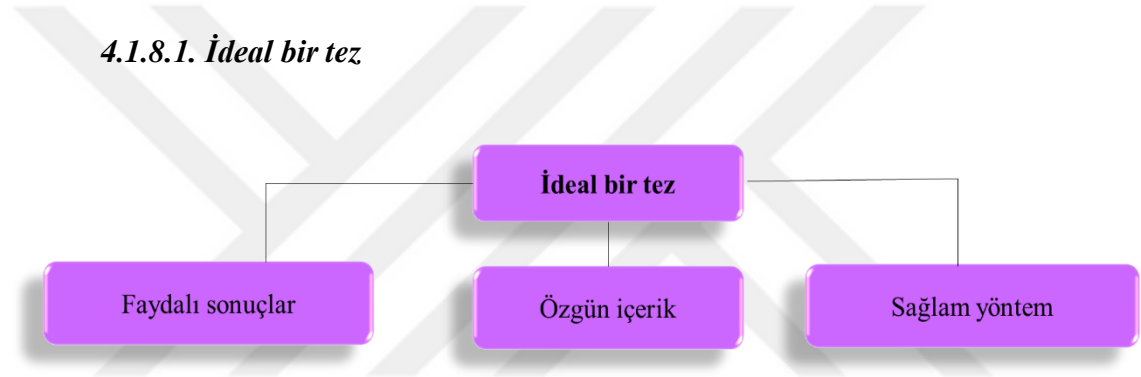
K18 Bence yeterlik sınavı olmalı çünkü o aşamada tüm kaynakları tarıyorsunuz alanımızla alakalı ve bir tez yazacaksa alana hâkim olmamız gerekiyor.

K20 Gerçek alanı zihnimde topladığım bir sınav süreci oldu. Bu anlamda kişisel gelişimim için faydalıydı. Yeni şeyler öğrendim. Çalışırken zordu ama faydalı oldu.

K28 Yeterlilik bana zor gelmiyor. İlk etapta zor olacağını düşünüyordum ama başka arkadaşların yeterlilik sınavına gittik ve bu beni rahatlattı. Her doktora öğrencisinin bilmesi gereken temel şeyleri hocalar tabi ki soracak. Daha sonra öğrenci tez sürecini uzatabiliyor. Tez süreci uzayınca bence öğrenci tekrar yeterlilik sınavına girmelidir. Bu bilgiler unutulabilir. Taze mi değil mi ölçülmelidir.

#### 4.1.8. Tez dönemi

Bu tema altında ideal bir tez ve ideal bir tez danışmanına ait özellikler alt temalarıyla (Şekil 4.8 ve Şekil 4.9) birlikte sunulmuştur.



Şekil 4.8. Öğrencilerden Tezlere İlişkin Edinilen Temalar

##### 4.1.8.1.1. Faydalı sonuçlar

İyi bir doktora tezi sonuçları bakımından hiç kimsenin yararlanamadığı bir tez olmamalı, bir problemin çözümüne katkı sunmalı, sunduğu katkı havada kalmamalı, somut öneriler geliştirmeli, aynı konu üzerinde çalışacaklara hem örnek olmalı hem de veri sunmalıdır. Literatürde bir açığı kapatmalı, yeni bir şeyler söylemeli, tekrar olmamalıdır.

K4 Tezden beklediğim alana katkı. Teziniz bir şekilde literatürde açık olan bir alanı kapatmalı ve o açığa ciddi veri sağlamalı. Bundan sonraki yapılacaklara kaynak olmalı. Var olmayan bir şeyi tamamlamak, eksik parçayı tamamlamak. Aynı puzzlein bir parçası gibi. Hani bir parça koyarsınız o sizin başka bir şeyi görmenizi sağlar. Başka bir şey düşündürebilmeli.

K5 Bir yaraya merhem olmalı, hayata dokunmalı.

K17 Problem de çok önemli bir boyut bence yani bu tez alanda hangi boşluğu dolduracak. Bunların bir tezde karşılık bulması gerekiyor.

#### 4.1.8.1.2. Özgün içerik

Doktora tezi içerik olarak literatür taramasından öteye geçmeli, bir makale ya da bildiriden çok daha etraflı olarak hazırlanmalı, anlaşılır ve tez yazarına özgün olmalıdır. Tez yazarı üslubunu, bakış açısını, dilini tezine yansıtabilmelidir. Doktora tezi bir nevi yazarın kartviziti olmalıdır.

K17 En iyi tez bitmiş tezdur. İyi bir tez özgün ve anlaşılabilir olmalıdır. Yazan kişinin de dışında okuyan birinin tartışma kısmını, sonuç kısmını anlaması lazım. O yüzden anlaşılabilirlik ve özgünlük iki temel ölçüttür.

K4 Yani bir literatür çalışmasından ileri gitmesi lazım. Yüksek lisans tezlerine baktığımızda oradan buradan derleme genelde.

K7 Yenilik getirmeyen sadece başkalarının tekrarı olarak yapılmamalı. Doktorada gerçekten yeni bir şey ortaya koymak gerektiğini düşünüyorum.

Katılımcılara göre keyif alınan ve hâkim olunan bir tez konusu seçilmesi önemlidir. Doktora tezi asgari bir buçuk sene üzerinde çalışılan bir araştırma olduğundan keyif vermeyen bir konu seçimi yazar için çok zor bir dönem geçirmesi anlamına gelecektir. Oysa ilgiyle çalışılırsa motivasyon artacaktır.

K7 Doktora tezinin iyi olması için öncelikle doktora öğrencisinin doktora tezini yazmaya gönüllü olması gerekiyor. Zorunlu olarak yapması değil gönüllü olması gerekiyor. Bunun için de yani yapıyı da bitsin mantığı olmamalı. Öğrencinin istekli olması lazım ve bu isteği o süre boyunca kaybetmemesi lazım.

K7 Ben yüksek lisansta çok da hakim olmadığım bir konuda çalıştım. Öncelikte hâkim olabildiğim bir konuda çalışmak istedim. Bu gerçekten önemli. Tabii ki doktora süreci çok uzun bir süreç. Gerçekten keyif almadan yapılacak iş değil. Bu yüzden konu seçmek çok önemli.

Konu seçme ve içerik belirlemede danışman etkisi yadsınamaz. Danışman ile öğrencinin ortak ilgi alanında çalışılırsa işler daha kolay yürüyecektir.

K9 Ben de daha çok danışmanım etkili oldu. Konumun aktif olacağı, daha sonraki yıllarda da üniversitelerde bu konunun çalışılacağı, derslerin konulacağı, uzman ihtiyacı olduğu gibi ölçütlerle hareket ettik ama danışmanım ağırlıkta oldu.

K11 Doktorada en zor süreç bence konunun belirlenmesi. Hem benim ilgim olacak hem danışmanımın beni yönlendirebileceği alan olacak hem de o alanda bir boşluk olacak ama tabii ki öncelikli olarak benim çalışmak istediğim yani danışmanımın da uzmanlık alanına uygun bir çalışma olmasıydı. Çünkü bir şey istemeyince çalışılmıyor ama tamamen danışmanımın çalıştığı alan değil de ikimizin keşşimi bir nokta da bulmaya çalıştım.

Konu seçimden önce ciddi bir literatür taraması yapılmalı ve konu belirleme son ana bırakılmamalıdır.



K26 Konuyu seçmek için çok iyi okuma yapılması gerekiyor ama biz ne yapıyoruz hemen alalacele daha önce yapılmamış bir konu olsun diye bir şeyler arıyoruz. Böyle olmamalı.

#### 4.1.8.1.3. Sağlam yöntem

Yöntem temasıyla alakalı olarak katılımcılar doktora tezinde bilimsel araştırmada uygulanması gereken tüm basamaklar eksiksiz ve nitelikli şekilde yerine getirilmelidir düşüncesini savunmaktadır. Özellikle yöntem kısmı açık, ayrıntılı ve doğru aktarılmalıdır. Etik, hassasiyet gösterilmesi gereken bir diğer husustur. Alıntılar, sonuçların doğru verilmesi, veri türetme ya da çarpıtma, katılımcıları bilgilendirme, gönüllülük, deneysel araştırmada etik koşulları yerine getirme gibi konularda sorumlu davranılmalıdır. Tartışma bölümünün gerçekten amaca uygun yazılması gerekmektedir. Sadece bulgular verilir bırakılmamalı, elde edilen verilerin ne anlama geldiği, sonuçların nasıl yorumlanabileceği açıklanmalıdır.

Doktora seviyesinde bir bilimsel çalışma yürütüldüğü için veri kaynakları ve veri toplama araçları zenginleştirilmeli, farklı araçlardan yararlanılmalıdır. Olumsuz bulunan bir nokta yönetime ya da kullanılan istatistiksel analiz tekniğine odaklanıp araştırmanın esas amacının üzerinde durulmamasıdır. Örneğin, katılımcılar bazı doktora öğrencilerine tezinde ne çalışıyorsun sorusu sorulduğunda “yapısal eşitleme modeli çalışıyorum” ya da “ANOVA yapıyorum” gibi cevaplar alabildiklerini belirtmişlerdir. Önemli olan hissedilen probleme cevap aramaktır. Hangi istatistiksel analiz tekniğinin kullanılacağı konuya göre belirlenmelidir. Oysa bazı durumlarda önce analiz şekline karar verilip sonra analize uygun konu seçilmektedir.

K5 İyi bir tez bir araştırma projesinde aranan niteliklere sahip olmalı. Ama konunun seçiliş gerekçesini altını doldurabilecek başlıklarla çalışması gerekiyor bence.

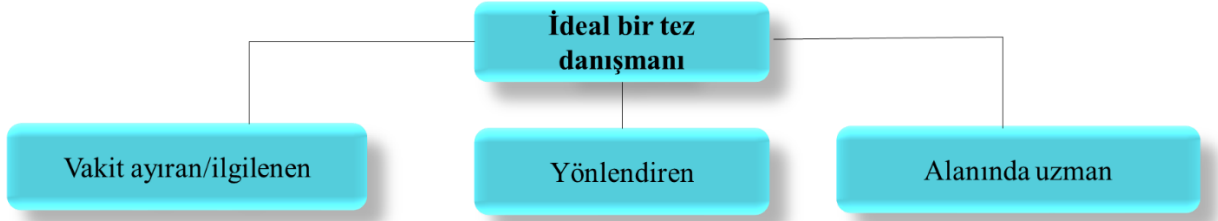
K7 Doktora tezinde bilime yenilik getirmek esastır. Bu bilim etiği kurallarına uygun olması gereken bir şey.

K17 Tartışma kısmı da önemli. O şunu demiş, bu şunu demişten ziyade sen bunların sonucunda ne diyorsun? ne buldun? Bu önemli.

K26 Bir de doktora tezinde genel geçer kalıplar var ya öğrenciler arasında çok yaygındır. Ne çalışıyorsun denildiğinde konunun ismini söylemek yerine tekniğin ismi söyleniyor. Böyle şeylerin olmaması gerektiğini düşünüyorum.

K25 Farklı kaynaklardan veri toplanmalı. Ölçme araçları çeşitlendirilmeli.

#### 4.1.8.2. İdeal bir tez danışmanı



Şekil 4.9. Öğrencilerden Tez Danışmanlığına İlişkin Edinilen Temalar

##### 4.1.8.2.1. Vakit ayıran / ilgilenen

Öğrencilerin hemen hepsinin danışmanlarından öncelikle bekledikleri şey kendilerine zaman ayrılması ve ilgi görüp önemsenmektir. Bazı kötü tecrübeler edinilmiştir ve bunları yaşamak istememektedirler. Tezin her aşamasında danışmanın desteği ve görüşleri beklenmektedir. Tez savunması sırasında başlığı değiştirsek mi acaba diyen ya da senin bu çalıştığın X modeli miydi diyen danışman olmamalı diye serzenişler dile getirilmektedir. Danışmanın her konuda zamanında müdahale etmesi gerekmektedir. İş işten geçtikten sonra bazı şeyler istenmemelidir. Danışman öğrenci ilişkisinde temele sürekli ve etkili bir iletişim koyulmuştur. Süreç boyunca desteğe önem verilmektedir. Tez tamamlandığında okuyan ya da hiç okumadan savunmaya gelen danışmanlar hoş karşılanmamaktadır. Tezde öğrenci kadar öğretim üyesinin de emeğinin olması gerektiği belirtilmiştir. Birlikte bir ürün ortaya konacağı ve her iki tarafın da bu ürüne sahip çıkması gerektiği düşünülmektedir. En önemli şey danışmana danışabilmek olduğundan ders yükü ya da idari görevlerin öğrenciyi aksatmamasına dikkat edilmesi lazımdır. Yine çok sayıda doktora öğrencisiyle çalışılması her birine gerekli vakit ayırlamayacağından uygun bulunmamaktadır.

K6 Benim hocamın idari görevi var. Müthiş yoğunuz. Artık böyle randevuyla bile çalışamıyoruz hocamızla. Yani tam bir saat veriyor yanına geliyoruz, konuşuyoruz. Gelen oluyor. Giden oluyor. Bir şey soruyorlar. Bu müthiş bir şekilde yani hocası idari görevde olan öğrencileri engelliyor. Ben burada akademisyen olmama rağmen beni engelliyor. Bir de hocaya dışardan gelen öğrencileri var. Yani biz burada bazen hocanın söz verdiği gün görüşemezken hocayla onlar dışarıdan randevu alıp geliyorlar. Bazen gelip hani boş tekrardan dönebiliyorlar maalesef ki.

K7 İyi bir danışman da şöyle olmalı yani ben bir doktora tez savunmasına girdim arkadaşımın. Savunma öncesinde çayları, kahveleri falan hazırlıyoruz hocalar için. Danışman şöyle bir cümle kurdu: Başlığı değiştirsek mi acaba? Yani doktora tez savunmasına gelmişiz. Başlığı

değiştirmek şimdi mi aklınıza geliyor. Sonra diyor ki senin bu yaptığın ..model miydi diyor danışman. Yani hiçbir şeyden haberi yok. Böyle danışmanlık olmaz. Vaktin yoksa yapmayacaksın.

K10 Tez izleme sürecinde sadece imza attırdım. Danışmana raporu verdim ben. Bir ay masasında durdu sonra imza attı, enstitüye gönderdik. Biraz bize de güveniyorlar ama olması gerektiği gibi ilerlemiyor süreç.

Tez danışmanı iyi anlaşılabilen, sevilen,çekinmeden yanına gidilebilecek, rahatça tezle ilgili her türlü sorunun sorulabileceği, öğrenciye moral, motivasyon kazandıran biri olmalıdır. Danışmanın ğrenciyi benimsemesi ve onunla çalışmak istemesi iyi bir iletişim kurulabilmesi açısından temel şarttır. Üzerimde doktora ğrencisi gözüksün, maddi kazancım olsun gibi akademik olmayan gerekçelerle danışmanlık görevi kabul edilmemelidir. Katılımcılar bu konuya o kadar önem vermektedir ki danışman yardımcı olmayacaksa öğrencinin hayatıyla oynamamalı şeklinde yorum bildirmişlerdir. Danışman akademik destek verme haricinde psikolojik ve kültürel anlamda da öğrencinin gelişimi için çaba sarf etmelidir.

K11 Danışman hocanın gerçekten öğrencisini kabullenmesi ve onunla bir şeyler yapmak istemesi gerekiyor. Yani sırf o benim öğrencim olsun, üzerimde doktora ğrencisi bulunsun bununla ilgili maddi çıkar beklemeden tamamen akademik olmalı danışmanlık. Eğer bunu yapmayacaksa o kişinin de hayatıyla oynamamalıdır. Danışman ilgili olduğunda siz de çalışmak istiyorsunuz yaptığınız işe sayđı duyuyorsunuz.

K7 Danışman gerçekten danışman olmalı. Odasına çekinmeden gidebileceğiniz, saçma sapan bir soru bile olsa sizin beyninizi meşgul ediyorsa o soruyu sorabileceğiniz bir insan olmalı çünkü çok geç olabiliyor.

K10 Danışmanım geri bildirimde bulunmuyor. Tez konusu belirlerken fikir verdi. Diğer aşamalarda hiç ilgilenmedi. Mesela uzun bir süre uygulama yaptım. Hiç sormadı bile tez nasıl gidiyor diye. Tez de zaten yazarken arada getireyim mi size dedim. Bitirince getir dedi. Öyle olunca kafanıza takılan şeyleri sormadım. Danışmanla çok görüşmüyoruz.

#### 4.1.8.2.2. Yönlendiren

Bu temada danışmanın rehberliği, yönlendiriciliği ele alınmıştır. Burada katılımcıların vurguladıkları nokta, her şeye karar veren ya da tüm adımları dikte eden veya öğrencinin yapması gereken işi yapan değil öğrencinin kararlarını önemseyen ve yaşayabilecekleri konusunda uyarıp, tecrübelerini aktaran bir danışman istedikleridir. Katılımcılar alan ya da konu seçiminde danışmanlarının istek ve ilgi alanlarıyla sınırlandırılmak istememektedir. zgrce, rahat çalışabilecekleri konuyu belirleyip danışmanlarından da fikir ve yönlendirme talep etmektedirler. Ayrıca kongrelere götürme, alandaki ğretim yeleri ile tanıştırma, kendi cevap veremediği konularda ilgili uzmanlara yönlendirme gibi çok yönlü rehberlik beklenmektedir.

K11 İyi bir danışman öğrencisini kongrelerde desteklemeli. Farklı alanlardaki hocalarla tanıştırmalı. Her anlamıyla bir danışman olmalı, rehber olmalı aslında danışmanlıktan ziyade.

K22 Danışmanlık saatleri diye gösteriyorlar ama ben tanık olmadım. Ben olsam öğrencilerle görüşmek isterim haftalık olarak. Ben ona kitap önerebilirdim. Ona kitaptan öğrendiklerini sorardım yani onun hem kültürel hem akademik anlamda ilerlemesi için çaba harcardım. En azından takip ederdim. Biz hocaların peşinden koşuyoruz tabi ki doyurucu olmuyor. Bir de keşke hocaları seçebilseniz, sevdiğiniz hocayla daha iyi çalışıyorsunuz.

K25 iyi bir danışman rehber olmalı. Yani kendi isteklerini dayatmak yerine öğrencinin kararlarına da saygı duymalı. Her şeyi ben bilirim anlayışıyla değil böyle yaparsan şu şekilde sonuçlanır diye davranmalı. Öğrenciyi çok sınırlamamalı.

#### 4.1.8.2.3. Alanında uzman

Alana ve bilimsel araştırma yöntemlerine hâkim danışman temasında danışmanın EPÖ alanında donanımlı, tez konusunda bilgi sahibi özellikle de araştırma yöntemleri açısından kendini geliştirmiş olması gereği üzerinde durulmuştur. İstatistik veya yöntem konularında öğrenciler danışmanlarından yardım alabilmeyi istemektedir. Tez sürecinde bir tıkanma ya da aksaklık meydana geldiğinde de danışmanın buna müdahale edip çözebilecek kadar alan bilgisi olması beklenmektedir. İyi bir danışman çalışma disiplinine sahip, teknolojiyi iyi kullanabilen, öğrencisinin özgür düşünmesini sağlayan, sınırlamayan yapıda olmalıdır.

K12 Tez danışmanı konuya hâkim olmalı. Araştırma teknikleri, istatistiksel konular çok ciddi donanımlı olması gerekiyor. Çok yönlü düşünebilen biri olmalı. Mesela çoğu yerde bir konuda tıkanıklık oluyor. Öğrenciye diyor ki sen araştır, bul. Ben mesela doktora yapan biri olarak bir konu seçeceğim ama buradan bir tez çıkar mı? Kapsamı nedir? Ne değildir? Ben bunu nasıl bir araştırma deseni olarak nasıl hazırlayacağım, yapılandıracağım? Bu ilk aşamada doktora öğrencisi için çok zor. Danışman bu aşamalarda başlangıçta ya da çerçeve çizebilmeli, yol gösterebilmeli.

#### 4.1.9. Eğitim bilimleri kongreleri

Eğitim bilimleri kongrelerine ilişkin olarak öğrencilerden edinilen temalar Şekil 4.10'da sunulmuştur.



Şekil 4.10. Öğrencilerden Kongrelerle İlgili Edinilen Temalar

##### 4.1.9.1. Ciddiyetsizlik

Katılımcıların çoğu eğitim bilimleri alanında düzenlenen kongreleri özellikle de ulusal olanları ciddi şekilde eleştirmektedir. En sık tekrarlanan eleştiriler, kongrelerin ciddiyetsiz olduğu ve önemsenmediği yönündedir. Katılımcı sayısını dolayısıyla geliri arttırmak için niteliksiz yayınların bile kabul edildiği savunulmuştur. Katılımcıların da çok kısa sürede emek vermeden, birbirinin tekrarı bildiri hazırladıkları, amacın bir araştırma sonuçlarını paylaşmaktan çok özgeçmişe yayın koymak ve değişik şehirler gezmek olduğu düşünülmektedir. Sunumlarda yeterli katılımcı olmamakta, sunumlar özenle hazırlanmamaktadır. Sunum notlarını okuma çok yaygındır. Ayrıca sunum süreleri hem çalışmayı anlatıp hem de eleştiri alıp cevaplayacak kadar yeterli değildir.

K7 Bildirilere çok 3 dakikada yazarım gözüyle bakılıyor. Bildiriler çok önemsenmiyor diye düşünüyorum. Bizde şöyle bir mantık var. Kongre görüyoruz, aa güzel yerdeymiş diyoruz. Hadi oraya bildiri yazalım diyoruz. Bu mantık çok yanlış bir mantık çünkü yurt dışında insanlar çalışmalarını yaparlar. O çalışmalarla ilgili o çalışmaların reklamını yapmak amacıyla uygun bir kongre bulup onun reklamını yaparlar. Bizde bu süreç tam tersi işleniyor. Böyle olunca da özet gönderimine iki gün kala fark edilip kongre iki günde hemen bildiri yazıp özet yazıp gönderilip, sonra da kabataslak bir çalışma yapıp sonra kimse orda sizin bilimsel olup olmadığınızı kontrol etmiyor, biliyorsunuz. Özetten zaten ne kadar anlaşılabilir bilimsel olup olmadığı? Zaten on beş dakika süre veriyorlar ne kadar sorgulayabilirler ki sizi, çalışmanın niteliğini. Çok etkili olduğunu düşünmüyorum.

K15 Şu an para için yapılıyor kongreler. Mesela bizim bildiri sunacağımız oturumda bildirilerin birbiri ile hiç alakası yok. Gelişigüzel verilmiş. Oturum başkanı yazılandan bambaşka biriydi. Kişiler ilgilenmiyor. Sempozyum, kongre. Bilmiyorum. Sanıyorum birkaç tanesi kaliteli yapıyor. Diğerleri para kazanmak için yapıyor. Çok akademik değil.

Kongrelere çok sayıda yayına katılma niteliği olumsuz etkilediği için problem olarak görülmektedir. Yayın yapma emek ve zaman gerektiren bir süreçtir. Etik olarak uygun olmayan şekillerde fazla yayın çıkarmak hoş karşılanmamaktadır.

K11 Ben burada özellikle son bir kongreye gittim. Genellikle akademik teşvik çıktıktan sonra insanlar 5 tane çalışmayla kongreye başvuruyor. Nedir bu yani diyorsunuz. İşin içinde olduğunuz için bir tane çalışmayı yapmak ne kadar özveri isterken insanlar nasıl 5 çalışma yapıp bunları sunabiliyor diyorsunuz. Böyle bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Kimileri son dakikaya kadar geleceğim diyor. Kongreye bir gidiyorsunuz kimse yok. O kişi de katılım belgesi alıyor mu bilmiyorum ama etik değil bence. Ben geçen gün 10 tane bildiriyle bir yere başvurmuş birini gördüm. Daha sonra şikayetler gelince 3'e indirdiler falan. Ben gerçekten bunları görmek istemiyorum. Motivasyonumu çok kırıyor. Ama tabii ki bunlar benim için bir örnek değil.

#### **4.1.9.2. Kişisel çekişmeler**

Katılımcılar arasında sert tartışmalara, ben daha iyi bilirim kavgalarına rastlanabilmektedir. Yapıcı eleştiriler yanlış anlaşılabilen ya da tersine kırıcı, motivasyon düşürücü eleştiriler yapılabilmektedir.

K1 Kongrelerin biraz kişisel ilişkiler üzerinden yürüdüğünü düşünüyorum. En son şahit olduğum oturum başkanımız katılımcılardan birinin eski hocasıymış. İşte birlikte eğilim gösterdikleri bir konu üzerinde çalışmışlar. Ben de gayet iyi niyetli bir şekilde eleştiride bulunmak istedim ama çok büyük bir tepki aldım ve bundan sonra ağzımı açmayı düşünmüyorum. Sıra bana geldi mi tutum tamamıyla değişti ve ben çok rahatsız oldum bu duruma. Kongrelerin amacı literatürü taramak ya da tezlerimizin iyileştirilmesini sağlamaksa bu anlamda ilerlemek gerekir. Kişisel ilişkiler üzerinden ilerlemenin çok doğru olduğunu düşünmüyorum.

K21 Ben bir kongreye katıldım. Orada sunum yapan kişiye öyle bir saldırı var ki insanın bir daha böyle kongrelere katılması gelmiyor, sunum yapması gelmiyor. Mesela yüksek lisans öğrencisisiniz. Bir kongrede sunum yapmaya gidiyorsunuz ama karşınızdaki insanın tavrı tamamen sizi alt etmeye yönelik. Hoş bir şey değil yani. İnsani ilişkiler açısından biraz problem olduğunu düşünüyorum.

#### **4.1.10. Yayınlar**

Katılımcılar, doktora öğrencilerinin ne sıklıkta yayın yapması gerektiği sorusuna farklı cevaplar vermişlerdir. Grubun tamamı doktora süresince yayın yapılmasından yanadır. Yayıncıların öğrencilere birtakım getirileri olduğuna inanmaktadırlar. Ancak kimi çok sayıda yayın yapılmalı derken diğerleri yayın yapmaktan program hakkındaki bilgi birikimlerini geliştiremedikleri gerekçesiyle sınırlı sayıda yayın çıkarılmalıdır görüşündedir.

K21 Bence yayın yapılmalı çünkü doktora bittikten sonra doktor öğretim üyeliği veriliyor size. Bir öğrencinin danışmanlığını alıyorsunuz. Doktora sürecinde bir yayın yaptığınız zaman hatalarınızı görebiliyorsunuz. Kendinizi eleştirme şansınız olabiliyor. O yüzden yayın yapılmalı. Sayısı konusunda endişelerim var. Şöyle bir algı oluşmuş. Ne kadar çok yaparsak o kadar iyi diye. Öyle bir telaş var ama bu doğru bir şey değil bence. Yılda bir ya da iki kere nitelikli makaleler, yayınlar çıkarılmalı.

K22 Hoca gözetiminde olmalı diye düşünüyorum. Hiç yayın yapmadan doktor öğretim üyesi olamazsınız zaten. Bir tecrübeniz olmalı. Doktor öğretim üyesi olduğunuzda size yüksek lisans düzeyinde danışmanlık verecekler. Hiç yapmayınca nasıl insanları yönlendireceksiniz. Ben de ilk yaptığım yayınlara bakınca komik geliyor bana ama en azından nasıl yapılacağını öğrendim. Mesela bir proje vardı. Onunla ilgili görüşme yapmıştım. Dökümleri bilgisayara geçiriyordum ve resmen gülüyordum. Ya nasıl görüşme yapmışım ben diye. Yaptıkça öğreniyorsunuz. Eksiklerinizi fark ediyorsunuz. Hoca olursam kendi yaptığım görüşmenin ses kaydını dinleteceğim. Nasıl görüşme yapılmaz diye.

K2 Ben sürekli makale yazmaktan işte bunları geliştirmekten programdaki teorik bilgiyi geliştiremiyorum. Bunun üstüne çıkamıyorum. Sürekli makale yazmak, yayın çıkarmak doktora sürecinde çok olması gereken bir şey olduğunu düşünmüyorum. Spontan şekilde gelişen bir problem ortaya çıkarsa bu yayın haline dönüştürülebilir.

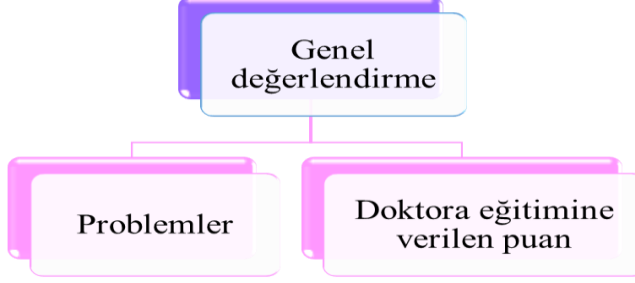
Öğretim üyelerinin yayınlara müdahalesi konusunda bazı şikayetler dile getirilmektedir. Bütün katılımcılar öğretim üyelerinin gözetimi altında, onların yönlendirmesi ile birlikte yayın yapmak istemektedir. Ancak öğretim üyelerinin yayın hazırlama sürecine katılmadıkları halde isim yazma sürecinde adlarının yazıldığı hatta birinci sıra, ikinci sıra kavgasının bile yaşanabildiği belirtilmiştir. Öğretim üyelerinin yayın için öğrencileri sıkıştırması da hoş karşılanmamaktadır. Öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda, makul sayılarda ve öğretim üyelerinin gerçek-somut katkılarıyla yayın yapılması gerektiğine inanmaktadır.

K9 Vallahi bence yüksek lisansta yapmaya başlamalı. Hocalar öğrenci ile birlikte hareket etmeliler ama genelde hareket etmiyorlar. Öğrenci kendi çabalarıyla yapmaya çalışıyor. İllaki yardım eden hocalar da vardır ama hoca ve öğrenci birlikte bunu yapmalı yani sadece bunu öğrencinin üzerine atıp daha sonra da yayımlanacağı zaman ismini bir tarafa koymak çok etik değil.

K21 Yayın konusunda haksızlık olabiliyor. Bizim yurtdışına göndereceğimiz bir yayında büyük emeği ben harcamıştım ama benim adım en sona yazılmış. Bu hoş bir şey değil. Mümkün mertebe yalnız çalışılmalı bence.

#### 4.1.11. Genel değerlendirme

Öğrencilerden aldıkları doktora eğitimiyle ilgili genel bir değerlendirme yapmaları istenmiş ve temalar Şekil 4.11’de sunulmuştur.



Şekil 4.11. Öğrencilerden Edinilen Genel Değerlendirme Temaları

##### 4.1.11.1. Problemler

Genel anlamda konuşulduğu ancak somutlaştırmada fayda olduğu düşünüldüğü için katılımcılara doktora eğitimi boyunca yaşadıkları en önemli birkaç sorun sorulmuştur. En sık karşılaşılan sorunlar; ödev ya da okumaların yetiştirilememesi, derslerin boş, etkisiz ya da uygulamaya yer vermeden geçmesi, öğrencilere karşı rencide edici, kırıcı tutum ve davranışlar, bir dönem içinde çok sayıda ders alma, tez konusu belirleme, doktora yapılan şehre gidiş-geliş yapma ve donanımsız oldukları düşünülen öğretim üyelerinin olmasıdır.

Doktora eğitimi sürecinde karşılaşıldığı belirtilen tüm problemler Tablo 4.4’de verilmiştir.



Tablo 4.4

*Doktora Eğitiminde Karşılaşılan En Önemli Sorunlar*

Sorunlar	Sıklık (f)
Ödev ve okumaların yetiştirilememesi	8
Derslerin boş, verimsiz ya da uygulama yapılmadan geçmesi	8
Despot anlayış/rencide edici tutumlar/mobbing	6
Ders yükü fazlalığı/bir dönemde çok ders alınması	5
Tez konusu belirleme	5
Başka şehirden doktora yapılan üniversiteye gidiş-geliş yapmak	4
Donanımlı olmayan öğretim üyeleri	4
Öğretim üyeleri ya da öğrenciler arası gruplaşmalar, kişisel sürtüşmeler, ideolojik bağlantılar	3
Alandan öğretim üyesi sayısının az olması	3
İdari görevler	3
Kişisel problemler, hırslar	2
Araştırma yöntemleri ve istatistik	2
Ders sonunda ürün çıkaramama	2
Uzmanlaşamama	2
Danışmana ulaşamama	2
Yenilikçi öğretim üyesi sayısının az olması	1
Seçmeli derslerin zorunlu olması	1
Derslerin ilişkilendirilmeden kopuk işlenmesi	1
Niteliksiz işler ortaya çıkması	1

**4.1.11.2. Doktora eğitime verilen puan**

Katılımcılardan aldıkları doktora eğitimini genel olarak değerlendirip 100 üzerinden bir puan vermeleri istenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.5'te gösterilmektedir. Bu soru üç görüşme yapıldıktan sonra eklendiği dolayısıyla 26 katılımcıya sorulduğu için değerlendirme 26 katılımcı üzerinden yapılmıştır. Puanlar 25-90 arası değişmektedir. En sık tekrarlanan puan 80'dir. "70-75 verirdim." "60-65 verirdim." gibi iki puan söyleyenlerin ortalaması alınmıştır. Tüm öğrencilerin ortalaması 67'dir.

Tablo 4.5

*Doktora Eğitiminden Memnuniyet Düzeyi*

Puan	Sıklık (f)
25	2
40	2
50	3
60	1
65	1
67,5	1
70	3
72,5	1
75	1
77,5	1
80	5
85	4
90	1
Ort. = 66,8	N=26

K17 9 ders aldım. 4'ü etkiliydi. Dolayısıyla %40

K13 Farklı hocalardan ders alabilme konusunda şanslıydık. 100 üzerinden 80 verebilirim.

K2 Ben 50 veririm. Nedeni de şu. Alanda hoca olmaması. Yüksek lisanstaki bilgilerim bana kılavuzluk etti zaten. Hocalar da bunun farkında oldukları için başka üniversiteden ders almaya teşvik ettiler, yönlendirdiler. Doktora programı var ama hoca yok. Yani mesela insanlar buraya geliyorlar. Onları PDR çalıştırıyorlar. Arada sınıf öğretmenliği çalıştırıyorlar. O zaman açmasınlar.

K9 100 üzerinden 70 verebilirim. Valla derslerin işleniş şekli çok iyi değildi. Daha çok bizi aktif yapmaya çalışıyorlardı ama o da olmuyordu. Tamam. Doktora öğrencisiyiz ama hazırladıklarımız tam anlamıyla olmuyordu. Öğrencinin aktif olması biraz yanlış anlaşılmalı. Her şeyi öğrenci anlatmamalı bence.

K3 60 diyeyim ama yurtdışıyla falan karşılaştırsak puan daha da düşer. Mesela şöyle bir şey söyleyeyim. İşte bir hoca görüyorsunuz. Amerika'da diyelim bizim alandan. Ona bir mail atıyorsunuz. Size cevap veriyor ve aydınlatıcı bir şekilde veriyor. Herhalde bu bile önemli bir değerlendirme. Ha bir de çok önemli bir sorun onu söylemeden geçmeyelim. Formasyon meselesi. Formasyon tabi en çok lisansı etkiliyor ama diğer alanları da oldukça etkiliyor yani bir hoca hani haftanın belli bir saatinde hiç doğal olmayan bir şeye harcıyor ise diğer şeylere ayıracağı vakti, zamanı, emeği azalıyor tabi ki. Bu araştırma görevlileri kapsamında da iş yükü ve benzeri konusunda etkiliyor.

K29 Genel olarak memnunum. Geliştirilmesini istediğim şeyler ders süresinin uzun olması ve biraz daha uygulamaya dönük çalışmalar yapılabilirdi. Tekrardan göz gezdirirsem bir problem yok. 100 üzerinden 85 verebilirim.

K25 Hocalar beni bu işten soğuttuğu için 25 veririm. Fazla da vermem.

## **4.2. Öğretim Üyelerinden Elde Edilen Bulgular**

### **4.2.1. EPÖ doktora programlarının amacı ve işlevi**

Öğretim üyelerinin EPÖ doktora programlarının amaç ve işlevleriyle ilgili görüşleri 4 tema altında incelenmiştir (Şekil 4.12).



Şekil 4.12. EPÖ Doktora Programlarının Amaç ve İşlevleriyle İlgili Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar

#### 4.2.1.1. Uzman yetiştirmek

##### 4.2.1.1.1. Öğretmen eğitimcisi yetiştirmek

Bu alt temadaki görüşe göre EPÖ doktora programından mezun bireylerin esas meslekleri öğretmenlik olduğu için yapacakları çalışmalar da öğretmenliği odak almalıdır. Kuram-uygulama dengesi önemli görülmüştür. Öğretmen eğitimcileri hangi branştanlarsa ona ait bilgi üretmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

K32 Bizim birinci görevimiz öğretmen eğitimi programında yetişecek insanları da geleceğin öğretmeni olarak görüyoruz. Bir numara, odak noktamız da onların öğretmen eğitimcisi olmaları. Öğretmen Eğitimciliği bilimsel bir alandır. YÖK'ün tanıdığı doçentlik alanlarından bir tanesidir. Eğitimde dünyada yeni gelişen bir alan. Öğretmenlikten farklı bir şey yani öğretmenin öğretmeni olmak demek. Öğretmenlerin üstünde kalifikasyona sahip olmak demek. Öğretmenlerin araştırmalarına dayanan ya da literatüre dayanan yani hangi alanda uzmansa orada bilim üreterek konuşabilmesi demek.

##### 4.2.1.1.2. Bilim insanı yetiştirmek

Doktora programının birinci işlevinin bilim insanı yetiştirmek olduğunu düşünen katılımcılar araştırma becerilerinin altını çizmektedir. Doktora mezunu kimseler uluslararası düzeyde araştırma yapıp sorunlara çözüm üretebilecek yetiye sahip olmalıdır. Ayrıca doktora öğrencilerinin içerisinde ciddi bir çoğunluğunun üniversite personeli olmadığı bu nedenle doktora eğitiminin yalnızca akademisyenliğe endekslenmemesi gerektiği de belirtilmiştir.

K38 Akademisyen yetiştirmek bir doktora programının önceliği olmamalı diye düşünüyorum. Bu alandaki doktora programı öğrenci dağılımına bakarsanız ağırlıklı bölümün üniversitelerde öğrenim gören insanlar olmadığını görüyoruz. Salt akademisyen yetiştirmek gibi bir vizyona hizmet etmek tek bir doktora programının başaracağı bir şey değildir. Doktora programı bilim insanı yetiştirir. Akademisyen yetiştirmek çok yönlü bir etkinlik. Doktora programları da bu misyona katkı sağlamalı ama öncelikli amacı bu olmamalı. Bilim insanı yetiştirmeli.

K55 Lisansüstü programların amacı belli bir alanda uzmanlık kazandırmaktır. Yüksek lisans doktoranın ön hazırlığıdır. Hem bilim alanına hem gündelik yaşantılardaki problemlere cevap niteliğinde olacak çalışmalar, araştırmalar yapma becerilerini kazanmaktır. Doktora daha küresel bağlamda araştırma yapabilecek, entelektüel bilim insanları yetiştirme programıdır.

K53 Alanda uzman yetiştirmektir. Bizim alanın lisansı olmadığını düşününce özellikle doktora programları bilim adamı yetiştirmek için bir basamaktır. Tabi sadece eğitim üzerine değil farklı alanlarda da donanımlı uzmanlar yetiştirmektir amacımız. Önceliğimiz bilim adamı yetiştirmek, ikinci olarak mesleki gelişim, üçüncü olarak kişisel gelişim. Biz daha çok bilim adamı yetiştirir gibi davranıyoruz. Programımızın büyük bölümü bilimsel araştırma istatistik derslerinden oluşur. Diğer kısmı da zaten alan eğitimidir.

#### 4.2.1.1.3. Akademisyen yetiştirmek

Doktora eğitiminin en önemli işlevinin alanda nitelikli akademik personel yetiştirmek olduğunu ve doktora yapmış kimselerin üniversitelerde görev alması gerektiğini düşünen katılımcılar bu temayı oluşturmuştur.

K35 Eğitim bilimleri fakültenin kalbi diyebiliriz. Lisansüstü çalışmalarına ihtiyaç duyuluyor. Bu anlamda yetkin öğretim görevlisi ihtiyacımız var. Özellikle bazı alanlarda ölçme değerlendirme, program geliştirme gibi alanlarda doktorasını yapmış elaman çok az. Bu yüzden özellikle bu ihtiyaç duyulan alanlarda nitelikli eleman yetiştirmek için açtık.

K45 Amaç, akademisyen yetiştirmek olmalı. Diğer boyutlar daha sonra gelir.

Doktora derecesine sahip olan bir insanın yeri üniversitedir diye yönlendiriyoruz.

K39 Amacımız araştırmacı bir kimliğe sahip öğrenciler yetiştirmek. Dünyadaki gelişmeleri takip eden öğretim üyesi yetiştirmek.

#### 4.2.1.1.4. Alana hâkim bireyler yetiştirmek

Katılımcıların çoğu yetişecek uzmanların alan bilgisi açısından donanımlı olmaları gerektiği üzerinde durmuştur. Doktoralı bireyler program geliştirme, değerlendirme, uygulama konularında üst düzey bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Araştırmalarının merkezine EPÖ konularını koymalıdır. Alan fark etmeksizin tüm

doktora programlarının ana hedefi üst düzey, bilgi birikimine katkıda bulunacak araştırmaların yapılması olarak belirtilmiştir. EPÖ alanında da bu araştırmaları yapacak ve uygulayacak donanıma sahip bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Eğitimin sürdürülebilmesi için nasıl ki programlara ihtiyaç varsa eğitim programları alanının devamı için de nitelikli bireylere ihtiyaç vardır. Alandan olmayan kişilerin EPÖ derslerini vermelerinin önüne geçmek ve eleman açığını kapatabilmek için çok sayıda doktoralı uzman yetiştirilmesi gerekmektedir.

K34 EPÖ alanındaki doktora programlarının temel amacı alana özđü bilgi düzeyi yüksek, alana katkı sağlayabilecek çalışmaları gerçekleştirecek deneyime, bilgiye ve donanıma sahip bireyler yetiştirmek olmalıdır. Başka bir deyişle, doktora programları yalnızca program değerlendirme, program geliştirme ve ihtiyaç analizi gibi konularda bilgi düzeyi yüksek bireyler yetiştirmek değil, bunlarla ilgili çalışmaları planlayıp gerçekleştirebilecek ve bu konularda danışmanlık yapabilecek niteliğe sahip bireyler yetiştirmek olmalıdır.

K51 Bu alan bir bilim alanı ve bir şekilde varlığını koruması ve sürdürmesi gerekiyor gelişerek. Bunu da doktora eğitimi alan yetişmiş insanlar yapabilir. Bu nedenle çok sayıda bireye ihtiyaç var. Diğer yandan eğitim fakóltesinin birçok bölümünde eğitim bilimlerinin dışında insanlar bazı eğitim derslerini okutuyor. Bir yetkinliği olmadan ön eğitimi olmadan. Bunun önüne geçebilmenin yolu da bol bol doktoralı birey yetiştirmek. Yani bu işin uzmanını yetiştirmek.

K43 Doktora düzeyine gelmiş bir kişinin gerçek anlamda bir program geliştirme değerlendirme ve tasarlama becerisine sahip olması gerekiyor. Ayrıca alandaki derinlemesine olan uzmanlaşmaların yanında sadece alan bilgisinden söz edemiyoruz. Bizim teknolojiyi kullanmamız, araştırma yöntemlerimiz, istatistiksel konudaki yeterliliklerimiz, etkinliklerimiz öğrenmeyi gerçek anlamda sadece kuramlar boyutunda tanımlamak değil öğrenmeyle ilgili o kuramları uygulama becerimiz bunların hepsi birer bütün.

#### **4.2.1.2. Program hazırlamak**

Katılımcılara göre EPÖ doktora mezunlarının önemli bir görevi toplumun şartlarına ve ihtiyaçlarına uygun programlar hazırlamaktır. Genellikle öğretim programları yurtdışından eviri şeklinde olmakta fakat kültürel uygunluğu düşünülmemektedir. Sadece yurtdışından program alma değil yurtiçinde de coğrafı ve kültürel şartlara uygun olarak farklılaşan ihtiyaçların iyi tespit edilmesi ve programların bu düzlemde hazırlanması gerekmektedir.

K36 Türkiye'de eğitim programı bir türlü oturmadı. Ya bu programların iyileştirilmesi için kendi ölkemize ait bir program, kendi toplumsal ihtiyaçlarımızı değerlendirerek bir programa ihtiyacımız var. O yüzden bu alan önemlidir. Program konusundaki araştırmaları takip etmek

için bu alan çok önemli. Programdaki hedeflerimiz ne olmalı? Öğrenme öğretme süreci, değerlendirme süreci nasıl olmalı? Bunların hepsi ayrı bir araştırma konusudur eğitim programlarında. İhtiyaç analizinden başlıyoruz. İçerik hazırlıyoruz. Yöntem ve teknikler oluşturuyoruz. Bu açıdan çok önemli.

K50 Özellikle sosyal bilimler programı alanında veya psikoloji alanında olduğu gibi dış şeyleri buraya uygulayıp genel insan kültürü gibi ama öyle değil tabi. Sosyal bilimler bir yönüyle bulunmuş olduğu çevreden bir şekilde etkileniyor. Her bölgenin gerçekleri var tabi. Bu sosyal gerçeklik ulusal ve uluslararası gerçekliğe tabi ki kurban edilemez. Bir rejim bağlamı var. Evrensel bağlam var. Bununla hiçbir program bir fizik programı, coğrafya programının bu programın dışında kalamayacağı gibi hani nerede olursanız olun derslerin içeriklerinden tutun yapacağınız işlere kadar bu bağlam bağlar.

#### **4.2.1.3. Kuramsal bilgi üretmek**

EPÖ doktora programlarının amacı diğer tüm doktora programlarının da amacı olan bilgi üretimi ve literatüre katkıda bulunmadır.

K44 Bu eğitimin en üst düzeyidir. Alanın kuramsal boyutunu çok iyi şekilde öğrenmektir. Kurama dayalı uygulama bilgi ve becerisi ve bilimsel bir boyutla alanı desteklemektir. Düşüncenin üretildiği düzey doktora. Bir doktora programı bunların oluşumuna yönelik alt yapıyı sağlıyorsa amacına ulaşmıştır.

K56 Doktora demek alanının felsefe doktoru demektir. Bunun gereği olarak alanın bilimsel temelini iyi özümsemiş, bilgi üretebilen uygulayabilen uzmanlar yetiştirmek temel anlayış olmalıdır.

#### **4.2.1.4. Multidisipliner çalışmak**

Bir programın hazırlanmasında program teorisi ile hazırlanacak alana ait alan bilgisi birleştirilmelidir. Bu nedenle alan uzmanları ile program uzmanlarının birlikte çalışması gerekecektir.

K30 Amaç, devlete veya karar vericilere herhangi bir alanda program geliştirmeye ihtiyaç olduğunda programın hazırlanmasına yardımcı olmak, alan bilgisi ve program bilgisi sacayaklarından program bilgisini tamamlamaktır.

Program geliştirmeden bahsedildiğinde genellikle MEB'e yönelik çalışmalar akla gelmektedir. Ancak katılımcılar doktora programlarını açarken salt MEB için değil tüm kamu kurumları ve özel kuruluşlara program hazırlayabilecek uzman yetiştirme hedefinde olduklarını belirtmişlerdir.

K31 Sadece doktorada eğitim programları ve öğretim alanlarında Milli Eğitim'e hizmet etmek değil aynı zamanda özel sektöre program geliştirmek, program değerlendirmek açısından da hizmet etmek amacıyla

açtık ama tabii çok da amacımıza ulaşamadık. Baştan beri program içinde olduğum için bakıyorum kamuya ya da özel sektöre, diğer kurumlara programcı yetiştirebiliyor muyuz? Hayır. Genellikle gelenler öğretmenler ya da asistanlar. Bu programlardan derece aldıktan sonra bir yerde kadro aramaya başlıyorlar.

Programcılar program bilgisinin yalnızca okullarda değil her tür kurum ve kuruluşta gerekli olduğu, hizmet içi programlar, eğitimcilerin eğitimi gibi hususlarda iş birliği içinde çalışılabileceği bilgisine sahip olmalıdır. Günümüzde kurumların gelişmeleri ve elemanlarından verim alabilmeleri verdikleri eğitime bağlıdır. Bu eğitimlerde program, yöntem ve teknik konularında donanımlı bireylere ihtiyaç duyacaklardır. Dolayısıyla EPÖ mezunlarının faydalı olabileceği iş sahası konumundadırlar. Bireysel çabalarıyla eğitim dışı alanlarda çalışmalar yürüten öğretim üyeleri vardır. Konu alanı bilgisi ile program bilgisi farklı şeylerdir. Konudan anlamama gerekçesiyle diğer alanlardan uzak durulmamalıdır.

K31 Ben mesela başka kurumlara zaman zaman yapıyorum. Bireysel olarak uyguluyorum. ... diye çok büyük bir firmaya oradaki mühendislere eğitim verdik. Eğitici eğitim verdik. Onun dışında en son ... bankasına eğitici eğitimi verdik. Bu grupların kendi içerisinde iç eğitimlerini yapan eğitim grupları var ama onlar yöntem bilmiyorlar. Tasarım bilmiyorlar. Program geliştirme bilmiyorlar. Eğitim programlarının olduğu, hizmet içi eğitim programlarının yürüdüğü, yetişkin eğitiminin yapıldığı her yerde biz uzman programcıya ihtiyaç duyuyoruz. Hastaneler böyle kurumlardır. Yine Tıp Fakültesi'nde probleme dayalı öğrenme ve program tasarımı eğitimi verdik. Maalesef genel olarak alanı sadece Milli Eğitimle sınırlandırıyoruz. Ya da fakülte ile sınırlandırıyoruz. Uygulayıcı yetiştirmiyoruz. Yani aslında çok yanlış gidiyor çünkü mesela tıp eğitimi anabilim dalı var ve bunlar tıp eğitimi anabilim dalında programcı çalıştırıyorlar. İşte CIPP modeline göre tıp eğitim modelini değerlendiren tez yazdı bir doktor arkadaş. Yani bunları bizim yapmamız lazım. Hani bu sadece tıp eğitimi değil. Onlar şöyle düşünüyor: Tıp eğitimi programından anlamak için doktor olmak lazım. Hayır. İçerik alanı başka bir şey. Konu alanı başka bir şey. Programcı olmak başka bir şey. Biz birlikte çalışmak zorundayız ama maalesef biz bu alanları boş bıraktığımız için onlar yapıyorlar.

K37 Özellikle sanayi ve hizmet sektöründe çok başarılı olabileceklerini düşünüyorum. Şu zamanda artık bütün kuruluşlar eğitime odaklanma durumundalar. Kendilerini geliştirmek istiyorlarsa ve piyasada varlıklarını devam ettirmek istiyorlarsa eğitimlerine önem vermek zorundalar ve bu kuruluşların EPÖ'de eğitim alarak çok başarılı olacaklarını düşünüyorum.

Katılımcılara göre EPÖ doktora programları yalnızca MEB ve okullar ile sınırlamak daha geniş bir paydaş kitlesine hizmet götürme imkânını engellemektedir.

Doktora programları açılırken vizyon daha geniş tutulmalı ve program uzmanlarının farklı alanlarda nasıl faydalı olabileceği tartışılmalıdır.

K35 Biz hep MEB üzerinden gittik ama amaçlara bakıldığında en kısa yoldan en etkili şekilde ulaşmak için takip edilen yol gibi tanımlanıyor. Programlı bir yaşam sürdürebilmek ya da verimli bir çıktı elde etmek için tüm yaşam alanlarında programı uygulayabilirsiniz. Amerika'da böyle bir trend var ama bizde yok. Biz de zaten eğitimde, sağlıkta program geliştirme felsefesi yok ki sanayide olsun. Ama biz program geliştirme uzmanları bunu farklı alanlara da entegre edebiliriz. Ben öğrencilere de söylüyorum. Siz bir işin sistematiğini öğrendikten sonra siz bunu sağlık alanında, ekonomide, sanayide uygulayabilirsiniz. Tüm yaşam alanlarında disiplinler arası çalışabilirsiniz.

K55 EPÖ hayatın her yerindedir. Herhangi bir şirkete gidin. O şirketin bir eğitim, insan kaynakları departmanı var. Özel sektörden ne kadar talep gelirse o kadar iyi bizim için. Onlar da biz de girişimci değiliz. Mesela bir ... üreticisi olan fabrika geldi buraya. Dönemlik işçiler alıyorlarmış ve bu dönemlik işçiler onları zarara uğrattıyormuş. Önce eğitim alıyorlar sonra çalışmaya başlıyorlarmış ama yine de çok hata ediyorlarmış. Dedim ki önce iş analizini çıkaralım. Sonra hatalara bakalım dedim. Bizim alanımız her yerde yeter ki mezun olan kişi kendini pazarlayabilsin. Mesela şirketlerde eğitim departmanından sorumlu kişi bu konuda daha önce çalışmış biraz sakın bir insan oluyor. Bir eğitim programcısı olmuyor yani.

K45 Sadece üniversiteye ait olduğumuzu düşünüyoruz aslında ama dışarda da bir hayat var. Biraz açılmamız gerekiyor. Bir kamu görevimiz var. Bunun dışında özel kurumlar var. Onların hizmet içi eğitimlerinde görev alabiliriz. Kendi kurumumuzda yine hizmet içi eğitim üzerinde çalışabiliriz. Başka sektörlerde alanın uzmanıyla görüşüp programın ilkeleri üzerinde konuşup programı geliştirebiliriz. Herhangi bir şekilde bir teklif gelince çekiniyoruz. Mesela silahlı kuvvetler kamu kuruluşlarından teklif geliyor. Bizim bu anlamda bilgimiz yok diye bir çekinme söz konusu.

EPÖ uzmanları başka alanlara açılma konusunda çok istekli değildir ancak işin bir başka boyutu da eğitim bilimlerine ön yargılı yaklaşılmıştır. Program başlı başına bir alan olmasına rağmen yetiştirilen kişilerin tıp, mühendislik gibi alanlardan anlamayacakları bu nedenle de program geliştirmelerinin mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Fakat tersi söz konusu olduğunda yani başka alanlardan kişilerin eğitimle ilgili çalışmaları olduğunda aynı ön yargı görülmemektedir.

K33 Buradaki en büyük handikapımız da eğitim bilimcilere biraz ön yargı var. Yani mühendislik alanlarıyla çalışsak bile bunu ilerletebileceğimiz sanmıyorum. Oysaki fabrikalarda eğitim programları mevcut ama oralara giremiyoruz çünkü eğitim fakültelerine sıkışmış bir yapımız var bizim. Çok kısa süre önce eğitimcilerin eğitimcileri diye bir konferans verildiğini orada birkaç tıpçı insanın olduğunu görüyoruz. Bakanlıktaki yapı da artık iyice bunu destekler oldu. Alanın uzmanı olmayan kişiler alındı. Şu an programlar da bakanlıklardan çıkmış vaziyette. TÜBİTAK kanalıyla kimler tarafından hazırlandığı belli olmayan bir program yapısı var. EPÖ aslında çok küçüldü. Kendi içine kapandı. Diğer



alanlara açılmıyoruz. Mesleki eğitimden bile çekildik. O da kendisi bir alan olmaya başladı. Orada artık mühendisler var. Öğretimle alakası olmayan kişiler şu an oradaki programları yapıyor.

K34 EPÖ alanı çok farklı alanlardan beslenir ve çok farklı alanları da besler. Bu, EPÖ uzmanlarının bu alanların uzmanı da olmaları gerektiği anlamına gelmez. Ancak, ilgili örgün ve yaygın eğitim programlarının alan uzmanlarının katkılarıyla geliştirilmesinde aktif rol almaları gerektiği anlamına gelir. Bu açıdan, ülkemizdeki temel problemlerinden bir tanesi, bu alanlara yönelik program geliştirme çalışmalarında EPÖ uzmanlarının katkılarının ya önemsenmemesi ya da son derece sınırlı olmasıdır. Esasen EPÖ alanı psikolojiden, felsefeden, sosyolojiden, yakın geçmişten itibaren de biyopsikoloji, nöropsikoloji, hatta yapay zekâ alanı gibi ilk bakışta alan dışıymış gibi görünen pek çok alanın bakış açısından ve bu ve benzeri alanlarda gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgulardan giderek daha fazla etkilenmektedir. Söz konusu etkilenme, alanın çerçevesinin belirsiz hale gelmesinden çok, genişlemesi anlamına gelmektedir. Kanımca, EPÖ alan uzmanları bu kaçınılmaz değişime hazırlıklı olmalıdır.

#### 4.2.2. Öğrenci kabul süreci

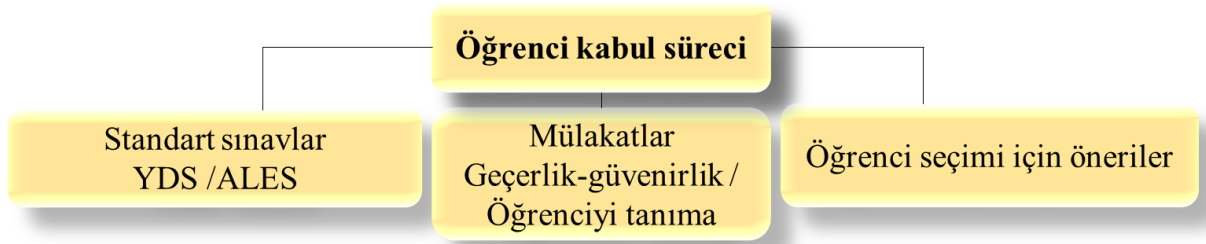
Doktoraya kabul koşulları katılımcılar tarafından genellikle beğenilmemekte, değişmesi gerektiği düşünülmektedir. Doktoraya kabul sürecinin aynen olduğu gibi devam etmesi gerektiğini düşünen katılımcı yüzdesi 18'dir (n=5). Diğer katılımcıların standart sınavlarla, mülakatlarla ya da komple öğrenci seçimiyle ilgili eleştirdikleri noktalar vardır. Temalar Şekil 4.13'de sunulmuştur.

Katılımcıların büyük kısmı (%70, n=19) ALES'i doktora öğrenci seçiminde etkisiz ve yetersiz bulmakta buna karşın hemen hemen aynı büyüklükteki bir katılımcı kitlesi (%74, n=20) mülakatın uygun bir yöntem olduğunu düşünmektedir. Doktorantların yabancı dil bilgilerinin mutlaka ölçülmesi gerektiği katılımcılar tarafından dile getirilmekle birlikte YDS'nin bu konuda yetersiz kaldığını düşünen katılımcı yüzdesi 37'dir (n=10). Öğrenci seçme yöntemiyle ilgili görüşler Tablo 4.6'da özetlenmiştir.

Tablo 4.6

#### *Öğrenci Seçme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*

ALES		Yabancı dil bilgisini yoklama		Mülakat	
Etkili (%)	Etkisiz (%)	Gerekli (%)	YDS yetersiz (%)	Etkili (%)	Etkisiz (%)
30	70	100	37	74	26



Şekil 4.13. Öğrenci Kabul Sürecine İlişkin Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar

#### 4.2.2.1. Standart sınavlar

##### 4.2.2.1.1. Yabancı dil sınavı

Katılımcıların tamamı doktora öğrencilerinin en az literatürü takip edebilecek düzeyde yabancı dil, bu bağlamda İngilizce, bilgisine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Türkçe literatür yeterli bulunmamakta bu nedenle yabancı dil bilgisi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Sadece literatür okuma anlamında değil literatüre katkı sunma açısından da yabancı dil bilgisi şarttır.

K30 Dilin olması lazım çünkü dil bilmeyen uluslararası literatüre sahip olamaz. Karşılaştırma yapamaz. Türkçe literatürde de zaten bir şey yok. Mecbur dil bilmek. Dil bilmeyen teorilere, kuramsal çerçevelere vakıf olamaz.

K44 Bizim literatürümüzle olmaz. Dil puanı ve istek öğrenci kabulü için yeterli. Sen öğrenmeyle ilgili yeni bir şey söylüyorsan bu evrensel olmalı.

K48 İngilizce bir evrensel dil. İster kabul et ister etme. Sen de güçlen de yayınlarını Türkçe yap. Diğer türlü İngilizceye muhtaçsın.

Yabancı dil bilgisinin önemi vurgulanmakla birlikte %37'lik bir katılımcı grubu İngilizce bilgisini ölçmede kullanılan YDS ile ilgili bazı sıkıntılar yaşandığını bildirmiştir. Sınavın tüm dil becerilerini ölçmediği için geçerli olmadığını düşünen katılımcılar olduğu gibi ağır bir dilbilgisi ve kelime sınavı olduğu için gereksiz yere öğrencileri zorladığına inananlar da vardır. Bir başka sorun YDS'nin doktora giriş puanına etki oranıdır. Yabancı dile gerekli ağırlığın verilmediği düşünülmektedir.

K36 İngilizce olmadan doktora yapmak olmaz. İngilizce için geçerli not 55 onun 75'e çıkarılması lazım.

K37 Yabancı literatürü takip etmek adına, dünyadaki gelişmeleri takip etmek adına yabancı dil sınavının gerekli olduğunu düşünüyorum. Ama bunun okuduğunu anlama düzeyiyle bağdaşması gerektiğini düşünüyorum. YDS'nin bu anlamda katkı sağladığını düşünmüyorum. Bölümler kendileri sınav yapabilirler. Biz çünkü daha çok çeviri ağırlıklı çalışıyoruz.

Yabancı dil sınavının kullanımının yol açtığı olumsuzluklardan biri de İngilizce bölümlerinden mezun öğrencilerin alanda çok fazla yer bulması diğer alanlardan gelen öğrencilerin şanslarının azalmasıdır. Bu durumun önüne geçebilmek adına farklı alanlara ayrı ayrı kontenjan açılması fikri öne sürülmüştür. Böylelikle her alandan daha zengin bir öğrenci kitlesiyle çalışılabileceği düşünülmektedir.

K38 Burada standart puanlarla gelen insanlardan avantajlı ve dezavantajlı gruplar ortaya çıkıyor. Mesela dil sınavı için belli programlardan gelen insanlar bu sınavda öne çıkıyor. Bu da bizi biraz tekipliliğe götürüyor.

K53 3 yıldır mülakat yapıyoruz. Yabancı dillerden mezun olan yüksek puan almış öğrenciyle kendi alanımızda çalışmış öğrenciyi yer değiştiremiyoruz. Doğrudan YDS puanı yüksek olan dilci arkadaşlar ilk sırada yer alıyor. Bizim yüksek lisansta yetiştirdiğimiz insanlar var ama onları arka plana atmak durumunda kalıyoruz. Zaten mülakat %20 etkiliyor. %80 merkezi sınavlardan alınan puanlar etkiliyor. Durum böyleyken dilcilerin öne geçmesi aslında bizim bir çıkmazımız. Biz 10 kişi alalım 5'i bu alanda yüksek lisans yapmış öğrenciler olsun dedik ama reddedildi. Kabul koşullarını parçalayamazsınız dediler.

#### 4.2.2.1.2. Akademik personel ve lisansüstü eğitim giriş sınavı (ALES)

ALES'i etkili bulmayan katılımcıların genel görüşleri EPÖ alanıyla ilgili olmadığı, bu sınavın sonuçlarına göre öğrenci seçmenin geçerli bir yöntem olmayacağı, ağırlığının çok fazla olduğu, en azından etkisinin düşürülmesi gerektiği, yabancı dil alanından ve sayısal alanlardan öğrencilere avantaj sağladığı yönündedir. Ayrıca standart sınavlarla doktora öğrencisi almanın doğru olmadığını, doktoranın istek, ilgi ve motivasyona dayalı olması gerektiğini düşünen katılımcılar da vardır.

Sınavın EPÖ ile ilgili olmadığı doğrudur ancak alan bilgisi yerine her doktora öğrencisinde bulunması gereken genel yetenek ölçen bir sınav olduğu ve dünyada da benzer yetenek sınavları (GRE gibi) kullanıldığı için kaldırılması yerine ağırlığının düşürülmesi daha uygun bir seçenek olabilir.

K34 Adayların kabulünün yalnızca ALES gibi sınavlardan alınan sonuca göre yapılması hem ön koşul niteliğinde olan temel bilgi ve beceri düzeyinin ikinci plana itilmesi açısından hem de bilim alanının kendine özgü doğasının ihmal edilmesi açısından mantıklı değildir. Bu açıklamaları, akıl yürütme ve soyutlama gibi becerilerle, günümüzde bir alana özgü bilgi ve gelişmelerin öğrenilmesi açısından son derece önemli olan yabancı dil becerisinin ölçülmesinin gereksiz olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, bunlar oldukça önemli becerilerdir ve her alana ilişkin lisansüstü eğitim programlarına kabul için de gereklidirler. Benim eleştirim, bunların fazlasıyla ön plana alınarak, alanın gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle, en önemli itici güçlerden biri olan ilgi gibi özelliklerin

dışarıda tutulmasıdır. Bazen esprili bir dille, sanat eğitimindeki meslektaşlarıma diyorum ki, ALES'ten 95 alırım, YDS'den de 85 alırım. Belki sazi görsem süpürge zannederim. Buna rağmen, beni bu programa mecburen almak zorunda kalırsınız. Böyle bir şeyin kabulü mümkün değil. Nesnelliği artırma adına, ALES gibi bir sınavın ağırlığını gereğinden fazla artırırsanız, bu öncelikle alana ilişkin uzman yetiştirme sürecini ciddi ölçüde sekteye uğratar. Bu da sırasıyla ve uzun erimde, alanın niteliksel açıdan gelişimini engelleyici bir faktör olarak belirginleşmeye başlar.

K55 Ağırlık ALES, YDS. Kişilerin sınavlarla girmesi doktora yanlıştır. ALES en temel becerileri ölçen bir sınavdır. İşin bilimselliği kaçıyor. Her kişi doktora yapabilecek düzeyde değildir. Kafasında somut şeylerle gelmesi lazım öğrencinin ama siz bunu dikkate almayıp ALES puanına bakıyorsunuz. Sonra bir bakıyorsunuz o kişi grupla uyum içinde çalışmıyor, araştırma yapmıyor, kaynaklara ulaşmıyor vs vs. Temel düzeyde ölçüm bunlar.

Oranları çok düşük kalmakla birlikte ALES ile ilgili bir eleştiride bulunmayan öğretim elemanları da vardır. Onlara göre bir şekilde öğrenci seçimi yapılması lazımdır ve şu an için elde olan sınav da ALES olduğundan kullanılmasında sakınca yoktur. Bu katılımcılar standart sınavlar + mülakat sisteminin uygun olduğunu düşünmektedir.

ALES ile ilgili tek farklı görüş K30'a aittir. Katılımcı mutlaka standart sınavlar sonucu öğrenci seçilmesi gerektiğini düşünmektedir.

K41 Sistemi doğru buluyorum. Öğrencinin sınavdan aldığı puan, dil puanı, geçmiş yıllardaki başarılarını görüyorsunuz. Bir de biz mülakattan önce bir şey yazdırıyoruz. Hedefini anlamaya çalışıyoruz.

K45 Bir sıkıntı yok. Standart puanlar ve mülakatla öğrenci seçiyoruz. Kontenjan 5 kişi ama öğrenci yeterli değilse biz o kontenjanı doldurmak zorunda değiliz.

K30 Görüyorsunuz ALES'i 90'ın üstünde, dili 90, ortalama 4'e yakın bir şey. Geliyor. Sözlüde işte yamuk soru soruyorlar. İşte alınmıyor çocuk. Bakıyorsun skorları çok düşük olan bir birey alıyorsun. Sonra işin yoksa bu doktora öğrencisini mezun etmeye çalış.

#### **4.2.2.2. Mülakatlar**

Katılımcılar öğrenci seçiminde mülakat yapılmasıyla ilgili iki zıt görüşe sahiplerdir. İlk grup, mülakatların objektif olmadığını ikinci grup ise öğrenci seçmede etkili yöntem olduğunu savunmaktadır.

##### **4.2.2.2.1. Geçerlik ve güvenilirlik**

Mülakatların öğrenci seçiminde kullanılmaması gerektiğini düşünen katılımcıların en önemli savları objektif olmaması ve etkili olarak uygulanmasının mümkün olmamasıdır. Mülakat, torpile açık, şeffaf olmayan bir yöntem olarak

tanımlanmaktadır. Öğrencilere göre soruların farklılık gösterebileceği, eşitliği sağlamanın zor olduğu, liyakate uygun seçim yapılamayacağı belirtilmiştir. Uygulama noktasındaki sıkıntılar ise 10-15 dakikalık bir süre içinde öğrenciyi tanımanın mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır. Sıkışık bir zaman diliminde çok sayıda kişiyle görüşme yapılmaya çalışılmaktadır. Bunların yanı sıra heyecan faktörünün devreye girmesiyle öğrencilerin gerçek performanslarını gösterememeleri de olanak dahilindedir.

K30 Mesela öğrenci var atıyorum 100 almış veya 98 almış YDS'den. Fakat 55 alan öğrenci girebiliyor. O 100 alan öğrenci giremiyor yani. Tamam mı? O an ki sözlüde hocaların tavrı işte ideolojik olarak hocaların yaklaşımı bu tür şeyler. Yani bu her yılda 2 defa doktora alanlarına başvurular oluyor. Bunlar işte bazı fakülte mesela bizim üniversite her dönem 10-10-10 aldı. Şu anda 60 tane doktora öğrencisi var ama son 3-4 yıla baktığımızda 2 tane doktora öğrencisi mezun olmuş. Öğrencilerin %50'si neredeyse bitiremiyor, bitirmiyor çünkü liyakata dikkat edilmiyor. Niteliğe dikkat edilmiyor. Maalesef bu işler bölüm başkanı veya dekanın inisiyatifine kalıyor. Doktora kriteri bence katı olması gerekiyor. Hak eden kişinin kesinlikle girmesi gerekiyor. Bu yani sözlü sınavların da kesinlikle kaldırılması gerekiyor. Çünkü sözlü sınava hep şaibe katılıyor yani onun selamı, bunun selamı, onun telefonu.

K51 Sözlü sınavlarda çok ölçüm yapamıyoruz yani dezavantajlarını bilirsiniz. Söyleyeceklerini tam olarak toparlayamıyor, rahatsız oluyor vs. Ben hiç keyif almıyorum sözlü sınavlarda jüri olmaktan ama maalesef bulunuyorum da.

K43 Mülakatlarda ben de bulunuyorum. 200 kişi başvuruyor. Bize doktora kabul edilecek öğrenciler için bir gün zaman tanınıyor ve her kişiye 10 dakika versen sana sınav için verilen zamanı geçmiş oluyor. Biz napıyoruz peki? Nerden geldin, kimsin, niçin bu bölümü istiyorsun sorularını soruyoruz. Bunlar kişiyi genel anlamda tanımak için sorulan sorular. Kesinlikle alan bilgisi ya da süreci ölçmeye yönelik sorular soramıyoruz.

#### 4.2.2.2.2. Öğrenciyi tanıma

Bu gruptaki katılımcılar mülakatın öğrenci seçiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencinin tanınması, alanla ilgili hazırbulunuşluklarının öğrenilmesi mülakatın faydalarındandır. Ayrıca kendini ifade edebilme, düşünce ya da bilgilerini toparlayarak sunabilme, analitik düşünebilme, yorum yapabilme becerileri ile entelektüel birikimin yoklanabilmesine fırsat sunar.

Öğretim elemanları yöntemin kullanılmasını gerekli görmekte birlikte aslına uygun ve objektif olarak yürütülen bir mülakatın etkili olacağı dipnotunu düşmüşlerdir. Bir kısmı da haksızlıklara sebebiyet verilebileceğini ayrıca belirtmiştir.

K54 Mülakat olmalı. Belli bir sınır konmalı. Belli bir puanın üzerindeki mülakatlara gelmelidir. Diğer türlü tüm öğrencilere zaman

yetmiyor. Bizde mülakat var. ALES ve YDS bir kriter ama kişinin eğitilebilirliği önemlidir. Terzinin kumaşı işlemesi gibi düşünün. Uyum sürecinde problem yaşıyorsa sistemi tıkıyor. Mülakat olunca öğrenciyi tanımış oluyorsunuz. Biz 2 gün mülakat yapıyoruz. İlk gün yazılı sınav yapıyoruz. Onları değerlendiriyoruz. Sonra mülakata alıyoruz. Yüzlerine aldıkları puanları okuyoruz. Sözlü sınav yapınca sürekli soru değiştirmek gerekiyor ve çok fazla soru oluşturmanız gerekiyor. Haksızlık olabiliyor yani. 15 dakika sorular üzerine konuşuyoruz. Alana hakimiyet, kendini ifade etme yeteneklerine bakıyoruz. %100 adaletli mi? Hayır.

K55 Mülakat işin en önemli kısmıdır aslında. Mülakatta bilgi benim için önemli değil. Benim için önemli olan olaya bakış açısı, yorumlayabilme, gündelik sorunlara ilişkin genel bilgi birikimi, entelektüel düzeyi, okumaya, araştırmaya olan ilgisidir. Olaylara hangi açıdan bakıyor, analitik düşünebiliyor mu bunları mülakatta anlarsınız. Doktora öğrencisi yetiştirmek çok çok zor bir olaydır. Mülakatlar zinciri oluşturulabilir. Ben size 4 soru veririm mesela bir hafta sonra bunu sizden isterim ama bizim mülakatlarımız böyle olmuyor maalesef. Kişi içeride 6-7 dakika kalıyor ve bu çok sağlıksız bir seçim.

K39 Mülakatın gerekli olduğunu düşünüyorum. Adayın analitik düşünebilmesi, sentez yapabilmesi doktora programlarında çok önemli. Bu yetileri ALES sonucu ya da not ortalaması ile değerlendirmek çok zor. Üst düzey bilişsel davranışları ölçen bir sınav değil ALES. O yüzden mülakat önemlidir.

K37 Mülakatları çok gereksiz bulmuyorum ama hakkını vererek yapmak lazım. Öğrencinin kağıda döktükleri ile öğrenciyi tanıyamabiliyorsunuz ama mülakatta bu anlaşılabilir. Bazen mülakatlar torpil yapmaya olanak sağladıkları için bunların şeffaf olması koşulu ile uygulanmalıdır. Öğrencinin kendi duruşu, özgüveni, kendini ifade etme şeklini ancak mülakatla görürsünüz. Bu açıdan önemli.

Bazı katılımcılar objektifliğin nasıl sağlanmaya çalışıldığını da açıklamıştır. Buna göre öğrencileri çok sıkmadan genel kültür ve alanla ilgili farkındalık konularında yokladıklarını ayrıca mülakatların belirli öğretim üyelerinin inisiyatifinde olmadığını ve alandaki tüm öğretim üyeleri eşit şartlara sahip olduğu için nesnel karar verebildiklerini belirtmiştir.

K31 Biz mülakatta akademik sorular soruyoruz. Ne yapmak istiyorsun? Niye geldin? tarz sorular sormuyoruz. Referans da çok önemsiyoruz. Yüksek lisansta ne yaptığı, yönelimi, ne okudu, neyi merak ediyor, ne yapmak istiyor? Bunları soruyoruz. Daha sonra hani o kuşkuları ortadan kaldırmak için bir yazılı sınav yapıyoruz ve itiraz durumunda elimizde bir belge olsun diye. Mülakatta da hani jüride olan olmayan bütün hocaları çağırıyoruz fakülteden. Doçent, profesör yani jüride olması şart değil. Bizim alandan doçent, profesör herkesi çağırıyoruz. Herkes soru sorar. Tamamen objektif böyle olmaya çalışıyoruz. En son şeyi sorduk mesela. Nasıl bir hazırlık süreci geçirdi? Hangi yayınları takip ediyor? En son ne okudu? Bunlar da önemli. Gündemi takip ediyor mu? Eğitimle ilgili, programlar ile ilgili en çok ne rahatsız ediyor onu? Hangi programlarla ilgileniyor? İlköğretim mi? Ortaöğretim mi? Hizmet içi eğitim mi? Özel

sektör mü? Ne yapmak istiyor? Bunları yazılı bir sınavla yoklayamıyorsunuz. Bir sohbet etmek gerekir. Daha informal haliyle yapıyoruz ama bu bizim objektifliğimizi ortadan kaldırmıyor. Böyle düşünmüyoruz çünkü herkese açık. Sonuçta doktora. Bu alanın doktorası çok önemli.

Mülakatlar standart olmadığı için tanınan ve doktora eğitimi almaya uygun olduğu düşünülen adaylara kimi zaman pozitif ayrımcılık yapılabilmektedir. Öğretim üyelerinin yalnızca akademik birikimle ilgilendikleri öğrencilere karşı herhangi bir önyargılarının olmadığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin zaman zaman doktora kabulünde torpil olduğu konusunda şikâyet ettikleri dile getirilmiş ancak böyle bir durumun olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin yanlış bir zanna kapıldığı ya da doktora girememesi sebebinin torpile bağladıkları düşünülmektedir.

K41 Asla bir mülakatta iyi seçtiğimizi söylemek mümkün değil. İnsan seçmek de çok zor. Olabildiğince kendini doğru ifade eden azimli gördüğümüz kişileri seçmeye çalışıyoruz. Doktora çok müracaat olmuyor. Sıraya koyduğunuzda olamayacakları görüyorsunuz. Mülakat dediğimizde biz akademik konuşma yapıyoruz. Türkçeyi doğru konuşuyor mu? Akademik terimleri doğru kullanıyor mu? Tahmin ettiği ya da önerdiği şeyler doğru mu? Bunlara bakıyoruz. Biraz sohbet de ettiğimiz oluyor rahatlatmak için ama daha çok akademik birikimine bakıyoruz. Bazen önyargılarla gelenler oluyor. Bizim kendi mezunumuz az gelir. Bir ya da hiç. Bizim önyargımız hiç yok. Zaman zaman çok iyi tanıdığımız, çok dürüst, çok gayretli, sorumluluk duygusu kuvvetli, bazen böyle durumlarda ondan yana olduğumuz oluyor ama şuradan geldi almalıym gibi durumlar olmuyor. Hiç böyle bir şeye rastlamadım.

#### **4.2.2.3. Öğrenci seçimi için öneriler**

Doktora öğrenci seçimiyle ilgili önerilebilecek yöntemler nedir sorusuna verilen cevaplar arasında yazılı sınav öne çıkanlardandır. Bilgilerin daha rahat yoklanacağı, yazma becerilerinin değerlendirilebileceği, heyecan faktörünün öğrencileri daha az etkileyeceği bir sınav olması nedeniyle uygun görülmektedir. Öğrenciler alanla ilgili altyapılarını mülakatlarda olduğundan daha ayrıntılı biçimde gösterme fırsatı bulurlar. Daha fazla zamana sahip olunması ve yazılı bir belge bulunması nedeniyle objektiflik sözlü sınavlara nazaran yüksektir. Bunlarla birlikte tez yazma, makale yazma gibi yazma becerisi gerektiren fazlaca alan bulunduğundan öğrencileri bu beceri açısından değerlendirmek de mümkün olacaktır.

K52 Yazılı alan sınavı olabilir diye düşünüyorum. Şu an o uygulanmıyor yönetmelik gereği ama daha çok veri sağlayacağını düşünüyorum. Yani insanın yazma ve düşünme becerisini yazılı sınavın alan bilgisinin alt yapıyı daha iyi gösterdiğini düşünüyorum.

K51 Ben mutlaka bir bilim sınavı yapılması gerektiğini düşünüyorum. Mülakatta bilim soruları soruyoruz ve kontenjanımızın oldukça fazlasını çağırıyoruz. En iyilerini seçmeye çalışıyoruz mülakatlarda ama yazılı anlatım güçlerini de görme taraftarıyım. Ben bireysel olarak ve sanıyorum bölümdeki öğretim elemanlarının hepsi mutlaka yazılı bilim sınavı yapılması gerektiğine inanıyor. Başka üniversitelerde nasıl bilemem ama bizim üniversitemizde karşı çıkılıyor. Sonra makale yazdırmaya ya da tez yazdırmaya gelince öğrenci cümle kuramıyor icabında. Akademisyenlik duygu ve düşüncelerin yüzde seksenini yazılı olarak anlatmayı gerektiren bir meslek. İleriye dönük makale yazımı gibi işlere yardımcı olacağını ve daha objektif olacağını düşündüğümünden bilim sınavı olmasını istiyorum.

K42 Yazılı olması gerekiyor. Bizde yazılı yok şu anda. Sadece başarı ortalamasına bakarak seçmek mümkün değil çünkü gelen öğrenci mesela EPÖ'den yüksek lisans yapmış olabiliyor ama hiçbir şey bilmiyor. Siz bu insana doktora yaptırılmazsınız. Yazılı sınav olmalı ama hakkaniyet olmalı. Gerçek esaslar ve kriterlere dayalı olmalı. Bir şekilde sınava ihtiyaç var çünkü alan hakkında hiçbir bilgisi olmayan insanlar gelip size başvurabiliyor. Sonra da siz onu programcı yapamazsınız yani.

Öğretim üyelerinin doktora öğrenci alımı için getirdikleri diğer öneriler genellikle alan hakimiyeti ve bilimsel araştırma yapabilme kapasitesini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Projelerde çalıştırma, yayın yaptırma, araştırma önerisi hazırlatma gibi maddelerin tamamı öğrencilerin bilimsel süreçte neler yapabildiklerini uygulamada görmeye yöneliktir. Öğrencilerden somut çalışmalar beklenmektedir. Bunun yanında alanı odağa alma açısından EPÖ yüksek lisansını tamamlamış öğrencilerin seçimi ya da istekli öğrencilerin seçimi gibi önerilerde de bulunulmuştur. Bir katılımcı ise objektifliği merkeze koymuş mülakat sistemine devam edilmesini ancak belirli bir sistematığe uygun olarak ilerlenmesini önermiştir.

K30 Amerika'da istenilen bir araştırma. Bu bireyin nasıl bir araştırma neden doktora yapmak istiyor? Hangi araştırma ve alanlara ilgi duyuyor? Hangi alanda uzmanlaşmak istiyor? Kendini tanıtabilecek akademik araştırma önerisi yazabilmesi gerek. Yüksek lisans yapan bir insanın bunu yazabilmesi gerekiyor. Araştırma önerisini tamam yani şimdi şöyle biz araştırma önerisi yazdığı zaman belki bu birey dışarıda kendi araştırma önerisini yazdırmış olabilir falan filan gibi şeyler de olabilir. Fakat bu araştırma önerisini siz insanları çağırırsınız bir gün. Birkaç saat verirsiniz. Bir araştırma önerisini okulda da yazdırabilirsiniz. O anda da yazdırabilirsiniz.

K33 Alan temelinde yapılandırılmış bir giriş sistemi olabilir. Projeler olabilir. Sadece alandan gelen yüksek lisans yapmış öğrenciler alınabilir. Onların yüksek lisans eğitimlerinde not durumları dikkate alınabilir. Performansları yayın bazında da olsa bunlar dikkate alınabilir. Bu anlamda böyle gerçek ölçütler konabilirse EPÖ alanında gerçekten hedeflenen şeyler başarılabilir. Ben Türkiye genelinde birçok kişiyle konuşuyorum. EPÖ alanında doktora programına gelen kitleyle hedefimize ulaşamıyoruz.



K35 Mülakatla ilgili şikayetler geldiği için 5 yıldır kamera sistemi uyguluyoruz. Sınavı yapacak hocalardan soruları alıyoruz. Bunları kavanozun içine koyuyoruz. 5 soru sorulacaksa her bir jüri üyesinden 10'ar tane soru alıyoruz. Her konudan soru sorulmasını istiyoruz. Öğrenci kavanozdan seçiyor. Her hocamızın elinde puantajları var. Bir de ölçeğimiz var. Verilen puanlar şeffaf olarak ortada oluyor. Kimse kimsenin puanını görmüyor. Sonunda puanları excele yazıyoruz. Yazılı sınavın da sonunda sorduğumuz soruların cevaplarını kapıya asıyoruz. Şeffaf bir şekilde herkes puanını anlayabiliyor.

K40 Doktora yapacakların yayınları olması gerekiyor ve yayınlar üzerinden alım yapılmalı.

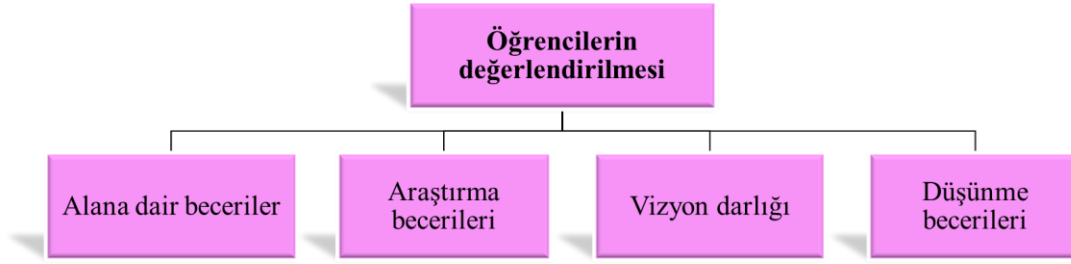
K55 Deneyim çok önemli. Hangi meslek grubunda olursa olsun belli bir mesleki tecrübenin olmasını ben avantaj olarak görüyorum. Kişiler daha somut projeler ortaya koyabiliyorlar. 2 yıl deneyimli olan bir öğretmenin bakış açısıyla yeni mezun birinin bakış açısı aynı değil. Bir ön koşul olacaksa bu deneyim olmalı. Yanı sıra bir motivasyon mektubu olabilir. Kişi ne yapmak istiyor bunu belirtebilmeli. Ben bunları incelerim. Deneyimlere bakarım. Kişinin öğrenme geçmişine bakarım. Bir de üstüne mülakat yaparım bu şekilde alırım öğrenciyi. Bir süzme yapmak için ALES ve YDS şartı koyun ama süzdükten sonra öğrenciyi ben seçebilmeliyim. En büyük problemimiz torpil sorunu. Üniversitede Doçent düzeyinde bir insana güvenemiyoruz. Bu da ülkemizin en büyük handikapıdır. Hâlbuki objektif olursa ve etik davranılsa sorun ortadan kalkar.

K44 O sınavların hiçbiri gerekli değil. Bu tamamen isteğe bağlı olmalıdır. Kişi ne yapacağını bilerek gelirse tamam ama başvuruda bir yoğunluk olursa onu bilemem. O kurumun problemi. Bilimsel çalışma yapmak kısıtlamalarla olmaz. Bilinçli seçim yapılması gerekir. Yüksek lisans ya da doktora yapacaksam ben isteyerek gitmeliyim.

### 4.2.3. Öğrencilerin değerlendirilmesi

Öğretim üyelerinden EPÖ alanında doktora eğitimi alan öğrencilerin genel niteliklerinin değerlendirilmesi istendiğinde %41'i (n=11) öğrencileri yeterli olarak nitelemiştir. %37'lik (n=10) bir grup tam tersi görüş bildirerek öğrencilerin doktora mezunu olmaya yeterli olmadığını öne sürmüştür. Katılımcıların %22'si (n=6) ise öğrencilerin eksik olduğu noktalar bulunduğunu bu nedenle orta düzeyde yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma görevlileri öğretmenlere göre ÖYP ile atanmayanlar da atanarlara göre daha istekli ve başarılı bulunmaktadır.

Bulgulara göre öğrenciler en çok EPÖ alanına dair farkındalık ve alan bilgisi açısından zayıf bulunmaktadır. Bununla birlikte bilimsel araştırma ve istatistik alanında eksiklik, niteliğe değil diploma almaya önem verme ya da bilimsellikten uzaklık, düşünme becerilerinin yetersiz kalması veya kullanılmaması, yeni ürünler ortaya koyamama gibi eleştiriler de sıkça tekrarlanmıştır. Başlıkla ilgili temalar Şekil 4.14'de verilmiştir.



Şekil 4.14. Öğrencilerin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar

#### 4.2.3.1. Alana dair beceriler

Bu gruptaki katılımcılara göre öğrenciler alanı yalnızca kitaptan öğrenmeye çalışmakta, lisans EPÖ ile ilgili bir eğitim almadıkları için lisansüstü eğitime alan bilgisi açısından yetersiz başlamaktadırlar. Öğrencilerin farklı alanlardan gelmesi yetiştirilmelerini güçleştirmektedir. Temel bilgilere dahi sahip olmayan ve alanı tanımayan öğrenciler vardır.

K33 Ne yazık ki alan yeterlilikleri ve özgüvenleri çok düşük. Verimli öğrenci sayısı çok az. Alanı özümseyemedikleri için sadece kitap bazlı oldukları için eleştirel bakmadıkları için sınıf içerisinde başarılı olduklarını düşünmüyorum.

K37 Lisansüstü düzeyinde bir eğitim verilmiyor. Kendi aldığım eğitimle kıyaslıyorum. Biraz daha zayıflar öğrenciler. EPÖ'de lisans olmadığı için öğrenciler bu alandaki eksiklerini yüksek lisans kapatmaya çalışıyorlar. Doktora da yüksek lisans seviyesi gibi kalıyor. Alan bilgisi açısından zayıflar. EPÖ'nün ne işlevde olduğunu çoğu idrak edememiş. Bazıları mecburen geliyor. Mesela PDR'ciler kendi alanından öğrenci istiyorlar. Yönetimciler de aynı şekilde. Ölçmeciler de mesela matematik ve istatistik alanlarından alarak kısıtlamışlar. Ama EPÖ'de sınır yok. Bu yüzden niteliğin düştüğünü düşünüyorum. Öğrenciler ileride tam anlamıyla bilimsel bir araştırmacı olabilirler mi çerçevesinden bakınca biraz zor görünüyor. Doktora programına araştırma görevlisi olup devam edenler ile dışarıdan öğretmen olup devam edenler arasında bir fark var. Araştırma görevlisi olanlar bu işe daha çok sarılıyorlar ama öğretmenler biraz daha ipin ucunu bırakıyor.

K53 Ben program geliştirme modelleri üzerine bir ders veriyorum. Biz hala eğitimin tanımıyla öğretimin tanımını ayırt etmeye çalışıyoruz. Eğitim programları ile öğretim programları arasında nasıl bir fark var? Örtük program nedir gibi kavramsal sorunlarla uğraşıyoruz. Lisans kazanılması gereken bir kavramı ben doktora veriyorum. Bu yüzden bilimsel anlamda yetersiz, bizimle çok diyalogu olmayan öğrenciler

yetiştiriyor. Lisansının olmadığı bir alanda doğrudan doktora programı yapılmamalı. Yüksek lisans ya da bilimsel hazırlık bu yüzden şart.

K43 Dönemin başında soruyorum hep neden bu bölüm diye daha bölümün adını bilmeyen insanlarla karşılaşıyorum. Daha amaç, içerik, değerlendirme arasındaki dinamiği ortaya koyamayan ve bir yorumlamada bulunamayan kişilerle karşılaşıyorsun. Programın kapsamını bilerek gelenler çok değil.

Bilinçli olarak EPÖ alanında çalışmayı için değil herhangi bir bölümde doktora yapmayı hedefleyen bir öğrenci kitlesi vardır. Kitleyi özellikle ÖYP’li öğrencilerin oluşturduğu düşünülmektedir. Bu öğrenciler açısından üniversiteyle ilgili en önemli kıstas yaşadıkları şehirde olmasıdır.

K31 Yani şimdi eskiden biraz daha akademik çalışmak isteyen, üniversitede kalmak isteyen çok para kazanmak değil de akademide kalmak isteyenler asistanlar talep ediliyordu. Yalnız ÖYP ile gelenlerde çok ciddi bir sıkıntı var. Böyle gelenler çok yüksek ALES puanı ile girilir. Çok yüksek ortalama ile geliyordur. Çok iyi İngilizce puanla geliyor ama alanla ilgili çok bir farkındalık yok. Hani bir yerde öğretmenlik yaparken çok iyi ALES aldım. ÜDS çok iyi. YDS çok iyi. Ortalamam çok iyi. Ben niye ÖYP’ye başvurmuyorum. Belki yurtdışına giderim. Hani A şehrinde olduğu için sırf gelen var. Ailem A şehrinde oturuyor. Ben A şehrindeyim. Burada bir tek programla ilgili ÖYP kadrosu açılmış. Buraya geldim. Böyle geliyor. Hatta puanı neye yeterse ona gelenler bile var. Yönetim, program hiç fark etmez. Yani önemsiz. Hedefsiz. Hedefleri belli değil. Farkındalık çok düşük. Öyle yani. Bize çok büyük sıkıntılar yaptı. Hani memur gibi geliyorlar.

#### **4.2.3.2. Araştırma becerileri**

Araştırma yöntemleri ve istatistik bu gruptaki katılımcılara göre öğrencilerin en fazla zorlandıkları ve geliştirilmesi en çok zaman alan konudur. Doktora eğitimi boyunca eksiklikler giderilmeye çalışılsa da yöntem açısından yine de sıkıntı yaşanmaktadır.

K51 Valla çok iyileri de var kötü olanlar da var. Sözlü sınavın bizi yanılttığı öğrencilerimiz de var tabii ki. Benim kendi adıma yaşadığım sıkıntı, ben öğrencilerimden memnunum, şanslıyım bu konuda. Hep çok çalışkan öğrencim var ama bir tane öğrencim yüksek lisansını başka bir yerde yapmış. Araştırma yöntemlerini almış. Bilimsel istatistiği almış. Biz doktora ileri derece istatistik veriyoruz ve bunu alabilmesi için alt yapı olması lazım ama alt yapı açısından sıkıntı yaşadığı ve ben de bunu ileri istatistik dersine kayıt yaptıktan sonra anladım. Çalışıp eksiklerini kapat dedim ama diğer arkadaşlarından biraz geride kaldı. Kesinlikle yeterlilik sınavı yapıyoruz ama sınavda ya çalıştığı yerden geldi çünkü ben onu hep arkadaşlarından geride görüyorum.

K52 Araştırma yöntemi açısından eksik olabiliyorlar. Genel olarak da geçerli zaten. Yüksek lisansta yeterince program alt yapısı iyi atılmamış oluyor. Hani biraz önce söyledik. Sorgulayacak, biraz daha irdeleyecek program çalışmalarını ama alt yapı olmadan buna geçmek mümkün

olmuyor. Derinleşilemiyor yani. Ya da sentez basamağına çıkılması biraz daha zor oluyor ya da alanın problemlerini çözmeleri güç oluyor. Yani temeldeki sorunu bu olarak görüyorum. Temelde sıkıntı olmadığında diğerleri daha çok çalışılarak okuyarak giderilebilir ama yöntem açısından geliştirmesi daha uzun zaman alıyor kendini.

Öğrenciler araştırılan problemi somutlaştırma, hangi bağlamda işleneceğini ve neden önemli olduğunu belirlemede sıkıntı yaşayabilmektedir. Akademik yazım, araştırma basamaklarına uygun, derli toplu rapor hazırlama öğrencilere zor gelebilmektedir. Ürünler sentezden ziyade özetleme şeklindedir. Bu da literatüre katkıyı azaltmaktadır. Bu tür problemlerin üstesinden gelebilmek için dönüt ve tecrübe kazanmak önemsenmiştir.

K35 Bir diğer konu problem durumunun temellendirmede sıkıntı yaşıyorlar. Ödevlerin de projelerin de mutlaka her doktora öğrencisi hakemli bir dergide yayın yapmak zorundadır. Böyle koşul koyduk öğrencilere. O problem durumunu kavramsallaştırma da sıkıntı yaşıyorlar. Temellendirmede sıkıntı var. Danışmanın geri bildiriyle hallolabiliyor. İkinci olarak yöntemi belirleme konusunda sorun yaşıyorlar. Birkaç çalışmadan sonra bu da yerleşiyor.

K39 Yeterli olduklarını söylemek zor ama bu bir öğrenme süreci sonuç olarak. Başka alanlardan gelenler için de mesela aynı program uygulanıyor. Bu biraz yetersiz ama durum bu. Yazma raporlama becerileri konusunda sorun var ama bu Türkiye'nin bir sorunu. Değişik kaynaklardan alıyorlar ama tam anlamıyla bir sentez söz konusu değil. Alana ne kattın dediğimde bir cevap bulamıyoruz. Öğrencilerin ilköğretimden bu yana yazarak anlatmada problemleri var.

#### **4.2.3.3. Vizyon darlığı**

Doktora öğrencilerinden araştırma, sorgulama, eleştirme, yeni bir sentez ortaya koyma gibi üst düzey becerilere sahip geleceğin bilgi üreticileri olmaları beklenmektedir. İster akademisyen ister öğretmen ya da başka bir meslek sahibi olsunlar fark yaratmaları gerekmektedir. Ancak bazı öğrencilerin böyle bir vizyona sahip olmadıkları belirtilmiştir.

K30 Her doktora giren öğrenci yani nasıl bitirebilirim havasında. Yani bir şeyler öğreniyim, araştırma, inceleme, farklı bölümlerde ders alma, farklı üniversitelerde farklı hocalardan ders alma, bir şeyler öğrenebilme yani niteliğe bakılmaksızın işte nicelik yönünde. Kısa sürede nasıl bitirebilirim? Mesela bir de öğretmenler uygulamanın içinde. Mesela burada bir şey teori olarak sınıfta uygulayayım yani burada herkes diploma peşinde aslında. Şey peşinde değil yani bilim peşinde değil.

Bilim insanı olmak değil iş sahibi olmak, devlet memuru olmak ön plana koyulmaktadır. Doktora mezunu olma ve akademisyenliğin daha çok statü için

arzulandığı ve bir an evvel buna kavuşmak istendiği düşünülmektedir. Doktor unvanının anlamının ve gerektirdiklerinin kavranamadığı savunulmuştur.

K42 Son zamanlarda gittikçe profil düşüyor. Önceki öğrencilerimizle şimdiki öğrencilerimiz arasında nitelik açısından büyük fark var. Önceki öğrencilerimizin alan bilgisi gerekse araştırma metodu konusunda çok yetkin geliyorlardı. Felsefeyi biliyorlardı çünkü bizim programın temeli felsefe. Felsefeyi ve psikolojiyi çok iyi bilerek geliyorlardı. Aynı zamanda bilimsel araştırma metotlarını çok iyi bilerek geliyorlardı. Şimdilerde kitap okuma diye bir alışkanlık yok. Dolayısıyla bu alanda gerçekten sıkıntı var. Yönlendirme olmadan iş yapabileni görmedik şu ana kadar. Memur olduk gibi görüyorlar. Son zamanlarda bu hale gelmiş durumda maalesef. 10 senedir gelinen nokta şu. Ben araştırma görevlisi oldum. İşim var. Dolayısıyla bir mekânım var yani. 10 senedir doktorasını yapan bir insan biliyorum ben çünkü.

K53 Öğrenciler buraya ohh iş buldum diyerek geliyorlar. Bu bizi çok engelleyen bir durum.

K43 Çoğu statü kazanmak derdinde. Boş zamanımı değerlendireyim mantığı. Öğrenci profiline bakıldığında çoğu okutman olduğu için süreci kendilerini kurtarmak olarak algılıyorlar. Amacından haberdar olup gelen daha az.

Öğrencilerde yeni ve faydalı ürünler ortaya koyma hevesi yoktur. Maddiyat ve kadro almak daha fazla önemsenmektedir. Bu nedenle birbirinin aynısı ürünler çıkmaktadır.

K33 Yani yenilikçi bir yapı ortaya koymaktan ziyade mevcut çalışmalar üzerinden giden akademik hayatı maddi bir gelir olarak düşünen bir öğrenci kitlemiz var. Böyle olunca da bilim çıkmıyor nihayetinde.

K38 Öğrencilerin başlangıçta ya da hazırlık döneminde çok güçlü bir bilimsel araştırma backgrounduna kavuşturulması gerekiyor. Bunu başaramazlarsa zaten üretkenlikleri olumsuz etkileniyor. Böyle olunca sayısal ortamdaki hazır verilere yönelmeye ya da onların portatiflerini yapmaya başlıyorlar. Bu bir çaresizliktir.

K31 Milli Eğitim'de bu niye böyle diyen, alanda bu niye böyle diyen yok. Beklenti içindeler. Biz bunu bitireceğiz. Bize kadro verecekler mi? Ben ne yapabilirim? Nasıl fark yaratırım? Böyle bir farkındalıkları yok maalesef. Yani eskiye nazaran nitelikte düşme var. Bu ÖYP çok kötü etkiledi.

Proje, kongre veya çalışmalara katılmakta isteksizlik gözlemlenmektedir. Öğretim üyeleri öğrencileri yönlendirmeye çalışmakta ancak amaç bir an evvel doktora bitirmek olduğu için kendilerine verilen görevler dışında ekstra çalışmaya katılmak istememektedirler.

K31 Yani ben burada yine ÖYP ve diğerlerinin farkına bakıyorum. Kendi isteği ile uğraşmış, çalışmış, akademik çalışmak isteyen, akademisyen olmak isteyenler ile ÖYP ile gelenler arasında fark var. ÖYP ile gelenler hiçbir hocaya uğramaz. Verileni yapar. Memur gibi verilen işi yapar. Hocaların zorladığını görüyorum. Şu kongre var. Şuraya gidelim.

Böyle bir çalışma var dediklerini görüyorum. Hani ben asistanlarla çok bir şey yapan biri değilim ama yine de görüyorum. Zorla hocalar bir şeyler yaptırmaya çalışıyor. Gelin, gidin, uğrayın diyorlar. Mesela biz bir projede bölümden hiçbir asistan almadık. Yok çünkü böyle bir istek. Araştırmak isteyen, merak eden, sorgulayan.

#### **4.2.3.4. Düşünme becerileri**

Katılımcılar, ilköğretimden itibaren verilen eğitimin ezberci olduğunu bu nedenle öğrencilerin düşünme becerileri konusunda zayıf kaldıklarını düşünmektedir. Araştırmadan, düşünmeden hazır bilgi kullanma ve kolayca kaçma eğilimi vardır. Bunların önüne geçebilmek için farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu, nitelikli öğretim elemanlarının rol model olduğu, kurumsal yapısı sağlam programlar olması gerektiği belirtilmiştir.

K34 Türkiye’de, biliyorsunuz, eğitim niteliği açısından oldukça sorunlu. Uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçlardan da bunu görüyoruz. Oldukça açık konuşacağım, akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini sağlıklı biçimde ve yeterli düzeyde geliştirebiliyor muyuz sorularına ilişkin cevabım hayır olacaktır. Ne yazık ki, lisansüstü programlara gelen öğrenciler bu becerilerden görece yoksun olarak geliyorlar. Bu onların bu potansiyele sahip olmadıkları anlamına gelmiyor, eğitim sistemimizin bu becerileri geliştirmede yeterli olmadığı anlamına geliyor. Nitekim belirli standartlara sahipseniz ve lisansüstü eğitim programınız bu becerileri geliştirmeye uygun olarak geliştirilmişse ve bu alandaki öğretim elemanları söz konusu özelliklerin geliştirilmesi açısından yeterli niteliklere sahiplerse, bu becerileri süreç içerisinde kısmen de olsa geliştirebiliyorsunuz. Öğrencilerden, süreç sonunda kendilerini değerlendirmeleri istendiğinde, daha önce yapamadıklarını neden yapamadıklarını ya da düşünmediklerini kendi ağızlarından işitmek ve bakış açılarının kapsamının nasıl genişlediğine şahit olmak, bence bunun önemli göstergelerinden birisi. Böyle bir süreç, tabi ki öğrencinin olumlu anlamda zorlanmasını gerektiriyor. Nitekim öğrenme süreci zorlanmayı gerektirir.

K38 Bilgi okuryazarlığı konusunda öğrencilerin biraz daha gelişmeye ihtiyaçları var. Açıkçası bu da eğitim sisteminin bir problemi. Bu öğrencilerde yerleşen öğrenme algısı sorgulamadan hazır bilgiyi alıp başarı elde etmek. Böyle yetişmiş bir öğrenci doktora gelince birileri onlara düşün, sorgula, merak et diyor. Ama böyle bir backgroundları yok. Düşünme, sorgulama, araştırma becerileri konusunda öğrenciler istediğimiz düzeyde değil.

K43 Bu hafta dersimin kapsamı gereği uygulama yaptırıyorum. Bir konuyla ilgili çalışma ve sunum verdim 4 gruba. 4 grup da İngilizceci. Ne yazık ki benim 3 sene önce yazdığım şeyin bir bölümünü buraya getirmişler. Mesela bizim dönemimizde biz bütün çalışmalarını ortaya dökerdik. İçlerinden en iyilerini değerlendirirdik. Öğrencilerin sorgulama anlamında kendilerini geliştirmediklerini görüyorum. Bir gün ya da iki gün için derse geliyorlar çoğunluğu da çalışan insanlar. O yüzden ders yükleri

fazla olduğu için yeterli zaman ayıramıyorlar. Doktora programlarının biraz daha dinamik hale getirilmesi lazım.

K56 En eksik yönlerinin sentez düzeyi davranış gelişimi konusunda sorunlar olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle doktora programının bir gereği olan alana orijinal katkı sağlayacak bilgi üretme boyutunda genelde sorunlar olduğu söylenebilir. Bu da genelde eğitim sistemimizin bir sorunudur denilebilir. Bu sorunun temelinde ise alanın felsefi temeli yeterince özümsememekte, çoğunlukla tekrara ve ezbere dayalı çalışmalar odaklı bir yapı uygulanmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler henüz kendilerine ait fikirlerle ilgili değil daha çok yönlendirme sonucu buldukları konular üzerinde çalışmaktadırlar. Düşünme becerilerinin yanı sıra bazı öğrenciler iş disiplini konusunda sorun yaşamaktadır. Doktora eğitimi kolay bir eğitim değildir, olmamalıdır. Hakkı verilecekse yoğun bir emek harcanması gerekir. Araştırmanın temelindeki merak öğrenciyi sürekli motive eden ve zamanını bu uğurda harcamasını sağlayan itici güç olmalıdır.

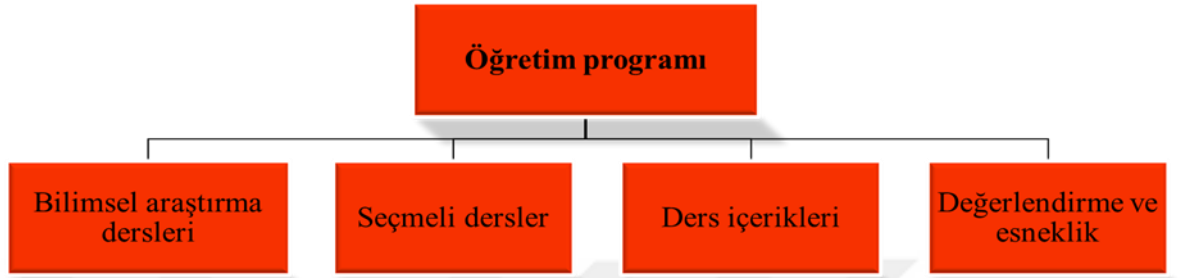
K54 Bir konuda problem tespit ediyoruz. Araştırma şartlarını söylüyorum ve araştırıyorlar. Ders bazında baktıkları için henüz kendi başlarına araştırma yapamıyorlar. Hem vakitleri yok. Hem dersleri fazla. Değişik fikirle geliyorlar ama bizim yönlendirdiğimiz konularda fikirle geliyorlar. En başta kendileri gelmiyorlar yani. Biz problem tespit edin desek belki yapabilirler ama biz bunu söylemiyoruz. Mesela program geliştirilecek ben gidip modelleri araştırın diyorum. Onlar bu konu üzerine değişik fikirler getirebiliyorlar.

K55 İyisi var vasatı var. Bazıları süreç içerisinde çok iyi gelişim gösteriyor. Bazılarının hamurunda iş disiplini var. İş disiplini sorunu var. Ben doktora öğrencime senin gözünün altında halkaları görmem lazım diyorum. Bu iş uykusuz kalma, araştırma sürecidir. Genel izlenimim olarak kişi iş-meslek olarak bakıyor. Tabi ki öyledir ama daha temel olan şey merak ve istektir. Ben gece çalışsam mesela Doçent olamazdım. Akademisyen olmak istiyorsan dünyanın en kolay mesleği. Hakkını vererek çalışıyorsan, geceni gündüzüne katıyorsan dünyanın en zor mesleğidir. Çünkü ben bir gün TV'nin karşısında uyuyayım. Hemen vicdan azabı duyuyorum.

#### **4.2.4. Öğretim programı**

Katılımcılara doktora öğretim programlarında gördükleri aksaklıklar ve program hazırlama süreciyle ilgili sorular sorulmuştur. Cevaplara göre doktora programlarının her sene geniş çaplı bir biçimde değerlendirilmesi gerektiği ancak bunun yapılmadığı anlaşılmaktadır. Genel olarak öğretim elemanlarına göre ders açılmaktadır. 3-4 zorunlu, 3-4 seçmeli ders belirlenmiştir. Uzunca bir zamandır aynı dersler kullanılmaktadır. İçerik üzerine konuşulması, içeriğin güncellenmesi, derslerin güncellenmesi, öğrencilerden dönüt alınması, öğretim üyelerinin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunması,

uluslararası literatürün incelenmesi gerekmektedir. Bu standartlardan bazıları az sayıda bilim dalı tarafından uygulanabilmektedir. Çoğunluk yeterince yerine getirilemediği görüşündedir. Programın esnek olmaması yakınılan bir başka konudur. Yasal süreler ve sayısal kısıtlamalar ya da yetkinin bilim dalı başkanlıklarında olması gibi durumlar esnekliği etkilemektedir. Temalar Şekil 4.15’de sunulmuştur.



Şekil 4.15. Öğretim Üyelerinden Öğretim Programına İlişkin Edinilen Temalar

#### **4.2.4.1. Bilimsel araştırma dersleri**

Üzerinde en çok fikir bildirilen temadır. Nitel ve nicel araştırma alanında nitelikli öğretim üyesi olmadığı, derslerin teorik kaldığı, uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği ve araştırma yöntemleri derslerinin sayıca artırılmasının lazım geldiği öne sürülen fikirlerdendir. Öğrencilerin alt yapı eksikliklerinin de üzerinde durulmuştur. Lisansta ve yüksek lisansta gerekli araştırma ve metot bilgisi edinilmediği için doktora üst düzey eğitim verilemediği belirtilmiştir.

Yöntem dersleri problemleri görüldüğünden ortaya çıkan yayınların metot kısmı da zayıf kalmaktadır. Yöntem konusunda yeni fikirler üreten bir camia olmadığımızdan genellikle uyarılma yolunu tercih ettiğimizden bahsedilmiştir. Her dönem araştırma yöntemleriyle ilgili dersler olmalıdır. Hatta nitel ve nicel paradigmlar ayrı ayrı derslerde verilmelidir. Yayın yapmanın olmazsa olmazı araştırma yöntemleri ve istatistik olarak görülmektedir. Bu derslerde kesinlikle uygulamaya yer verilmelidir. Öğrenciler adım adım bir araştırmanın nasıl yapılacağını deneyimleyerek öğrenmelidir.

K32 Dersler konusunda bir eksiklik var ve her hocanın kendine göre ders içeriğinde farklı bir fikir var ve ben de dahil. Örneğin istatistik dersleri çok daha gelişmiş bir istatistik dersi olmalı. Ama tabii insanların hazırbulunuşluklarına da bakmak gerekir tabii Türkiye’de. Bana kalsa ben beş tane istatistik dersi veririm. Araştırma metotları bilinmeli. Beş fazla oldu belki ama Amerika’daki gibi olmalı. Metotlar bilinmeli. Tez yazarken de metot kısmını biraz boş geçiyorlar. Bu nitel ve nicel olarak



değerlendirilmeli. Hatta nitel kısmı daha önemli. Mesela ben editörlük yapıyorum dergiler için orası daha farklı. Bazı şeyleri üstünkörü geçiyorlar öğrenciler. Türkiye'de bu alanda bilim üreten insan yok bence. Türkiye'de metot konusunda insanlar bilim üretmiyorlar. Bilimi aktarıyorlar sadece. Bu yüzden metot konusunda ders kitaplarının dışına çıkamıyor. O ne diyorsa o oluyor. Keşke araştırmaları takip eden insanlar olsa da biz onları programa dahil etsek.

K38 Her dönemde bilimsel araştırma dersi olması gerektiğini düşünüyorum. Tek başına dersin olması yetmiyor. Bu konuda yetkin öğretim üyesi sorunu var. Bu dersler daha çok teorik olarak işleniyor. Öğrencilerin daha çok uygulamaya, örnek olaylarla iç içe oldukları derslere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Bilimsel araştırma ile ilgili derslerimizin önemli bir bölümü kuramsal kalıyor. Yani tez bağlamında tezin bulgulardan önceki kısmıyla çok ilgili. Bu kuramsal beceriler nispeten daha kolay edinilir. Uygulamaya dönük öğrencilerimizin çok donanımlı olduklarını düşünmüyorum.

K46 Araştırma tekniklerini bilmeyen, ölçme değerlendirmeyi bilmeyen kişinin hiçbir alanda araştırma yapmasını beklemek doğru değil. Araştırma teknikleri derslerini verirken program alanındaki çalışmalarını, makaleleri inceliyorsunuz ve makale nasıl yazılır diye program ile özdeşleştirerek analiz yapıyorsunuz. İstatistik dersinin de mesela bölüme göre düzeyi farklılaşacaktır. Bir programcının ileri düzey istatistik görmesine gerek yok.

Üzerinde durulan başka bir konu, araştırma yöntemlerinin EPÖ ile birleştirilerek verilmesi gerektiğidir. Alandan mezun öğretim üyelerinin bu dersleri vermesi ile başka öğretim üyelerinin vermesi arasında fark olacağı düşünülmektedir. Temele EPÖ konuları alınmalıdır. Her öğretim üyesi araştırma yöntemlerini verebilecek donanıma sahip olmalıdır. Araştırma yöntemlerine o kadar önem atfedilmektedir ki sadece bu derslerin zorunlu olması gerektiği gerisine öğrenci ve danışmanın karar verebileceği söylenmiştir.

K51 Programımızda bilimsel araştırma dersi yok. Başka bir alandan bir hocanın açtığı ders var. Hocamız çok değerli ama başka bölümle birlikte alınca ister istemez örnekler, açıklamalar daha çok o bölüme yönelik oluyor. Özellikle EPÖ'lü bir hocanın bilimsel araştırma dersi açması önemli.

K55 Temel araştırma derslerine zorunlu dersiniz çünkü doktoranın en temel kısmı araştırmayı yapabilmektir. Geri kalan dersler ise danışman ve öğrenci arasında tartışılarak seçilmelidir. Bir kişinin danışmanı olmak onun akademik kariyerinde yer almak demektir. Eğitim programlarında bir öğretim üyesi iseniz bu alanlarda dersler verirsiniz. Ayrıca araştırma derslerini her öğretim üyesi vermelidir. Bizim işimiz zaten araştırma. Spesifik bazı dersler var. Program değerlendirmede çalışıp uzmanlaşan hocalar var. Bu uzman hocalar varken uzman olmayan birinin girmesi yanlış olur. Ama temel araştırma derslerini her hoca verebilmelidir. Her öğretim üyesinin aynı derse katacağı farklı şeyler olabilir potansiyel olarak.

#### **4.2.4.2. Seçmeli dersler ve uzmanlaşma**

Öğretim programlarında eleştiri alan noktalardan biri hangi alandan olursa olsun tüm öğrencilerin aynı dersleri alıyor olmasıdır. EPÖ çatı alan olarak tanımlandığı için pek çok farklı branşla ve öğretim kademesiyle ilişkisi vardır. Matematik çalışacak bir öğrenciyle İngilizce çalışacak bir öğrencinin ya da ilköğretim düzeyinde araştırma yapacak bir öğrenciyle yükseköğretim ile ilgili çalışmak isteyen birinin aynı dersleri alması uzmanlaşma açısından faydalı olmamaktadır. Seçmeli ders anlayışı geliştirilerek öğrencilere farklı seçenekler sunulması gerekmektedir. Her bir öğrenci odaklanmak istediği, tezinde çalışacağı konuyla ilgili dersleri alma şansına sahip olmalıdır.

K30 Bir doktora öğrencisinin kendi yazdığı tezle ilgili mutlaka işte fen eğitimi olabilir, PDR olabilir, sosyoloji olabilir, felsefe olabilir, matematik olabilir. Yani neyse. O alanda tezine katkı sağlayabilecek dersler alması gerekiyor. Bir doktorayı bitiren bir insanın iki tane yönü olması lazım. Bir alanında çok iyi olması lazım. İki yönümsel olarak çok iyi yani bilimsel araştırma yapabilecek anlamda yönümsel olarak çok iyi düzeyde olması gerekiyor. Şimdi bu kendi alanında uzman değil. Kendi alanında uzman olabilmesi için işte sadece kendi alanıyla ilgili teziyle ilgili belli başlı dersleri alması gerekir.

K32 Yurt dışında eğitim programları hep tek bir alana özgüdür. Benim diplomada Doktor yazıyor ama ben bir matematik eğitimcisiyim. Başkaları fizik eğitimcisi mesela. Belli bir alanda öğretmen eğitimcisi olmayı pek başaramıyoruz. Daha az doktora programı açılrsa mesela ve diğer üniversitelerdeki eğitimciler gelse herkes kendi alanına özgü eğitimler verse daha kaliteli olacağını düşünüyorum.

K50 Seçmeli ders olup da bu seçmeli dersin içeriğini tam karşılayabilecek kadar elemana sahip olduğumuzu düşünmüyorum. Zaten ders de yok.

Öğretim elemanlarına programlara seçmeli olarak hangi derslerin eklenebileceği sorulmuştur. Öğretmen eğitimi ve öğretim ile ilgili dersler ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek somut ürün elde etmeye yönelik derslerin yer alabileceği belirtilmiştir. Proje geliştirme ve ülke sorunlarına yönelik derslerin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### **4.2.4.3. Ders içerikleri**

İçeriği aynı olan, tekrar tekrar alınan derslerin öğrencilere bir katkısı yoktur. Aynı şekilde kuramsal olarak verilen ancak sahaya inilmeyen, gerçek hayata taşınmayan, problem çözme amacı taşımayan veya disiplinler arası bağ kurmayan dersler de etkili değildir.

K31 Çok teorik ders var. Çok az alan uygulaması var. Mesela yurt dışında doktora döneminde bu kadar ders olmaz. Daha çok alanla ilgili çalışırlar ama bizde hep ders.

Bundan başka birbiriyle çakışan dersler var. Bu bütün programlarda var. Öğretim stratejileri-yöntemi, öğrenme öğretme yaklaşımları, öğrenme kuramları, öğretim kuramları yani herkes içinde aynı şeyleri yapıyor ve bunları ayırmak lazım.

Öğretim ilkelerinden aşamalılık doktora programlarında da gözetilmelidir. Teori ve pratik ya da temel ve ileri düzey dersler uygun şekilde ayrıştırılmalıdır.

K34 Esasen bir eğitim programı daima eksiktir. Program geliştirmenin sürekli olmasının gereğinin vurgulanmasının ardında yatan temel nedenlerden birisi budur. Örneğin, bizim lisansüstü programlarımızın içeriğini oluşturan derslerin aşamalılık ilişkilerinde bir sorun mevcuttu. Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri dersi yüksek lisans programında bahar döneminde yer alıyordu. Eğitimde ölçme teknikleri dersi ise güz dönemindeydi. Biz öncelikle bu derslerin yerini değiştirdik ve içeriklerini de mevcut bilimsek gelişmeleri de dikkate alarak güncelledik. Yine yüksek lisans ve doktora programlarımızda yer alan öğrenme ve öğretme süreçleri adıyla verilen derslerin hem içeriğinin büyük ölçüde örtüşmesi hem de içeriğin güncel olmaması nedeniyle bu derslerin içeriği de gözden geçirilerek düzenlendi ve aşamalı hale getirildi ve bu dersler yüksek lisans aşamasında öğrenme ve öğretme: teori ve pratik, doktora aşamasında ise öğrenme ve öğretme: araştırma ve uygulama olarak adlandırıldı. Lisansüstü programlarda bu ve benzeri birçok değişiklik seçmeli dersler için de yapıldı. Örneğin, seçmeli dersler arasında eğitimde veri madenciliği dersine de yer verdik ki bunu çok alanımıza ilişkin araştırmaların kapsamının genişletilmesi açısından çok önemsediyimi belirtmeliyim.

Dersler ve içerik öğrenci ilgi, ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Öğretim elemanın ne istediğiyle değil öğrencinin ne öğrenmesi gerektiğiyle ilgilenilmeli ve içerik güncel tutulmalıdır.

K31 Şunu çok tartışıyoruz ve halen sıkıntılı. Bölümde de tartışıyoruz. Ne bilmesi gerekiyor? Ben ne verebilirim değil. Mesela ben ilköğretimde drama verebilirim ama ilköğretimde drama eğitim programlarında herkesin alması gereken bir zorunlu ders mi? Değil. Ben drama çalışıyorum. Çalışmam var. Kitabım var. Bir sürü projem var ama ben bunu bizim yüksek lisans, doktora programında açmıyorum. Çünkü bu başka bir uzmanlık alanı. Bu konuda çalışmak isteyen biri gelirse ancak. Seçmeli olarak gelirse dersi talep ederse. Ben açmak istiyorum değil. Talep olursa açılmalı. Ama bakıyorum şimdi örtük program aa çok moda. Herkes çalışıyor. Ben bunu açayım. Eleştirel pedagoji çok popüler dünyada. Ben bunu açayım. Böyle ders açılmaz. Öğrencinin ne bilmesi gerekiyor? Hangi bilgi, beceri, değerle donatılması gerekiyor ona bakmak zorundayız.

K56 Daha güncel dersler yer alabilir. İçerikler güncellenmeli ve geliştirilmeli.

Ders içeriklerinin yenilenmemesinde öğretim üyelerinin etkisinden bahsedilmiştir. Kendini yenilemeyen, uzun zaman aynı şeyleri anlatan, faydalı ürünler ortaya koyamayan bazı öğretim üyeleri vardır. Formasyon da bu durumu iyice olumsuzlaştırmış bu derslere girmek amaç halini almıştır.

K33 Akademik kadro yapısı olarak sorunumuz var. Bu sadece bizim değil tüm Türkiye genelinde böyle. Nitelik açısından. Farklı içeriklere yönelme söz konusu değil. Yıllardır aynı dersi veren hocalarımız var. İçerikte değişiklik söz konusu değil. Bunun dışında yeni istatistiksel işlemleri bilmeyen arkadaşlarımız var. Pedagojik formasyonun gelmesiyle birlikte derse girme eğilimleri fazla. Derse girme tipik tarama modeline bağlı çalışmalara yönelmekteyiz ortaya bir şey koymayan. Bunun yanında çalışma yapmış olduğu izlenimi veren çalışmalar var. İleri bilimsel araştırma dersimiz var ama öğrencilerimize veremiyoruz çünkü alt yapıları yetersiz. Yani zaten burada o derse giren hocamız az. Çok kişi bu derslerden uzak duruyor. O dersi alan öğrenciden zaten bir türlü istediğimiz ölçütü alamıyoruz.

Öğrencilerde de benzer sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğrenciler belirlenen dersleri alabilecek alt yapıya sahip bulunmamaktadır. Katılımcılara göre bunun sebebi lisans programlarının olmamasıdır. Ayrıca, öğrencilerin öğrenmeyle ilgili bir kaygılarının olmadığı da belirtilmiştir.

K42 Doktora programları ve yüksek lisans programlarında eleştirdiğim bir şey yok. Biz gayet bu konuda iyi bir program hazırladığımızı düşünüyoruz. Doktora ve yüksek lisans doğal olarak bir alt yapı istiyorsunuz. Bizim esas problemimiz lisansla ilgili. Doktora ve yüksek lisans ile ilgili sıkıntımız yok çünkü dersleri biz koyuyoruz ve güncelliyoruz sürekli. Lisanstan gelen öğrencide alt yapı yok. Araştırma istatistik derslerini yeterli veriyoruz. Lisansta istatistik diye bir ders vardı ama 97'deki yapılanmadan sonra eğitim fakültelerinde bu programlar çok berbat hale geldi. İstatistik yok. Ölçme var. Ölçmede de biraz maddi istatistik kısımlarını görüyorlar. Orada temeli veriyorsunuz ama alt yapı olmayınca yetmiyor. Çünkü insanlar bilim insanı olayım diye değil kariyer yapmış olayım diye yapıyorlar.

K54 Aşamadığımız bazı yasal problemler çıkıyor. Ders aşamasının 4 yarıyıl olması gerekiyor ama 3 yarıyıl. Öğrenci yüksek lisanstan çok bilinçli değil. Kolay geçebileceği dersleri seçiyor. E bu durumda doktora bir alt yapı oluşturmuyor. Ben doktorayı bitirdim deyip öğrenci rahatlıyor. Yani gideyim hocama bir şeyler sorayım öğrenmeye devam edeyim gibi bir kültür yok.

Farklı bir görüş olarak ders sisteminin tamamen değiştirilmesi önerilmiştir. Doktora düzeyinde bilgi öğrenmekten ziyade araştırmalara yönelik seminerler alınmasının daha doğru olacağını vurgulamıştır.

K40 Bana göre doktora programlarının temelden değişmesi gerekir çünkü hala doktora programlarında kuramsal derslerle gidiliyor. Bu dersler

daha çok problem çözmeye yönelik ve ülkeye yönelik olmalı yani ülkede çalışmalar yaparak acaba ne yapılmalı diyerek bunun üzerinden gidilmeli. Şu anda yapılan ders sayısı azaltılıp yapılan dersler birer seminer şeklinde olmalı. Doktoralar yanlış yapıyor diye düşünüyorum. Zaten bunlar araştırma yaparken çıkıyor. Bunlara gerek yok. Bu dersler oturup lecture bazında olmamalı çünkü artık doktoranın amacı bu. En yüksek düzeyde olması gerekiyor bu derslerin.

#### **4.2.4.4. Değerlendirme ve esneklik**

Katılımcı cevaplarından öğrencilerin hangi dersleri alacaklarının anabilim dalları tarafından belirlendiği anlaşılmaktadır. Oysa öğretim üyeleri danışman ve öğrencilerin belirleyici olmasını yani programın daha esnek olmasını istemektedir.

K55 Genel anlamda öğretim modelleri ile ilgili temel dersler zaten vardır. Zorunlu derslerin sayısı da 3-4'ü geçmiyor. Aslında zorunlu derslerin az olması lazım. Seçmeli derslerin fazla olması lazım. Yetkinin de ağırlıklı olarak danışmanda olması lazım. Ama bizde ana bilim dalı belirliyor.

Ders içerikleri, ders sayısı, zorunlu ve seçmeli derslerin belirlenmesi gibi konularda tüm paydaş fikirlerinden ve uluslararası standartlardan yararlanılarak değerlendirme yapılması gerektiği ancak bunun çok da yapılmadığı belirtilmiştir. Bazı enstitüler uzun zaman aralıklarıyla da olsa birtakım değerlendirmelerde bulunmakta, işlevsiz dersleri kaldırıp içeriği tazelemektedir. Ancak her sene sonunda nasıl bir ders dönemi geçirildiği, aksayan noktaların belirlenmesi, öğrenci fikirlerinin alınması gibi etkinlikler yapılmamaktadır.

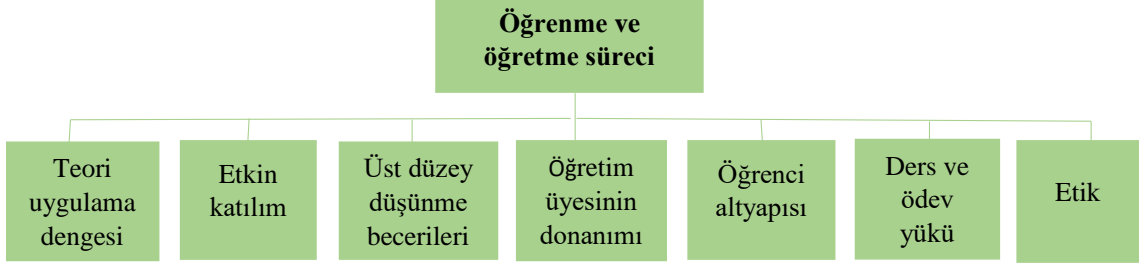
K45 Bologna sürecinde olduğumuz için öğrencilerin de görüşü alınması gerek. Hatta işveren kurumların da görüşü alınması gerekir. Bu anlamda çok etkinlik olduğu söylenemez. Bu yeterlilikleri belirlemede sıkıntı oluyor.

K48 Eğitim ve öğretim programının yeterliliklerini master ve doktora programlarında neler yapılmalıdır diye 8-9 yıl önce bunları belirledik ve birçok kişi bunları bizden aldı. Biz bu fakülte olarak biz çok eskiyiz.

K51 Değerlendirme yapmıyoruz. Bundan birkaç yıl önce arkadaşlarla programı gözden geçirdik. Adı olup da kendi olmayan derslerimiz vardı. Onları ayıkladık. Yeni dersler ekledik. Bazı dersleri birleştirdik. Dersler belirledik program geliştirmede yeni yaklaşımlar, eğitim programı ve çok değişkenli istatistik gibi dersler. Doktora yapacak öğrencilerin bu dersleri almalarını istiyoruz. Hepsinin, bir EPÖ doktoralı bireyin mutlaka sahip olması gereken temel bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Hala birkaç sene önce hazırladığımız program devam ediyor.

#### 4.2.5. Öğrenme ve öğretme süreci

Bu başlık altında etkili bir doktora dersi nasıl işlenmelidir sorusuna yanıt aranmıştır. Temalar Şekil 4.16’da verilmiştir.



Şekil 4.16. Öğrenme ve Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar

##### 4.2.5.1. Teori-uygulama dengesi

Öğrencilerden elde edilen bulgularda uygulama konusuna ayrıntılı olarak değinilmiştir. Öğretim üyeleri de derslerde uygulamanın önemine dikkat çekmişlerdir. Yalnızca kuramsal bilgiyle yetinilmemesi sahaya inilmesi, teorik bilginin uygulamaya dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

K30 Derslerin sayısı artırılacak ve daha çok teorik dersler ilk önce verilecek. Atıyorum mesela 8 tane teori dersi var 8 tane de uygulama dersi var. Mesela bilimsel araştırma dersini anlatır teorik olarak. Araştırma problemi, önemi, hipotezi, nasıl yöntem yazılır, literatür nasıl yazılır bunları verdim. İkinci dönemde yine uygulamaya yönelik ders açarsınız. Öğrenci birinci derste gördüğü derslerin uygulamasını yapar.

K33 Uygulamaya dayalı olmalı. Saha çalışmalarından olmalı. Sınıf içerisinde mutlaka yapılması gereken çalışmalar olmalı ama daha ziyade çalışmalar öğretim üyesinin odasında teorik temelli yürütülüyor. Yöntemleri çok iyi biliyorlar ama o deneysel safhaya bir türlü geçemiyoruz.

K43 Kuramdaki fazlalığı uygulamayla kapatmamız lazım. Dengeyi kurmak lazım.

##### 4.2.5.2. Etkin katılım

Katılımcılara göre doktora derslerinde en etkili yöntem tartışmadır. Öğrencilerin her hafta hazırlıklarını yaparak bu tartışmalara aktif bir şekilde katılmaları beklenir. Tartışmalara hem öğrenci hem öğretim üyesi katılımı sağlanmalıdır. Tek başına öğretim üyesinin ders anlattığı ya da yalnızca öğrencilerin sunumlarıyla geçen dersler etkili olmamaktadır.

K38 Tek başına hocanın da bilgi paylaştığı sistemi de doktora programına layık görmüyorum. Herkesin her hafta hazırlık yaptığı ve derste

o konuların masaya yatırılıp tartışıldığı bir dersin işlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Ben de derslerimde buna özen göstermeye çalışıyorum. Ders var olan kaynaklardaki bilgiyi aktarmak yerine herkesin onu okuduğu bir ortamda daha çok eleştiri ve soru çözmeye yönelik bir ders yürütülmüş olur.

K48 Öğrenci merkezli eğitim Türkiye’de yanlış anlaşılıyor. Öğretici dersin taslağını oluştururken önce kendisinin vereceği bazı konular vardır. Öğrencinin kaynak araştırarak öğreneceği bilgiler vardır. Öğrenci onunla ilgili çalışmalar yaparken öğreticinin danışmanlığı gerekir, tartışma gerekir. Bizim problemimiz bu. Öğrenci doktora derslerine hazır gelmiyor, öğretici anlatır, öğrenci susar. Bu yüzden de öğretici öğrenciyi sunum yaptırmaya itiyor. Sunum yaparken de etkileşimli bir tartışma ortamı sağlanamıyor ama biz bunu zorluyoruz. Epey öğrenciler üzülüyor ama.

K53 Ben yuvarlak masa tartışması şeklinde dersi yürütüyorum. Öğrencilerle paylaştığımız konu başlıklarımız var. Onlara dayalı olarak bir hafta öncesinden makale tarayıp güncel taramalar yapmalarını istiyorum. Türkiye’de makale bulmaları çok zor. Yabancı makaleleri okuyup bana göndermelerini istiyorum. Ben de gerekli okumaları yapıyorum. Aralarından 1 ya da 2 makale seçip öğrencilerle paylaşıyorum. Hem de öğrencilerin tartışma konusu belirleyip gelmelerini istiyorum. Herkesin elinde aynı makale ve herkese söz düşecek şekilde bir tartışma ortamı oluşturuyorum ve diğer hafta derste tartışılan makaleden öğrencilerin anladıkları şeyleri özetlemelerini istiyorum. Bu özetleri okuyup dönüt veriyorum. Ben de yeni literatüre yakın oluyorum iyi oluyor.

#### **4.2.5.3. Üst düzey düşünme becerileri**

Doktora düzeyinde bilgi öğretmeden ziyade farklı bakış açıları kazandırmak, araştırma yaptırmak, araştırma sonuçlarının nasıl paylaşılacağını öğretmek, üst düzey beceriler kazandırmak amaçlanmalıdır.

K38 Doktora programı alanda yetkinliğin yanı sıra kendini ifade edebilme, bir veriyi bir bütün halinde sunabilme, veriyi sistematik bir şekilde getirme gibi özelliklerin öğrenciye verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunu şansa bırakmıyorum açıkçası. Ölçütlerden bir tanesi sadece yapılan sınavlar değil. Ders içerisindeki etkinliğidir. Sadece katılım da değil. Ortaya attığı fikirlerdir de. Bunun için her hafta sınıf listesinin üzerine notlar alıyorum. Dönemin sonuna gelindiğinde her öğrenciyle ilgili bir birikim elde etmiş oluyorum.

K42 Doktorada bir şey öğrenilmez zaten. Bir şey biliyordur ve onun üzerine yeni bakış açıları edinir. Öğrenme yeri değil orası. Bakış açısı ve farklı perspektifler öğrenirler. Alt yapı yoksa siz bu insana yeni bakış açıları öğretemezsiniz zaten.

K43 Sınıf içerisinde yansıtıcı düşünceyi gösterecek bir şeyler elde etmeliyiz mesela. Duygusal zekanın varlığı ya da yokluğunu tartışın diye bir ödev verdim. Dersler böyle olmalı ve ben onlara dönüt vermeliyim.

#### 4.2.5.4. Öğretim üyesinin donanımı

Katılımcı cevapları sentezlendiğinde; bir doktora dersinde öğretim üyesi dersten önce ders içeriğini güncellemeli, öğrencilere zengin bir kaynak listesi sunmalıdır. Dersin başında neler yapılacağını ve hedeflerin ne olduğunu açıklamalıdır. Bilgi birikimini aktarması gereken yerlerde konuyu anlatan bunun dışındaki durumlarda sınıf içi tartışmaları yönlendiren ve etkileşimi sağlayan kişi olmalıdır. Tüm sınıfı aktif bir biçimde derse katmalıdır. Konular lisans düzeyindeki gibi olmamalı öğrencilerin zaten temel bilgilere sahip olduğu varsayımıyla üst düzey problemler tartışılmalıdır. Yerli ve yabancı literatürün incelenmesi sağlanmalıdır. Öğretim üyelerinin üzerinde durması gereken en önemli kavramlardan biri dönüttür. Öğrenci çalışmalarına mutlaka yorum ve eleştirilerle katkıda bulunmalıdır.

K31 Hala içerik verilmiyor öğrencilere. Verilse bile hoca bile hedef yazmayı, kazanım yazmayı, amaç yazmayı bazen hoca da bilmiyor. Hani biz programcımız. Hedef, davranış nasıl yazılır, nasıl edilir öğretiyoruz ama hiç birimizin izlencelerinde bunlar yok ve hoca tek kitap öneriyor ya da kendi kitabını öneriyor. Hani bunlar hem eksik olan şeyler hem alana uygun olmayan şeyler.

K35 Ben dönem başında ders akış planını veriyorum. Öğrencilerimizle bir sözleşme yapıyoruz. Haftalık olarak konuları öğrencilerimize paylaşıyoruz. Dersi sunacak kişi raporunu bir hafta önceden veriyor. Grupla paylaşmak durumundadır. Her öğrenci her hafta hazırlanmak durumundadır. Derste hangi kaynaklar, kitaplar, makaleler okunacak bunları öğrencilerle paylaşıyoruz. Ben dersi yöneten hoca olarak mesela sunan öğrenciyi yarıda kesip buyurun siz devam edin diyorum öğrenciye. Herkes konuşacak, katkı sağlayacak. Derste karşılıklı olarak sorular sorulmasını istiyorum. Sonra dersi sunan arkadaşın raporunu tüm sınıf olarak irdeliyoruz. Her bir arkadaş İngilizce olarak bu konuyla ilgili neler yazılmış neler yapılmış bunu konuşuyoruz. Tasarımları ele alıyorsak dünyada tasarımlarla ilgili neler yazılmış bunu inceliyoruz. Her bir öğrenci alan ile ilgili 3 tane İngilizce makaleyi sunmak zorunda artı olarak bunlardan bir tanesi doktora tezi olmak zorunda. Bu şekilde literatürde neler olup bitiyor takip ediyoruz. Ders planıma bunların hepsini yazıyorum. Sizinle de paylaşabilirim.

K42 Doktorada istatistik dersine giriyorum. Tamamıyla ben anlatıyorum. Öğrencilere ödev veriyorum. Her hafta araştırıp geliyorlar ama anlattığım tamamıyla bana ait. Dersimizi şöyle yürüyorum. Konuları veriyorum ben öğrencilere. Herkes hazırlıyor. 3-4 hafta süre veriyorum. Ondan sonra geliyorlar sınıfta tartışıyoruz. Soru soruyorum. O konuyu araştırmış oluyorlar yani daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşımla bu işi yürütmeye çalışıyorum. En sonunda toparlıyoruz konuyu.

İçeriğin haftalara göre öğrencilere paylaştırılıp sunum yaptırılması sıkça yorumlara konu olmuştur. Öğretim üyeleri bu tür bir ders anlatma yöntemini doğru bulmamaktadır. Alt yapısı yeterli olmayan ve öğrenmeye gelen öğrencilerin ders



anlatması hoş karşılanmamaktadır. Sadece sunum yapan kişinin hazırlanması, diğer öğrencilerin ve öğretim üyesinin pasif kalması, etkileşim olmaması, doktora beklenen düzeyde beceri gerektirmemesi, hazırlıksız gelen öğrencilerin konuyu yeterince kavrayamamaları gibi eksiklikler sıralanmıştır. Etkili bulunmamasına rağmen sıkça başvurulan bir yöntem olması da eleştirilmiştir.

K31 Biz uygulama yapmaya çalışıyoruz ama ne kadar tam anlamıyla yapıyoruz çok sıkıntılı. Bu biraz hocaların yeterlilikleri ile ilgili yani hoca uygulama yaptırabilme becerisine de sahip değil. Ne yapıyor hocalar? Konuları paylaşıyor öğrencilere. Her gün bir öğrenci sunum yapıyor. İşte pasta, börek bilmem ne getiriyorlar sırayla. Ondan sonra bir bakıyorum. Hoca yine oturmuş çayını içiyor. Çocuklar sunuyor. İşte bir hafta beyin temelli öğrenme, bir hafta başka bir şey ama hep öğrenci sunuyor. Hoca ne yapacak? Hoca bunun neresinde? Hani neyi uygulayacak öğrenci? Bir alan çalışması yapacak mı? Bir hizmet içi eğitim çalışması dizaynı yapacak mı? Aksiyon araştırması çok önemli mesela. Biz aksiyon araştırması yaptırıyoruz. Yani bu biraz zamanla biraz da hocaların öz yeterlilikleri ile ilgili maalesef.

K46 Ben uygulamalı anlatırım. Asla sunum yaptırمام. Hiç bilmediğiniz bir konuyu konuyu hiç bilmeyen bir gruba sunduruyorsunuz. Bu çok yanlış. Doktora öğrencilerinden grup lideri oluyor. Bir konudan bir kişi sorumlu oluyor ama ben daha önceden okunması gereken şeyleri paylaşıyorum ve herkes hazırlanıp geliyor.

K43 Öğretmen ve öğrenci etkileşim içinde olmalı. Öğrenci konu alır. Sunum yapar gibi bir algı oluştu ama öyle bir dünya yok. Yönetici ipleri elinden bırakmamalıdır. Etkileşim olmalıdır. Benim her gün dersim var ve cuma gününe kadar sesim bu hale geliyor. Konuşsam bu hale gelmez herhalde. Pazartesi bilimsel araştırma dersi veriyorum. Her hafta hazırlanıp gidiyorum. 4-5 yıldır veriyorum ve hep hazırlanıyorum. Farklılıkları yakalayamazsınız. Öğrenciye bir şey katamayız. Okumak, farklı kaynaklara gitmek önemlidir. Öğrencilere de bu aşılmalı. Bu kadar yükün içerisinde makale yazmak kolay değil ama yazıyorsanız da gerçekten nitelikli olmalı. Yeterliliğimiz doğrultusunda öğrencilere de dönütler vermeliyiz. Bilimsel araştırma yöntemleri dersini bile konu paylaşırıp anlattıran öğretmenler var burada. Bu çok rahatsız edici bir durum.

K55 Öğrenciye sunum yaptırılan dersleri doğru bulmuyorum. Öğrencinin sürece katılması lazım ama bu denli değil. Öğrenci diğer öğrencilere kuramsal şeyler anlatıyor. Nasıl anlatabilir ki? Karşıdaki insan sınırlı bilgi alıyor. Ben Doçent olduysam ben bu alanda yeterli bilgiye sahibim ve bu dersi benim anlatmam gerekir. Dersi ben yönetirim, makale gönderirim, tartışma konuları açarım. Ben herkesin hazırlanması isterim ve tartışma ortamı oluştururum.

#### **4.2.5.5. Öğrenci altyapısı**

Öğrencilere en sık yöneltilen eleştiriler, alt yapılarının zayıf olduğu, aktif bir şekilde derse katılmadıkları, araştırma becerileri ile düşünme becerileri açısından gereken

düzeyde olmadıklarıdır. Öğrencilerden mutlaka derse hazırlıklı gelmeleri istenmektedir. Anlayış değişikliği gerekli görülmektedir çünkü öğrenciler pasif bir şekilde verileni alıp gitme taraftarıdır. Bu nedenle öğretim üyeleri ayrıca enerji harcamak durumunda kaldıklarını, derslerden de istenen verimin alınmadığını vurgulamışlardır.

Alt yapı eksikliği lisanstan itibaren süregelen bir sorundur. Konudan sorumlu öğrenciler sentez yapılmayan bilgi özetleriyle konuyu anlatmaya çalışmakta diğerleri de katkı sunmamaktadır. Tüm sınıfın ve öğretim üyesinin dahil olduğu bir ders süreci geçirilmelidir. Doktora düzeyindeki öğrenciden çok okuma yapması beklenmektedir. Orijinal fikir ve tartışmalarda bulunmalıdır.

K30 Öğrenci zaten derse hazırlıksız geliyor. Öğrenci her hafta işte 10 öğrenci her hafta bir konu dağıtılıyor. Öğrenci hazırlıksız geliyor. Bu çok yanlış. Kesinlikle bununla başarı elde edemezsiniz. Haa ben hocanın tamamen ders anlatmasına da karşıyım. Fakat Türkiye’de şunu gerektiren bir şey var. Öğrenci yüksek lisansta yeterli düzeyde eğitim alamadığından dolayı doktora bölümüne geliyor ve hoca ister istemez derslerin çoğunu hele haftaların çoğunu kendisi anlatmak zorunda kalıyor.

K37 Öğrenci profili ile beraber değişkenlik gösterebiliyor. Doktorada 3-4 kişiyle ders yapıyoruz. Ben kendi derslerimde ya da hocalarla yaptığımız kritiklere dayanarak derslerin çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Öğrencileri yönlendiriyorsunuz ama araştırma becerileri bizim istediğimizin çok altında. Tam bir araştırma yapılmamış oluyor aslında. Analiz ve düşünme becerileri açısından eksik buluyorum. Adım adım program değerlendirmesi yapılmıyor. Bir model ele alınıp geliştirildiği sadece bir tane falandır yani çok az. Biz derslerde makale yazdırabiliyoruz ama model alıp geliştirmeye ben karşılaşmadım. Eğitim bilimlerinin herhangi bir ögesini ele alıp ürünler çıkarabiliyor öğrencilerimiz. Alt yapı çok eksik. Öğrenciye teorik kısmı vermekle çok meşgul oluyorum. 14 haftada yetiştirmek için çok ciddi bir efor sarf ediyorum. Çoğunlukla öğretmenin konuştuğu uygulamadan uzak tamamen bilgi yüklemek adına 6-7 hafta geçiyor. Doktora düzeyinde öğrencinin analiz sentez değerlendirme yapması gerekirken biz bazı şeyleri baştan baştan yapıyoruz. Lisans düzeyinde öğrencilerin çoğu şeyin farkında olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci profilinde bir bozulma var ama sağlam bir yüksek lisans ile bu bilgilerin verilebileceğini düşünüyorum.

K42 Şöyle bir şey var. Çok iyi birikim olmayınca öğrenciler bu proje temelli öğrenmeyi düşünelim. Öğrenciye biz bu konuyu verdiğimizde iyi alt yapı yoksa neyi araştıracağını da bilmiyor. Okuduklarını sentezleyemiyor. Dersleri yürüten arkadaşlarımızda bir problem yok. İşin doğrusu öğrencilerin alt yapısı çok yetersiz. O zaman diyemiyorsunuz almalıyım. Almazsak adam yetiştirmeyelim. O zaman alanı nasıl yürüteceğiz? Bir şekilde alıp yetiştirmek durumundasınız.

#### 4.2.5.6. Ders ve ödev yükü

Öğretim üyelerinin %66'sı ders ya da ödev yükünü ağır bulmazken %34'ü ağır olduğunu düşünmektedir. Ağır bulmayan öğretim elemanları öğrencileri çok zorlamadıklarını, yapamayacakları bir şey olmadığını dile getirmekte ya da doktoranın zaten istek işi olduğunu zorlananın bırakabileceğini, verilen eğitimin az bile olduğunu söylemektedirler.

K39 Öğrencilere çok ağır gelmiyor. Düzeylerine uygun. İşin içinden çıkamayacakları konular üzerinde durmuyorum zaten. Kaynaklara ulaşabilecekleri konuları seçiyoruz.

K55 Doktoranın olması gereken ders yükü bu bile değil. Daha fazla olmalı. Bunlar ne ki. Doktora gönüllü bir programdır. Kimse seni orada zorla tutamaz. O ders yükünün altından kalkamıyorsan gelme yani.

K46 Bir dönemde 2 ders alıyorlar. Ağır olmuyor. Zorlamıyoruz.

K56 Ödev çalışmaları lisansüstü öğrencilerin gelişimi için gerekli olduğundan ağır olduğunu düşünmüyorum.

Ders ve ödev yükünü ağır bulanlar ise öğrencilerin gerekli donanıma sahip olmadıkları için yöntemi, problem durumunu, neyi nasıl yapacaklarını bilmediklerini bu nedenle zorlandıklarını ya da öğrencilerden analiz, sentez gibi üst düzey beceriler beklendiği için dönemde 2 ders bile alınsa ağır gelebileceğini belirtmişlerdir.

K33 Ders yükü değil ama ödev yükünden şikayetçi olanlar var. Az önce bahsettiğim nedenden dolayı problem durumunu tanımlamak, pek çok kaynak taramak, elde ettiği veri üzerinde hangi analizleri yapmaları gerektiğini, modelin ne olması gerektiğini bir türlü netleştiremiyorlar. Bu iş başında çalışmalarla olabilecek bir şey. Yani bu tüm Türkiye'de böyle. Bana gelen hakemliklerde de görüyorum. Bu alanda çok ciddi sorunlarımız var bizim.

K45 Öğrencilere ödev yükleri, ders yükleri ağır geliyor. Bizim üniversite ile alakası yok. Öğrenciler 2 ders alınca zaman açısından zorlanıyorlar. Analiz, sentez üzerine öğrencilerimizden beklentimiz çok yüksek.

#### 4.2.5.7. Etik

Öğretim elemanlarının %37'si (n=10) öğrencilerin etik konusunda ciddi sıkıntılı olduklarını %48'i (n=13) de belirli oranlarda sıkıntı yaşayabildiklerini düşünmektedir. %15'i (n=4) herhangi bir sorun olmadığını belirtmişlerdir. En sık rastlanan etik ihlaller; kes-yapıştır ödevler, kaynak göstermeden kendi cümlesiymiş gibi yazma, etik davranışların neler olduğunu bilmeme, öğretim üyesine göre davranma, kolayca kaçarak suiistimal etme, İngilizceden aynen çevirerek kaynak sunmama, aktarandan aktarma olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin bilmeden hata yapabildiği de vurgulanmıştır.

K36 Etik ile ilgili alıntılarda falan yanlış yaptıkları oluyor. Çok dikkat etmiyorlar. Düzeltmeye çalışıyoruz.

K51 Araştırma görevlisi olanlar biliyor ama dışarıdaki öğrencilerde ihmal olabiliyor. Ben öğrencilerimle makale çalıştım. İngilizce makaleden almış cümlelerin aynısını yazmış. Onu hemen uyardım. Bu şekilde yanlış diye ama doktora dersinde öğrencilerin tez önerilerinde birçok şeyi ihmal ettiklerini görüyorum. Akademik yazım dersi olabilir diye düşünüyorum. Benim öğrencimle başıma gelen yeni bir kaynaktan aktaran almış kaynağa baktık öyle bir şey yok. Yazar uydurmuş yani. Ana kaynaklara ulaşmak zor. Ben aktaran istemiyorum yani.

K53 Çok ciddi problemler var çünkü bilimsel araştırma süreçlerinden geçemediler. Bir makale yazma deneyimleri yok. Bildiri yazma deneyimleri yok. Kasıtlı bir hata değil ama farkında olmadıkları için hataları çok oluyor. Etik kontrollerini biz kendimiz yapmamız gerekiyor çünkü mesela biz 3 hocanın makalesini birleştirdik 100/8 hata buldu. O yüzden kontrolleri biz yapıyoruz. Kaynak gösterilmemişse uyarıyorum öğrencileri. Bilimsel araştırma süreçleri ve etik konusunda da geri bildirimlerde bulunuyorum. Etik kurallar konusunda farkındalık yok. Etik dersimiz var ama bu bir dersle hallolacak bir mesele değil. Etik dersi vermek çok utanç verici aslında. Teknik şeyleri öğretirsiniz ama çalmayın demek çok ayıp.

Etik konusunda çözüm önerileri üç başlık altında toplanmaktadır. Öğretim üyelerinin özeni, sözlü uyarıda bulunma ve bilim etiği dersi. En çok tercih edilen çözüm sözlü uyarıdır.

K42 Getirilen ödevlerde baya sıkıntı oluyor. Söylüyoruz, eleştiriyoruz da. Burası eksik. Bundan sonra olmayacak bu diyoruz. Sonrakilerde düzelmeye başlıyor doğal olarak. Ama ilk başta anlamakta zorlanıyorlar tabi. Teoride anlatıyorsunuz ama pratiğe dönüştüğünde iş farklılaşmaya başlıyor.

K43 Ben onlara ara ara hatırlatma yapıyorum. Kendileri de zaman zaman farkına varıyorlar. Hiç göremedikleri yerde de uyarı alıyorlar.

Bir diğer bahsedilen çözüm bilim etiği dersidir. Ancak bu dersle öğrencilere %100 etiğin kavratılamayacağı kabul edilmiş, teknik meseleler hakkında bilgi verme amaçlı bu dersten yararlanılabileceği öne sürülmüştür.

K35 Etik ihlalleri elbette oluyor ama mümkün olduğu kadar bunları minimize etmeye çalışıyoruz. Bilim etiği diye bir dersimiz var. Bunları çok ayrıntılı işliyorum. Ders mecbur değil ama öğrencilerimize aldırıyoruz. Bilinçli bir şekilde etik ihlali olmuyor. Öğrenme süreci. Sonuç olarak hatalar oluyor ama yöntem teknik dersinde alıntılama yapıldıktan sonra nelerin etiğe aykırı olduğunu görünce süreç içerisinde minimize oluyor. Ama %100 gerçekleştiriyoruz. Bu bütün Türkiye’de bir sıkıntıdır. Bu durum için enstitü tezleri alıntılama programından geçiriyor. Sonra tezleri kabul ediyor. Süreç içerisinde düzelecek bir durum.

Öğretim üyelerinin titiz ve ilkeli davranması da oldukça önemsenmiştir. Hem rol model olmaları hem de öğrencilerin yaptıkları çalışmalara vakit ayırıp incelemeleri

açısından öğretim üyesi niteliği önem taşır. Kendileri dikkat etmez, iyi model olmazsa öğrenciler de etik konulara dikkat etmeyecektir.

Bir öğretim üyesi kendi emeği olmadan çalışmalara ismini yazıyorsa, ders anlatmıyorsa, bir kongreye çok sayıda bildiriyle katılıyor ve hepsinde ilk yazar oluyorsa iyi model olamaz ve öğrenciden de etik davranış bekleyemez. Bu düşüncede olan katılımcılar etiğin dersinin de verilebileceğini fakat çok işe yaramayacağını o kültürün gelişmesinin daha önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun için etik en iyi usta-çırak ilişkisi içinde öğrenilir görüşünü savunurlar.

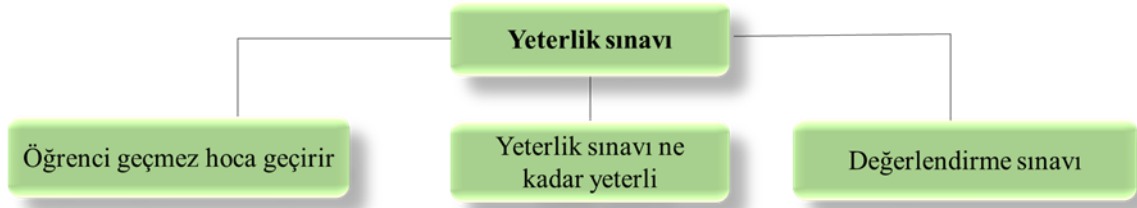
K31 Etik konusunda öğretmenler de dikkatli olmadığı için çocuklarda yanlış öğreniyorlar. Bu konuda da bir ders var. Bilim etiği gibi. Yani bence etik konusunda ders olması gerekmiyor. Etik bir akademik kürsünün özünde bir kültürdür. Yani akademik kültürdür etik. Zaten o kültür içinde öğrenmesi gerekir. Hani hocayı model alarak. Ben öğrencime mesela çalışma yaparsa ilk isim olmam. Katkı derecesi çok önemli. Bunları muhakkak söylerim. Hocanın katkısı yoksa adını yazmayın derim. Ama diyorlar herkes öyle yapmıyor hocam diye. Hoca hiç okumuyor. Hiçbir katkısı yok ama ilk isim oluyor. Etik konulara dikkat etmiyorlar. Farkında olsalar bile yapmıyorlar çünkü hocalar etik değil. Kongrelere gidiyorsunuz. Hocanın 4 tane bildirisi var. 4'ünde de ilk isim. Hani 4 bildiriye hocanın ne kadar katkısı var? Yani bilimsel araştırma da anlatıyoruz ama etik anlatmakla öğrenilmez. Akademik ahlak bir kurum kültürü olarak aktarılır.

Öğretim üyesinin bir diğer önemi öğrencilerin öğretim üyelerine göre davranış değiştiriyor olduğu gerçeğidir. En az etik hata yapılan ödev ya da çalışmalar gerçekten inceleyen ve dönüt veren öğretim üyelerinin derslerinde verilmektedir. Öğretim üyeleri önemsemiyorsa öğrenciler de kolayca kaçabilir.

K38 Program geliştirme öğrencileri diğer doktora programlarıyla karşılaştırıldığında daha iyiler ama olması gereken seviyeler mi hayır. Bu biraz sanki kolaycı tüketici toplum olmayla ilişkili bir şey. Bir yandan biraz fırsat bulsalar kolaycılığa kaçma gibi bir alt yapıları var. Etik davranışların neler olup olmadığını bilmiyorlar. Öğrenci dersini aldığını hocaya göre davranıyor. Hocasının titiz ilkel olduğunu görürse o zaman daha dikkatli ve titiz çalışıyor.

#### **4.2.6. Yeterlik sınavı**

Yeterlik sınavı ile ilgili görüşleri sorulan katılımcıların cevapları üç ana tema altında incelenmiştir (Şekil 4.17). Hakim görüş, yeterlik sınavı uygulamasının aynen devam ettirilmesi şeklindedir (%48, n=13). Yeterlik sınavı yapılmalı ancak bazı noktalar değiştirilmeli ya da kimi hallere özen gösterilmeli görüşünü savunan katılımcı oranı da oldukça yüksektir (%44, n=12). Sınavın işlevsel olmadığı ve kaldırılması gerektiğini düşünen katılımcı yüzdesi ise 7,4'tür (n=2).



Şekil 4.17. *Yeterlik Sınavına İlişkin Öğretim Üyelerinden Edinilen Temalar*

#### 4.2.6.1. “Öğrenci geçmez hoca geçirir”

Küçük bir grup katılımcı yeterlik sınavının gereksiz olduğunu düşünmektedir. Derslerden yüksek notla geçen öğrencilerin bir daha sınava tabi tutulması anlamsız bulunmaktadır. Öğrenciyi gerçekten ölçebilecek bir sınav yapılmamaktadır. Başarılı öğrencilerin heyecanlanabildikleri, isteneni veremedikleri olabilmektedir. Sınavda kontrolün tamamen öğretim üyelerinde olduğu isterlerse öğrencileri geçirip isterlerse bırakabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca, öğrenciler üzerinde baskı kurulabildiği de söylenmiştir.

K55 Yeterlilik sınavını kaldırmak isterim ben. Siz dersleri veriyorsunuz. Öğrenciyi yüksek ortalamayla geçiriyorsunuz. Yeterliyse burada ne işi var? Yetersizse derslerden neden geçiriyorsunuz? Bir iki saatlik sınavla siz neyin yeterliliğine bakacaksınız ki? Öğrenci çok iyiysen çok kötü bir performans gösterebiliyor. Öğrencinin yetersiz olduğunu düşünüyorsanız geçirmeyeceksiniz.

K39 Ders döneminde başarılı bulduğunuz adayı sınavda başarısız buluyorsunuz. Bunun bir dengesini bulmak lazım. Bu sınavda aslında kendimizle çelişiyoruz. Sınavda alanla ilgili bir kelime adayın aklına gelmedi diye adayı rezil eden hocalar oluyor. Doçentlik alınmaz verilir diye bir söz var. Aynı şey yeterlilik içinde geçerli. Yani böyle bir izlenim var.

#### 4.2.6.2. *Yeterlik sınavı ne kadar yeterli?*

Bu grupta yer alan katılımcılara göre yeterlik sınavı kesinlikle yapılmalıdır. Sınav sayesinde öğrenci değerlendirilir. Teze geçip geçemeyecek durumda olduğu yoklanır. Alanı bir bütün olarak tekrar gözden geçirmesi sağlanır. Bununla birlikte hali hazırdaki uygulamalarda eksikler, yanlışlar vardır.

Sınavın öğrencileri yoracak kadar uzun bir süre, formal bir havada gerçekleştirilmesi yerine öğrencilerin araştırma becerilerini ortaya koyacak şekilde yapılandırılması önerilmiştir. Öğrenciler kendilerine verilen zaman dilimi içerisinde bir araştırma önerisi hazırlayabilirler, projelerde görev alabilirler. Önemli olan araştırma

açısından öğrencinin ne düzeyde olduğunu tespitidir. Bunun tespiti illa aynı gün içinde yapılan yazılı, sözlü sınavlardaki bilgi sorularıyla belirlenmek zorunda değildir.

K30 Yani bizde uygulama biçimi boş. Kesinlikle yeterlilik sınavlarının problemlili olduğunu düşünüyorum. Yeterlilik sınavı olması gerekiyor. Kesinlikle ve kesinlikle olması gerekiyor fakat yapıma biçimi çok farklı olması gerekiyor. Öğrenci ilk önce bu takehome sınavı olabilir. Bir öneri yazdırma olabilir. Farklı şeyler olabilir. Öğrenci alıp 2 saat sınavı KPSS veya YDS'ye girmiş gibi. Bir sınavdan ziyade öğrencinin alanıyla ilgili yöntem ağırlıklı birkaç ödev soru verilir. Öğrenci ona evde hazırlanır. Burada amaç öğrenci yeterli derken birkaç tane soruyu cevaplamayla alaka değil. Bu öğrenci kendi yapacağı doktora tezi yazabilecek bir düzeyde mi? Yöntemsel olarak yeterli mi? Bu ikisini test edebilecek düzeyde komisyon toplanır. Bu öğrenci alınır karşısına. Bu öğrenciye işte araştırma tasarlatılır. Araştırmayla ilgili sorular sorar. Zaten doktora öğrencilerin %99'u %100'ü zaten geçiyor. Yani bir geçmesin ikinci seferde mutlak kesin kesin geçiyor. Böyle bir şey yok. Böyle nitelikle olmaz.

K45 Gerekli bir sınav ama sözlü sınavın öğrencinin gerçek performansını göstermede sıkıntı yarattığını düşünüyorum. Başarılı birçok arkadaşın heyecan yüzünden kendini gösteremediğini görüyoruz. Yazılı bir sınavla test edilebilir.

K47 Öğrencinin o zamana kadar yazmış olduğu paperlara bakılabilir. Sözlü final yapılabilir. Herhangi bir araştırma için öneride bulunması istenebilir. Benim zamanımda bir araştırma önerisi isteniyordu mesela. Öğrenciler baya bir oturuyorlar çalışıyorlar aylarca ama o iki günkü performans çok etkiliyor. İyi bir öğrenci heyecanlanıyor. Geçemiyor kalıyor yani.

Sınavın bu haliyle işlevsiz bulunmasının nedenlerinden bir diğeri, kimsenin bu sınavdan kalmadığının düşünülmesidir. Bazı katılımcılar yeterlik sınavının formalite icabı yapıldığını, kalması gereken öğrencilerin dahi geçebildiğini belirtmişlerdir. Tersine sınavın baskı aracı olarak kullanıldığını ve hak eden öğrencilerin geçirilmediğini düşünen katılımcılar da vardır.

K43 Doktora düzeyinde bu olması gereken bir sınav. Getirdiğiniz düzeyin teze geçip geçmemesi için bir basamak. Kişinin alanı tekrar gözden geçirmesi, kendini dinlemesi için olması gereken bir süreç. Ama sınavın biraz daha objektif olması gerekiyor. 2 tane öğrencimi o dönemde hak etmedikleri halde üzdüler hocalar. Bu sınav öğrencide geliştirdiğiniz, düzelttiğiniz şeylerle ilgili bir sınav olmalı. Bu sınavı bir baskı aracı olarak kullanmak yanlıştır. Bu konuda özen gösterilmelidir. Etikten söz ediyorsak buna dikkat edilmelidir. Kişisel sebeplerden arınarak objektif olmalıdır. Bu sınav genel anlamda programdaki gelişmeleri takip ediyor mu, program ile ilgili aldığı derslerin niteliğini ya da kazandırdığı yetileri alabilmiş mi öğrenci diye değerlendirilmelidir. 8-9 ders alıp da öğrenci bir şey söyleyemiyorsa da olmaz tabii. Yeterlilikten önce de seminer dersleri alınıyor yani bu aşamaya gelince de öğrencinin aklında teze dair bir şeyler olmalıdır.

K53 Öğrencileri motive eden bir unsur olarak görüyorum. Art niyetle kullanıldığını da biliyorum. Tamamen objektif bir sınav yapılacak olursa yeterlilik sınavı katkı getirici oluyor öğrenci için. Art niyetli uygulamalar yine kişinin etik anlayışı ile bağlantılıdır. Geçen dönemlerde bana biz hocalar olarak sorular belirleyelim. Öğrenciler çalışıp gelsinler. Biz sınav yapalım dediler. Ben etik bulmadım. Bir arkadaşın zayıf bir öğrencisi bu sınava girecekken böyle bir öneri geldi yani öğrenci kayırma söz konusu oldu. Ben şiddetle karşı çıktım. Diğerlerinin hakkına girilmiş olur diye düşündüm.

Katılımcılar tarafından tek bir ölçüm ile öğrencilerin değerlendirilemeyeceği vurgulanmıştır. Farklı zamanlarda, farklı çeşitlerde öğrencilerin ölçülmesi daha sağlıklı olacaktır. Yeterlik için oluşturulan jürilerle ilgili de eleştiride bulunulmuştur. Jüri olarak hep aynı kişilerin çağrıldığı, adil bir süreç işlemediği söylenmiştir.

K33 Adil olduğunu düşünmüyorum çünkü örneğin yüksek lisans tezi ya da doktora tezi sunulacak. Başka üniversiteden öğretim üyesi şartı var ama maalesef kurullar hep aynı kişilerden oluşuyor. Bu sınavların sayıca artırılması gerekir. Çünkü adayın ne düzeye geldiğini o zaman daha rahat görebiliyoruz. Kümülatif olarak öğretim programında kişi ne düzeydedir o zaman görebiliriz. Keşke birkaç ölçme daha yapabilesek.

Sınav sorularının niteliği önemli bir husustur. Bilgi ağırlıklı, kitaplarda yazılanların ezberlenip anlatılmasını gerektiren sorular etkisizdir. Öğrencinin olaylara bakış açısı, araştırma felsefesi, tez yazabilecek düzeyde olup olmadığı, problemlere, örnek olaylara yaklaşımının sorgulanması gerekir.

#### **4.2.6.3. Değerlendirme sınavı**

Yeterlik sınavının uygulandığı haliyle devam etmesi gerektiğini düşünen katılımcılar, öğrencilerin alanla ilgili bilgi birikimleri, düşünme becerileri ve araştırma becerilerinin ne düzeyde olduğu ölçüldüğünden sınavı önemsemektedirler. Ayrıca ileriye dair planları, tezleri de tartışılmış olur. Doçentlik için de benzer bir sınavdan geçildiği dolayısıyla tecrübe kazandırdığı, bu heyecanın yaşanması gerektiği belirtilmiştir.

K35 Yeterlilik iki aşama. Ben önemsiyorum. Süreç içerisinde gözlemliyoruz ama özellikle ben yazılı sınavı çok önemsiyorum. Mülakat nispeten ama yazılı sınavda mümkün olduğu kadar alan ile ilgili soru yöneltmeye çalışıyoruz. Düşünme becerileri, bilgi backgroundlarını, sentezleme düzeylerini ölçmeye çalışıyoruz. Ben bunu çok önemsiyorum. Mülakatlarda daha çok çalışılacak konuyla ilgili neler düşünüyor, bu alana ne tür yenilikler katabilir, bu anlamdaki vizyoner yapısına bakmaya çalışıyoruz.

K42 Yeterlik uygulamasını gerekli buluyorum. Benim geçtiğim ve şu an ki süreçlerde gayet adil buluyorum.

K46 Kaygı düzeyinin fazlası da azı da zarar. Kişinin kaygı düzeyini çok yükseltmeden bu süreci yaşaması gerektiğini düşünüyorum.



Amerika'da da bizde de doktorada yeterlilikten sonra doktor unvanı alıyorsun. Aslında bu heyecanın yaşanması gerekiyor.

Bu gruptaki katılımcılar adil olmayan bir durumla karşılaşmamışlardır. Yoğun emek gerektiren, çalışmak için uzunca süre ayrılan bir sınav olduğundan bilgi tazelemesi olarak görülmektedir. Alanla ilgili önemli kaynakların tamamının taranacak olması bir artıdır. Alanın bütün bir şekilde incelenmesine fırsat sağlar.

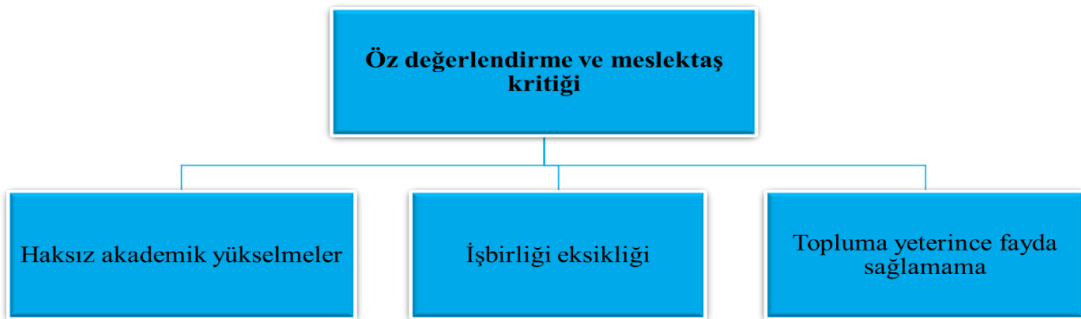
K48 Doktoradan sonrası yok. Sisteme insan yetiştiriyorsunuz aslında ve bir kişinin yeterli olması demek alt yapı sağlamlığı demek. Ciddi bir bilgi düzeyi oluşması gerekiyor. Bu bilgiye dayalı bir sürecin gelişmesi gerekiyor. Bilgi, beceri, yetkinlik. Yetkin olabilmek için bilgi ve beceriye ihtiyaç vardır. Bu sınavında bir yetkinlik onaması olduğunu düşünüyorum. Kişiler 3-4 gün çalışarak bu yeterliliğe giremiyorlar. Aylarca oluşan bir deneyimle sadece bir bilgi sınanmıyor sınavlarda. Ayrıca onun yetkinliğini sınıyoruz. Bunlara sahip değilse zaten tezi yapamaz. Sınavın üslubu yapısı değişebilir ama mutlaka ve mutlaka bu aşamadan geçmeli öğrenci.

K51 Ben yeterlilik sınavına girdiğimde alanı o kadar iyi çalıştım ki ben EPÖ alanını o zaman öğrendim. Yani çok geniş açıdan o zaman bakabilmişim. Derslerde ders geçmek daha ön planda oluyor ama yeterlilik sınavına hazırlanmak daha kaliteli. Uygun buluyorum ben.

K52 Yani yeterlilik sınavının olması iyi bence. Doktora önemli bir unvan. Sonrasındaki unvanlardan daha önemli gerçekten. Mesleğe geçmeden önce kesinlikle ne kadar yeterli, alana ne kadar hâkim bunun öğrenilmesi iyi olur bence. Biz de yaşadık. Sıkıntılar çektik. Tamam. Biz çektik başkaları da çeksin anlamında demiyorum. Yani yararını bildiğim için diyorum. Baştan sona bir daha okuyorsunuz alanı başka kaynaklar okuyorsunuz. Alanı daha ciddiye almanızı sağlıyor.

#### 4.2.7. Öz değerlendirme ve meslektaş kritiği

Öğretim üyelerinin kendileri ve meslektaşları ile ilgili görüşleri 3 tema altında incelenmiştir (Şekil 4.18).



Şekil 4.18. Öğretim Üyelerinden Edinilen Öz Değerlendirme ve Meslektaş Kritiğine İlişkin Temalar

#### **4.2.7.1. Haksız akademik yükselmeler**

Meslektaşlara en sık yöneltilen eleştirilerden biri, alandan olmayan veya yeterli donanıma sahip olmayan kimselerin adil şekilde oluşturulmayan jürilerle yükselmesi, doçentlik, profesörlük almasıdır.

K33 Doçentlik kriterlerinin yanı sıra uzman olamayacak dediğimiz kişilerin doçentlik aldığını görmeye başladık. Şimdi çalışmalar çok ciddi kusurlar içeriyor. Yakın geçmişimizdeki doçentlik jürileri de etrafımızdan bile çok rahat görebildiğimiz kurumlar oluşturuldu. Yani bilimsel olarak kesinlikle o evrede olduğunu düşünmediğimiz insanlar.

K38 Akademisyenlerin akademik bir kültürden gelmelerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Şu anda bu alanda Prof. unvanını taşıyan birçok kişinin backgroundu program üzerine değildir.

K51 Adam eğitim tarihçisi EPÖ ile alakası yok yani bir EPÖ'cü gibi değil ama EPÖ'nün bölüm başkanı.

K53 Alanı tanımadan Prof. olan birçok hoca var. Alanın sınırlarının bilinmemesi ve çizilememesi de bir sorun. Öğretim tasarımına eğitim programı diyen birçok araştırma gördüm maalesef. Nitelikli insan gücünün olmaması en büyük sorun.

#### **4.2.7.2. İş birliği eksikliği**

Alan uzmanlarının aralarında yeterli iş birliği olmaması da eksiklik olarak görülmektedir. Herkes kendi üniversitesinde, kendi çalışmalarına yoğunlaşmıştır. Bir birliktelik henüz yakalanamamıştır.

K31 Herkes kafasına göre takılıyor. Dağınık. Programlar tartışılır durumda.

K39 Farklı üniversitelerden alan hocaları arasında bağ yok.

K34 Herkes kendi üniversitesinde kendi içine çekilmiş çalışıyor. Son yıllarda özellikle EPÖ derneği kuruluşuyla bunda bir gelişme oldu tabii. Yeterli mi? Henüz yeterli değil.

K47 İş birliği pek olmuyor yani benim yok mesela.

K50 Eğitim bilimleri fakültesi açıldığında o bölümün birçok hocası da öyledir yani tüm eğitim programları alanında çalışmışlardır başka alan bilmezler ama Türkiye'de ekip çalışmasının güçlü olması lazım. Güçlü olduğu da söylenemez. Şu an da sarsılmış bir tür var ve insanlar bir arada çalışma erkinden zayıf. İnsanlar birbirlerine düşerler.

#### **4.2.7.3. Topluma yeterince fayda sağlamama**

Akademisyen olmanın gerekleri de tam olarak yerine getirilememektedir. Öyle ki eğitimle ilgili gerçek sorunlara cevap arayan çalışmalar yapılmamaktadır. Toplumun kültürünü, ihtiyaçlarını ön plana koyan modeller oluşturulmamaktadır. Kişisel gelişimden ziyade maddi getirisi yüksek işler daha çok ilgi çekmektedir. Özgün ürünler ortaya koymak yerine çeviri kültürü hakimdir.

K35 Yeni gelişmeleri takip edemiyoruz. Dünyadaki yapılan çalışmalar, tezler bunları takip edemiyoruz ve yeni şeyler ortaya koyamıyoruz. En büyük sıkıntımız bu. Eğitim sistemine alternatif getiremiyoruz. Şu an eğitim sistemimizde programla ilgili sıkıntılarımız var. Akademisyen olarak pratik anlamda biz akademisyenler bir çözüm, bir reçete sunamıyoruz. Bir felsefemiz bile yok. Kendimize özgün bir şeyimiz yok. Değer ve ihtiyaçlarımıza yönelik bir şey yok. Merkeze kendimi alıp eleştiri yapıyorum ama genel olarak bir sistematığımız yok. Sağlıklı bir kopyalama yapabilesek yine sıkıntı yok ama aldığımız şeyleri de yanlış aktarıyoruz. Akademisyenler bunu kabul etmek istemiyor. En büyük problem bu. İnsan bir şeyi eksik görüyorsa bunu tamamlamak için çaba gösterir ama yok.

K42 Türkiye’de program alanı çok geride gidiyor. Bunun nedeni bizim çeviriye dayalı bir bilim anlayışımız olmasından kaynaklanıyor. Yönetim bilimleri bunu aştı. Psikolojik bilimi bunu aşamadı. Program da aşamadı bunu henüz. Kendimize ait bir program anlayışımız yok. Bir şeyler üretmiyoruz. Kendimize özgü bir teorimiz yok. Kısır döngü çeviriyi aktarıyoruz yani.

K53 Yeterince donanımlı değiliz. Kişisel gelişime çok zaman ayırmıyoruz. Gece programlarına takılıp kalınca dersler de tezler de çok sığ kalıyor.

K54 Meslektaşlarımızda bu işin ticari kaygısı oluşmuş gibime geliyor. Bu da bilimselliği aşağıya çekiyor. Belli başlı üniversiteler bu işe doymuşlar ve kendilerini olağanüstü görüyorlar ama aslında taşra dedikleri üniversiteler onların seviyesine çıkabilmek için onlardan daha çok çalışıyorlar. Öğrenci yetiştirmek açısından söylüyorum bunları. Kişisel olarak destek verme konusunda tabii ki onlar daha üst konumdalar.

#### 4.2.8. Tez dönemi

##### 4.2.8.1. İdeal bir tez

Öğretim üyelerinin ideal bir teze ilişkin görüşleri 4 tema altında incelenmiştir (Şekil 4.19).



Şekil 4.19. Öğretim Üyelerinden Tezlerle İlgili Edinilen Temalar

#### 4.2.8.1.1. Faydalı sonuçlar

Tezlerin yazılma amaçları ait oldukları alana katkı sunabilmektir. Dolayısıyla katılımcılar bir doktora tezinde bunu görmek istemektedirler. Ülkede eğitim alanında yaşanan problemlere, yakın çevre sorunlarına kafa yorulmuş olmalıdır. Ulusal ve uluslararası bilgi birikiminden yararlanılmalı ancak ne bulunursa literatür diye doldurulmamalıdır. Bir katılımcı da tezlerin evrensel düzeyde katkı sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

K46 Mesela her doktora tezi bir ölçek geliştirmek zorunda değil ama alana yenilik getirmesi de önemli. Diğer çalışmaların tekrarı olmasının anlamı yok. Bu yüksek lisansta hoş görülebilir ama doktora da bu daha farklı. Alan yazına hâkim olması ve severek çalışması önemli.

K40 İyi bir tezin ülkeye yönelik olmasını düşünüyorum. Çevresel sorunlara cevap verecek şekilde yapılması gerekiyor. Araştırmaların, tezlerin bu yönde olması gerektiğine inanıyorum.

K44 İyi bir tez yöntemiyle, yaklaşımıyla iyi kurgulanmış olmalı. Evrensel bir bilgi boyutuna sahip olmalı. O tezdən çıkaracağımız şey literatürde yer bulabilmeli. Japonya’da biri okuduğunda hıuum diye bilmeli. Orijinal olmalı. Nicel verileri yorumlarken o konuyla alakalı bir şey ortaya koyarken araştırmacının kendisini görebilmeliyiz.

K39 Amerika’da doktora yapmış birinin tezini inceledim. 60 sayfalık bir tezi var. Geçenlerde 700 sayfalık bir tez geldi elimize. O kadar gereksiz şeyler yazmış ki ancak arabaya takoz olur yani. Sayfayla ölçülecek bir şey değil ama gereksiz olarak uzatılmamalı.

K47 Alana katkı sorun oluyor. Yani kopuk oluyor. Düşünme biçimi Amerikan düşünme biçiminden hareket ediyor. Türkiye’nin konjonktüründen kopuk oluyor. Sosyal bilimler olduğu için yani ülkeye göre olması beklenir ama bu olmuyor. Tezlerin yapılmış olmak için yapıldığı görülüyor zaten doçentlik jürilerinde falan.

K56 Yüksek lisans tezi araştırmacı kimlik kazandırma hedefine odaklanırken, doktora tezi bununla beraber alana somut katkı odaklı olmalıdır.

#### 4.2.8.1.2. Özgün içerik

En sık tekrarlanan temadır. Katılımcılar, doktora tezlerinin özgün olmasını çok önemsemektedir. Birbirinin tekrarı çalışmalar doktora tezi olarak sunulmamalıdır. Özgünlükten kasıt kimsenin duymadığı bir şey ortaya çıkarmak değildir. En azından yöntem, bakış açısı, veri toplama yöntemleri vs. değiştirilerek bir yenilik ortaya konmalıdır. Konunun farklı bir boyutu da ele alınabilir. Tezlerin kapsamı ileride öğrencileri zora sokacak şekilde geniş tutulmamalıdır.

K35 Kopyala-yapıştır istemiyorum. Yapılan bir çalışmayı tekrar eden tezlerden nefret ediyorum. Yapılan tez alana yenilik getirmeli. Öğrencilerden bunu bekliyorum. En azından probleme farklı bir yaklaşım

sunabilmelisiniz diyorum öğrencilere. Tezinizi okuyan insanların bundan faydalanması lazım. Unvan almak için bu iş yapılmamalı.

K51 Mutlaka orijinal olsun istiyorum. Yöntem ya da konu olarak mutlaka orijinal olmalıdır. Nicel bir şey planlıyorsanız ileri istatistikleri kullanın. Nitel planlıyorsanız eğer karma yöntemleri kullanın. Üçgenlemeler kullanın. Yani dişe dokunur bir şey olsun. Konu da araştırılmış bir şey olmasın. İkincisi yazım. Anlaşılır olması lazım. Ben nefret ediyorum imla düzeltmekten. Onu çok önemsiyorum.

K32 Bence biz orijinalliği yanlış anlıyoruz ve bu bizim karakterimiz haline gelmiş. Mesela benim çalışma alanım ... eğitimi. Ben bunu 4 senedir anlatıyorum ve daha önce de çalışıyordum. Türkiye’de şöyle oluyor. Yaa bu zaten şunun şusu ya bu zaten aktif öğrenme vs. İnsanlar zannediyor ki özgün olmak için Newton gibi olmak lazım. Halbuki öyle değil. Araştırma yapıyorsanız sanki Türkiye’yi kurtaracaksınız gibi bir izlenim oluyor ben de ama bu öyle bir şey değil. Bilim dediğimiz şey yavaş yavaş ilerler. Siz olan bir şeyin üzerine bir toz dahi koysanız özgün olur. Siz olanı kendinize göre yorumlarsanız yine özgün olur. Öğrenciye öyle sunuluyor ki öğrenci yanlış anlıyor. Büyük bir şey ortaya koymak istiyor ama başaramıyor. Daha çok hata yapmasına neden oluyor. Olmaması gereken yola giriyor. Beklentiyi düşürmek olarak değil de küçük bir katkı yap demek gerek aslında. Yani öğrenci yeni bir teori ortaya koymaya, çığır açmaya çalışıyor. Bu bende de sizde de vardır. Ama farkında olup ona göre dikkatli olmak gerekiyor. Başka sorumlulukları var. Maalesef master seviyesine daha fazla dahil oluyorum ama doktora öğrencilerim çalıştıkları için görüşemiyoruz.

#### 4.2.8.1.3. Sağlam yöntem

Tezler, öğrencilerin en önemli bilimsel yayınları olacağından bilimsel ilkelerin tamamına uyulmalıdır. Problem durumu, tartışma, bulgular çok önemsenmektedir. En büyük paye de tahmin edileceği üzere yönetime verilmektedir. Ancak iyi kurgulanmış, yöntemi sağlam bir tez sorulara cevap olabilir. Bulunanları değerlendirerek sentezleyebilmek güvenilir ve geçerli bir sürecin ardından mümkündür.

K55 Problemin çok iyi yapılandırılmış olmasını beklerim. Bazı öğrenciler direkt yöntem belirleyerek teze başlıyor. Benim için teorik kısmın çerçevesinin iyi olması lazım. Bu çerçeve oluşturulduktan sonra yöntem kısmının belirlenmesi gerekir. Ben jüri olduğumda direkt bunlara bakarım. Bulgu, problem, öneri, yöntem gibi kısımların birbiri ile bağlantılı olması lazım.

K37 İyi bir tez bilimsel süreçlere uygun olmalı. Genelde kolay nasıl yapılır diye düşünülüyor ama gerçekten gerçek bir soruna cevap olabilmeli. İdeal olanı konuşuyorum ben. Bilimsel çalışma basamakları işletilmiş olmalı.

K43 Güncel konuları kapsamalı, kuramsal alt yapı açısından iyi bir ön bölüm sunabilmeli. Yöntemi kuvvetli olmalı, bulguları sistematik düzenlenmeli. Sonuçlar tartışmaya yansımali. Sadece analiz değil sentez ve değerlendirmeye yöneltmelidir bir tez. Siz tezinizle dünyayı kurtarmayacaksınız ama alana katkı sağlamalısınız. Başkalarının da

haklarına saygı duyarak hareket edilmeli. İstatistiksel anlamda gerçek verilere yer verilmeli.

#### 4.2.8.1.4. Öğrenci motivasyonu

Tez yazımında önemli hususlardan biri öğrencilerin tutum ve düşünceleridir. Öğrenciye uygun bir konu seçilmesine dikkat edilmelidir. Öğrenci de sağlam bir tez ortaya koyabilmek için gerekli istek ve motivasyona sahip olmalıdır. Araştırmacının yorumu ve bakış açısı da tezde görülebilmelidir.

K38 İyi bir tez öğrencinin doğasına uygun olmalı, danışmanın dayatmasıyla olmamalı.

K45 Öğrencilerde yeterli kaynaklara ulaşmada kolaycılık var. Tezi bir an önce bitirme çabası var. Hâlbuki bu pek mümkün değil. Doktorada yaptığımız bir çalışmayla tanınacaksınız aşlında. Adaya bunu anlatabilmede problem yaşıyoruz.

K37 Öğrenci kendinden teze ne kattı bu benim için önemli. Öğrencinin deneyimini, bilgi birikimini, tez sürecinde yaşadıklarını bilimsel bir platformda sunabiliyor olması önemli benim için. Özellikle tartışma kısmında bulguları yorumlarken tartışmaya güzel yedirebiliyorsa o tezin kaliteli olduğunu düşünüyorum.

#### 4.2.8.2. Tamamlanmış tezlerin değerlendirilmesi

Katılımcıların %81'i EPÖ alanında tamamlanmış tezlerin istenen yeterlilikte olmadığını düşünmektedir. En çok üzerinde durulan eksiklik, tezlerin birbirinin tekrarı olduğu, özgün olmadığı yönündedir. En azından konuya farklı bir bakış açısı getirilmesi beklenmektedir. Tezlerin alana yeterince katkı sağlamadığı savunulmaktadır. Bir başka eleştiri, problem çözme konusundaki eksikliklerdir. Eğitimle ilgili bir sorunun çözümüne odaklanan, işlevsel tezlerin sayısının artması istenmektedir.

Tezlerde en sıkıntılı görülen bölümler problem durumu, yöntem ve tartışma kısımlarıdır. Problem durumunun yeterince kavranmadığı ve yazılmadığı, yöntemsel olarak ciddi sorunların olduğu ve bulguların sıralandığı ancak yorum ve tartışma kısımlarının eksik kaldığı belirtilmiştir.

K35 Büyük üniversitelerde tezlerin bir kısmı birbirini tekrar eden tezler. Ülkemizde tezlere bakıldığında topluma ve eğitime kattığı değer noktasında kafamda çok soru işaretleri var. Özellikle içimi acıtan büyük üniversitelerde yapılan tezlerin çok ciddi yanlışlıklar barındırması. Yöntem noktası, bulgular, tartışmalar en büyük sorunda bunlarda çıkıyor.

K37 Açıkçası genelde güncel konulara odaklanılıyor. Yayın haline getirilince güncel olsun isteniyor ama çok pratiğe uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. Teorikte ya da düşüncede güzel tezler var ama MEB'de ve yükseköğretimde hala öğrenci merkezli eğitime geçememişken uygulamada

bunlar çok ideal kalıyor. Eğitim sisteminde temel sorunlara odaklanmakta fayda olduğunu düşünüyorum. Gün geçtikçe kötüleşiyor çünkü. Programcıların bu konuya odaklanmaları gerekiyor. Yeni, teknolojik, çağdaş konular, çok dünyaya uygun, çok güzel tezler ama bizim sorunumuza fayda sağlamıyor. Doğuda birçok öğrenci eğitim alamıyor şu an. Daha bunları çözememişken bunlar biraz idealist kalıyor. Daha gerçekçi tezler lazım.

K42 Türkiye'deki sıkıntı bu zaten. Cesur, yenilikçi, problem çözen tezler yapılmıyor. Örnek vereyim. Türkiye'de örtük programa çalışıyorlar. Bir tanesi de demiyor ki ben bunu nicel boyutta öğretmenlerin yaklaştığı şekilde ele almak istiyorum. Bunu konuştuğunuzda diyorlar ki acaba bu örtük programda nicel çalışılabilir mi? Özgün bir insan olaylara özgün bakabilmeli. Bir şeyi ölçüyorsan nicel ve nitel şekilde de ölçebilirsin ama bizde kalıplaşma var. Birileri bir şey yapmıştır. Alıyoruz onları. Tercüme ediyoruz. Nasıl yapmışlar diye bir kanal açılıyor ve herkes oradan yürümeye başlıyor.

K54 Birbirinin tekrarı ve var olan şeyleri yeniden uygulama şeklinde tezler. Yeni bir yöntem uyguladığınızda karşı tarafa bunu anlatamıyorsunuz. Geleneksel bir yaklaşım olduğu için sizin yaptığınız bir çalışmayı çok yanıltmış gibi algılıyor. Ben öğrencilerimi yeniliklere yönlendiriyorum. Yapılandırmacı öğrenmede son 10 yıldır yapılan çalışmalara bakıyoruz yurt dışında. 1980'lerde adamlar bu işi bitirmiş ama bizim için bu öğrenme bir yenilik. Bunu da araştırma yapınca anlıyorsunuz.

K56 Alana somut katkı sağlayan tez oranı ülkemizde çokta yüksek değildir. Bunun temel nedenleri, araştırmaya dayalı problem çözmeye anlayışındaki eksiklikler, ezberci öğretim uygulamaları, öğretim üyelerinin danışmanlık konusundaki yetersizlikleri, bilim alanının felsefesinin yeterince özümsememesi vb. pek çok neden sayılabilir.

#### 4.2.8.3. İdeal bir tez danışmanı

Öğretim üyelerinin ideal bir tez danışmanına ilişkin görüşleri 4 temada toplanmıştır (Şekil 4.20)



Şekil 4.20. Öğretim Üyelerinden Tez Danışmanlığıyla İlgili Edinilen Temalar

#### 4.2.8.3.1. *Vakit ayıran / ilgilenen*

Doktora tezine danışman ve öğrencinin ortak ürünü olarak bakılabilir. Ürünü çıkarma görevi öğrenciye aitken atılan her adımın değerlendirilmesi ve onaylanması da danışmana aittir. Bu nedenle danışman da en az öğrenci kadar emek harcamak durumundadır. Danışman mümkünse birlikte çalışmaktan keyif alacağı öğrencileri tercih etmelidir ya da uzman olduğu konuda çalışmak isteyen öğrencileri almalıdır. Öğrenciyi tanıması ve yapabileceklerini bilmesi gerekir. Danışman süreç boyunca sadece tez konusu bağlamında değil öğrenciyi bir bütün olarak geliştirecek yardımlarda da bulunmalıdır. Tecrübe aktarımı çok önemlidir. En son biten tezi okuyup katkı sunmayan danışmanlar eleştirilmektedir.

K52 Öğrenci kendisi doktorada her şeyi daha çok öğrencinin yapması gerektiğini düşünüyorum ben. Problemi tanımlama dahil. Yani hangi konuda çalışılacağını danışmanın söylememesi gerektiğini düşünüyorum. Problemi tespit etmek de önemli çünkü. O nedenle sadece tartışmak ama her yardıma ihtiyacı olduğunda her soru sormak istediğinde kısa sürede geri bildirim vermesi, destek olması, kaynak açısından, sosyal açıdan insanlarla iş birliği ve iletişim açısından olabilir. Hatta veri toplama sürecinde destek olmak olabilir. Yani onu birlikte çalıştıkları aslında ekip arkadaşlığı yani doktora danışmanlığı kolay değil. Büyük sorumluluk. Tekrar tekrar okumak, kendisinin de dahil olması lazım. En son raporu okumamalı mesela. Aşama aşama ve sürecin içinde olması gerekir. Aslında ortak bir ürün oluşuyor danışmanın rehberliğinde.

K43 Tez hocası olarak en az öğrenci kadar sorumluluğumuz var. Okumanın sadece harf düzeltmek olmadığını bilmek özellikle süreci bütüncül olarak gözden geçirmek gerek. Kaç öğrenci olursa benim param artar diye bakılmamalı olaya çünkü yaratılan ürünün niteliği aslında sizin de alana ne kadar katkı sağladığınızla da yakından ilişkili. İyi bir tez danışmanı öğrencisine araştırmacı olarak ve duyuşsal-bilişsel özellikleri kazandırmada yardımcı olmalı diye düşünüyorum.

K37 Danışman öğrencisini iyi tanımalı öğrencinin yapabileceklerini bilmeli. Öğrencinin kapasitesi üzerinde tez çalışması yapmak hem yorucu hem de iyi bir ürün ortaya çıkarmıyor.

K30 İnsanların yani vicdanı var. Sen işte doktora danışmanlığı karşılığında bir ücret alıyorsun az da olsa bir ücret alıyorsun. Bunun yanında doktora öğrencisinin yaptığı her yayında ismin yer alıyor tamam mı? Eğer bunun böyle bir vicdanın varsa en azından aldığı paranın veya isminde bulunduğu yayının hakkını ver yani olay bu kadar basit.

Doktora eğitimi uzun süren ve akademik hayatta en önemli birikimlerin edinildiği dönemdir. Bu dönemde en yakın çalışılan kişi danışmandır. Danışman-öğrenci arasındaki iletişim alınan eğitimin kalitesini doğrudan etkiler. İletişime açık olmayan, paylaşımda bulunulamayan danışman ya da öğrencilerle çalışmak süreç içerisinde eziyete dönüşecektir. O nedenle birbirinin dilinden anlayan ve birbirine saygı, hoşgörü



çerçevesinde yaklaşan danışman-öğrenci ekibinden faydalı ürünler çıkması daha kolay olacaktır.

K46 Danışman her zaman iletişime açık olmalı. İyi bir öğrenci nankör olmamalı. Karşılıklı olarak anlayış hoşgörü olmalı.

K45 Sadece akademik değil öğrencisini her anlamda desteklemeli. Sosyal olarak mesela. Hatta gerektiğinde her türlü sorununu konuşup tartışabileceği yakınlıkta olmalı. Kişinin herhangi özel hayatındaki problemi bile tez aşmasına yansıyor. Danışman bu anlamda da adaya yardımcı olmalı.

K34 Tez öğrencisi ile danışmanı arasındaki iletişim çok güçlü olmalı. Öğrenci gerçek anlamda nitelikli bir danışmanlık hizmeti alabilmeli ve bu alanda da gücünü ortaya koyabilmeli. Tez yazmış olmak için yazılmaz.

Yukarıda sayılan tüm özellikler yani danışmanın yardımcı olabilmesi, öğrenciyi benimsemesi ve araştırma anlamında katkı sunması ancak ve ancak öğrenciye zaman ayırması ile mümkündür. Belirlenen bir takvime göre haftalık, on beş günlük ya da aylık aralıklarla yüz yüze gelmek, fikir alışverişinde bulunmak gerekir. Öğrencinin etkili bir şekilde takibi bu yolla gerçekleşir.

K30 Ben burada en az onlarca doktora tez savunması gördüm. Kendi danışman hocaları bile tezi yani savunma gününe kadar okumayan hocalar var. Devamlı, haftada en az haftada bir öğrenci-hoca görüşmesi gerekiyor. Zaten literatür yani haftalık öyle diyor. Doktora öğrencisi haftada minimum bir defa hocayla yüksek lisans iki haftada bir defa görüşmek zorundadır diyor. Fikir alışverişi yapma, beraber öneriler ortaya koyma, beraber fikir ortaya koyma, diğer jüri üyelerine fikir danışma, diğer işte alanların dışına başka ilgi alanlarına giriyorsa başka hocalardan destek alma gibi bir sürü iş, kriterler var.

K55 Danışman öğrenciye düzenli olarak zaman ayırmalıdır.

K35 İyi bir tez danışmanı öğrencisiyle uyum içinde olmalı. Öğrenciye yeterince zaman ayırmalıdır.

K38 İyi bir danışman sistematik olarak zaman ayıran, takip eden bir rehber olmalı.

K53 Tez danışmanlığının takvimini iyi ayarlamak gerekir. Arayı açmamak gerekir.

#### 4.2.8.3.2. Yönlendiren

Hemen hemen tüm katılımcılar danışman dendiğinde akla ilk rehberlik görevinin geldiğini vurgulamışlardır. Rehberlik ve yol gösterme kavramları çok önemsenmektedir çünkü danışman yapılacak her işi söyleyen her adımı kendisi uygulayan kişi değildir. Önemli olan usta çırak ilişkisi içerisinde tezini yazan öğrencinin zorlandığı, tıkanıdığı yerlerde önerilerde bulunabilmektedir. Kimi danışmanlar öğrenciye söz hakkı vermeden çalışacağı konuyu bile belirlemektedir. Böyle bir danışmanlık anlayışı yerine esas

kararları öğrencinin alması danışmanın ise karşılaşılabilecek problemler veya araştırmanın daha başarılı olabilmesi için neler yapılması gerektiği noktasında tecrübelerini paylaşması tercih edilmektedir.

K37 Çok iyi bir rehber olunmalıdır. Doktora sürecinde öğrencinin belli bir düzeyde olmasını istiyoruz ama istediğimizi alamıyoruz. Bu yüzden danışman rehber olmalıdır, yol gösterici olmalıdır. Öğrenciyi motive etmelidir. Ben öğrencilerime adım adım ilerlemeleri gerektiğini söylüyorum. Veri toplayacaksa önce sadece adım adım veri toplamalıdır. Küçük adımlar ilkesine göre hareket edilmelidir. Danışman da kendi deneyimlerini öğrenciyle paylaşmalıdır. Danışman geri bildirim vermelidir. Geri bildirim süreci uzayınca öğrenci bekliyor ve zamanla süreçten kopuyor. Öğrenciyi koparmamak lazım.

K53 Öğrencinin belli bir kulvarda ilerleyebilmesi için yardım sağlamaktır. Bu yardımı sağlarken hoca işin içinde olmalıdır ama öğrenciye de özgürlük alanı bırakmalıdır. Tez konusu seçiminde öğrenciyi yönlendirebilir. Konu verme gibi yanlış bir uygulama olmamalı. Konuya ulaşmasını hissettirmeden sağlamak olabilir ama konu verme olmamalı.

K38 Burada danışman sorunun doğru tespitinde öğrenciye rehberlik etmeli. İşini ciddiye almalı. Dönütlerde bulunan, eksikleri tamamlayan bir danışman olmalı.

Rehberliğin ve danışman görevinin kimi zaman öğrenciler tarafından yanlış yorumlandığı sıklıkla dile getirilmiştir. Öğretim üyeleri bazen öğrenci yerine en basit hataları düzeltebilmekte, öğrencinin yapması gereken görevleri yapabilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için en baştan tez yazma işinin öğrenciye ait olduğu fikri aşılmalıdır. Tezle ilgili konu, veri toplama yöntemi, veri toplanacak kişiler gibi önemli kararları öğrenci alabilmeli bu kararları danışmanı ile paylaşarak yorum almalıdır.

K35 Bazı öğrenciler danışmanları üzerinde kambur oluyor. Tezi baştan sona kadar hoca yapıyor. Ben buna çok karşıyım. Rehberlik kavramı tam olarak bunla örtüşüyor; yeri geldiğinde öğrencisinin yolunu açmalı, yeri geldiğinde danışmanlık yapmalı.

K32 Süpervizörlük öğrenciye model olmak demek. Öğrenci sizinle bir çalışma nasıl yapılmalı diye öğrenmeli ama tabii ki önce siz çalışmalısınız. Araştırmacı olarak aktif iseniz öğrenci de sizinle bunu öğrenmeli. Çünkü tez benim işim değil onun işi. Birlikte de çalışamayız. Bu iş senin işin sorumluluğunu benimle paylaşma diye diye bunu akıllara işlemeye çalışıyorum ki inisiyatif alsınlar. Sonra hoca zaten bakar, hoca zaten düzeltir oluyor. Ben bir kez yazdım bir daha Allah korusun yani zor iş. Benim görevim kendi araştırmama dahil ederek onları yetiştirmek.

K39 Esas araştırmayı aday yapmalı. Bazen öğretim üyesi çok basit şeyleri düzeltiyor adayın yerine. Ama danışman rehber olmalı adayın yerine geçmemeli. Aday sorumluluğu yerine getirmeli.

K33 Danışman-öğrenci ilişkimiz sıcak ama seviyeli. Çünkü o seviyeyi koruyamadığımız zaman çok yaygın bir biçimde birbirimize dillendirdiğimiz bir konu var. Tezleri danışmanlar yapmaya başlıyor.

Maalesef bu durumdayız. Düzensiz bir biçimde gelen tezler düzeltiliyor. Derken aslında tezler yeniden yazılıyor.

#### 4.2.8.3.3. Alanında uzman

Danışmanın iyi niyetli olması, öğrenciyi sevmesi, yardım etmeye çalışması alan da ya da yöntemde yeterli bilgi birikimine sahip değilse çok işe yaramayacaktır. Araştırmaların en önemli kısmı yöntemdir ve tüm bilim insanlarından yönetime hâkim olması otomatikman beklenir.

Alan hakimiyeti konusunda ise EPÖ geniş bir alan olduğu için öğretim üyeleri bazı konularda uzmanlaşmış olabilirler. Danışman ya da öğrenci seçimi yapılırken bu ilgi alanlarının göz önünde bulundurulması her ikisini de rahatlatacaktır. Danışmanın ilgi duyduğu bir konuda çalışılırsa kaynak önerme, bilgi aktarma, motivasyon sağlama kolaylaşacaktır.

K34 Tez danışmanının araştırma konusuyla ilgili bilgisi, merakı, araştırma deneyimi ve kapsamlı bir bakış açısına sahip olması öğrenciyi önemli bir yön sağlar ve model olur. Bu özellikler öğrencinin bu konudaki motivasyonu, merakı ve kendini geliştirme arzusuyla birleşince, çalışmanın içeriği zenginleşir. Ayrıca, tez danışmanı ve öğrenci arasındaki nitelikli etkileşim, birbirlerinin bakış açılarını geliştirip, çeşitlendirerek araştırmayla ilgili düşünme ve planlama süreçlerinin de etkililiğini artırır.

K38 Öğrenciyi geliştirmek için kaynak önerebilen ama en önemlisi alanında kendine güvenen bir danışman olmalı.

K34 Öncelikle tez danışmanı öğrencisi ile bir araya gelir ve öğrencinin alanıyla ilgili olarak neyi ya da neleri merak ettiğine ilişkin olarak konuşurlar-örneğin, bir matematik öğretmenin neyi ya da neleri merak ettiği bir müzik öğretmeninden farklı olabilir. Bilimsel anlamda alanda ve alanla ilgili çalışmalarda hangi problemler var bunlar kapsamlı biçimde tartışılır. Bu aşama problem durumunun tespiti açısından çok önemlidir. Açıkçası, fizik, matematik, müzik, resim, sağlık vb. alanlarda öğrencinin hangi konuyu, neden çalışmak istediğinin netleştirilmesi ve gerekçelendirilmesi gerekir. Bu aşamadan sonra, araştırmanın sınırlarının çizilmesi de gerekir. Şüphesiz bu ve benzeri konularla ilgili olarak danışmanın araştırma deneyimi, bilime bakışı ve öğrenciyi rehberlik etme becerisi son derece önemlidir.

K46 Alanda kendini iyi geliştirmiş olmalı.

#### 4.2.8.3.4. Manevi destek olan

Danışman öğrenci ilişkilerindeki en önemli değişkenlerden biri de psikolojik değişkenlerdir. Bazı danışmanlar öğrencileri azarlama, incitme hatta gururlarıyla oynama gibi davranışlarda bulunabilmektedir. Usta-çırak ilişkisi önemli olmakla birlikte profesyonel bir iş yapıldığı ve herkesin bir birey olduğu unutulmadan hareket edilmelidir.

Doktora eğitimi alan insanlar belirli bir yaşa gelmiş gelecekte aynı mesleği sürdürmesi beklenen kişilerdir. Danışman ve diğer öğretim üyelerinin tavır ve tutumları öğrencilerin meslek algıları ve kişiliklerini etkileyebilecek öneme sahiptir. Bu nedenle danışmanların öğrencilere karşı tavırları daha destekleyici ve ılımlı olmalıdır.

K31 Tez öğrencinin tezidir ama danışman her aşamada kontrol eder, dönüt verir, yol gösterir. Hırpalamaz. Özellikle psikolojik değişkenler çok önemli. Yıpratmaz, hırpalamaz, yol gösterir. Objektif davranır bir kere.

K51 Danışman çalışma sürecinde öğrencinin asla onurunu incitmeden davranmalı. Karşıdakinin insan olduğu unutulmamalıdır. Ben araştırma görevlimle gerçek hayata dair her şeyi planlıyorum. Zamanı iyi planlamada onu destekliyorum çünkü doktora öğrencisi artık senin arkadaşın gibi oluyor. Yakın olmak gerekiyor.

K30 Burada problem şu: Hoca öğrenci üzerinde egosunu tatmin etmek yerine beraber birlikte sonuçta ortaya çıkacak bir ürün var. Bir alana katkı sağlayacak bu anlamda. Yani egosunu öğrenci üzerinde değil de egosunu bilim üzerinde tatmin etmesi gerektiğine inanıyorum.

#### 4.2.8.4. Danışmanların öz eleştirisi



Şekil 4.21. Danışmanların Öz Eleştirisi

##### 4.2.8.4.1. Zaman sıkıntısı

Öğretim üyeleri ders yükünün normalden fazla olması ya da idari görevler, projeler vs. başka işlerin ayrıca yük getirmesi, özel hayattaki sorumluluklar gibi nedenlerle doktora öğrencilerine gereken vakti ayıramadıkları öz eleştirisinde bulunmuşlardır. Bu durumun tamamen kendilerinden kaynaklanmadığını da eklemiştirler. Öğrenci sayısı ya da verecekleri ders sayısını belirleme gibi bir şansları yoktur. Zaman ayırmama sadece doktora öğrencilerine dönüt vermeyi değil öğretim üyelerinin gelişimi de olumsuz etkilemektedir. Okumaya, yenilikleri takip etmeye yeterli vakitlerinin olmadığını düşünmektedirler.

K35 Öğrencilere yeterince zaman ayıramıyorum. Benim idari görevim olduğu için iş yüküm çok fazla. Çok öğrenci almıyorum. 5

öğrencim var ama buna rağmen vicdanım rahat değil. Gönülümden haftalık olarak gözden geçirmek, öğrencilerle görüşmek geçiyor ama mesela bana bir mail atıyorlar bir hafta içinde dönmem gerekirken ben bir ayda dönüyorum. Kendimi çok ciddi eleştiriyorum. Bu yoğunluktan dolayı alandaki yenilikleri takip etme konusunda da sıkıntı yaşıyorum. Tüm idari görevi olan hocaların genel sorunudur.

K55 Akademik özellikleri geliştiren, uluslararası anlamda birey yetiştirebilen bir akademisyen olmak isterim ama iş yükü çok fazla. İdari görev oluyor, ders yükü ve diğer işler oluyor. Okumaya zaman ayıramıyorum. Şu kadar öğrencim olacak. Şu kadar ders alacağım diyemiyorsunuz. Şartlar ne gerektiriyorsa onu yapıyorsunuz. Dönem başlayınca ben gün içerisinde kendime zaman ayıramıyorum. Doktora öğrencilerine sayfalarca ödev veriyorsunuz. Onun okumaları oluyor. Yani zor. Diğer yandan özel hayat var. Koca rolünüz var. Baba rolünüz var. Gece 12'den sabah 4'e kadar bir zaman var. Zor yani.

K45 Ders yükümüz fazla. Bir akademisyenin 3 ders vermesi gerekir. Bizim 5-6 oluyor ve zaman sıkıntısı yaşıyoruz. Öğrencilerimizi eleştirdiğimiz konuda aslında biz de problem yaşıyoruz.

K53 İş yükü çok yoğun. Hatta emekli olmayı düşünüyorum. Sadece doktora değil. Kendi kendimize de iş çıkarıyoruz. Bir proje yürütüyorum, .... eğitimleri ile ilgileniyorum. Tez yükleri, ders yükleri de gelince özel yaşantıya zaman kalmıyor. Bir nefes almak gerektiğini düşünüyorum.

#### 4.2.8.4.2. Teze fazla müdahil olma

Bu başlıkta öğretim üyeleri aslında kendileri ile birlikte öğrencileri eleştirmektedirler. Danışmanın bazı konularda öğrenciyi bırakması ve öğrencinin kendi başına iş yapabilme becerisi kazanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim üyeleri teze fazla müdahale ettiklerinde öğrenciler “*hoca nasılsa düzeltecek*” anlayışıyla yeterli özeni göstermeyebilmektedir. Danışmanın rehber yerine tez yazan kişi konumuna gelmemesi gerektiği burada da tekrarlanmıştır.

K54 Kendimi eleştirdiğim nokta çok fazla gereksiz titizlik yapıyorum. Yanlış öğrenme olursa ileride bizim önümüze çıkıyor ama fazla zaman kaybettiğimi düşünüyorum. Aileme ayıracağım zamanı öğrencime ayırıyorum bu anlamda eleştiriyorum kendimi.

K42 Ben fazlasıyla müdahil oluyorum öğrencinin tezine. Eleştiriyorum tezlerini. Aslında biraz daha öğrenciyi bırakmam gerekiyor. Boğulacaksa kendisi boğulmalı orada. Ben boğulacağı zamanlarda hep elinden tutuyorum. Çok fazla tutuyorum bu sefer. Bu da olmuyor işin doğrusu. Bu sefer güvenmeye başlıyor. Olmuyor. Bir müddet sonra öğrenmeye başlıyor. Hocam var ben sıkıştığında yardım eder diye düşünüyorum. Araştırmıyor. Gelip bana soruyor bu sefer. Oysaki kendisi araştırsa çok daha fazla şey öğrenecek.

K39 Öğrencilerin cümlelerini düzeltmek zorunda kalıyorum. Buraya kadar gelmiş bir aday noktalama işaretleri ya da yazım hatası yapıyor. Ben düzeltiyorum. Bu konuda kendimi eleştiriyorum.

Öğretim üyelerinden biri kendi hakkında öğrencileri yeterince disipline edememe biraz yumuşak kalma eleştirisinde bulunmuştur. Bir diğeri ise öğrencilerini daha orijinal konulara yönlendirebileceğini düşünmektedir.

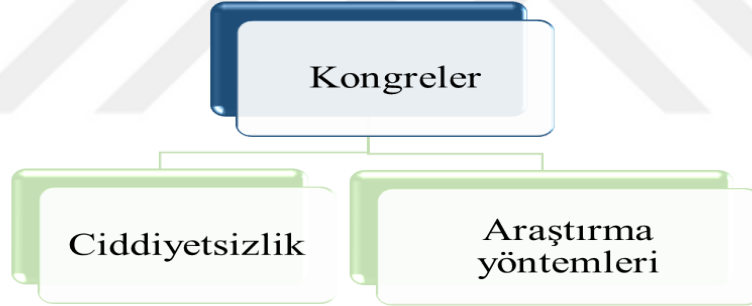
K43 Bazen çok yumuşak başlı oluyorum. Düzen ve nitelik konusunda kendimi yeterli buluyorum. Emek sarf ediyorum ama eskiler kadar olmasa da sert bir hoca olmak isterdim.

K56 Kendime dönük eleştirim. Daha orijinal yenilikçi konularda öğrencilerimi çalıştırmam gerektiğini düşünüyorum.

#### 4.2.9. Eğitim bilimleri kongreleri

Öğretim üyeleri net bir şekilde artık birbirini tekrar eden ve sonuçları bir yaraya merhem olmayan, ölçek uygulama ağırlıklı araştırmalar yerine işlevsel, somut katkı sunan ve yeni bir şeyler söyleyen çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedirler.

Kongrelerde ciddi sıkıntılar yaşandığı vurgulanmıştır. Bilimsellikten uzaklaşıldığı, maddiyatın, niceliğin ön plana çıktığı, ciddiye alınmayan kongrelerden şikayet edilmiştir. Temalar Şekil 4.22’de sunulmuştur.



Şekil 4.22. Öğretim Üyelerinden Kongrelerle İlgili Edinilen Temalar

##### 4.2.9.1. Ciddiyetsizlik

Bildiriler yayın çoğaltma amaçlı yapılmaktadır. İşe yarar yayın sayısı çok azdır. Kongre tarihleri yaklaşınca aynı katılımcılarla, aynı tür, baştan savma araştırmalar yapıldığı söylenmiştir.

Yayınların niteliklerine bakılmaksızın kabul edilmesi ve tartışmaya yer verilmemesi kongre ciddiyetiyle bağdaşmamaktadır. Kongrelerin amacı, çalışmalar hakkında bilimsel tartışmalar yapıp diğer uzmanların da fikrini almaktır. Ancak tartışmaya yeterli süre ve gerekli önem verilmemektedir. Ortada olmayan araştırmaların sunulması da başka bir yanıştır.

K31 Şimdi ben şey diyorum. Kongre mevsimi baharda ölçekler dolanmaya başlıyor fakültede. Hani sınav anında bile öğrenciye herkes bir ölçek uyguluyor.

K37 Yeterince tartışmanın olmayışı en büyük eksiklik. Yenilikçi olan, çağdaş konular da geliyor. O konuda sıkıntı yok ama tartışmaların çok olmadığını görüyorum. Ne sunarsanız gidiyor. Bilimsel çalışmalar bilimsel ortamda tartışılmıyor. Farklı bakış açıları görülemiyor. Değerlendirme boyutunda sıkıntı var. Bilimsel yöntem tam oturtulabilmiş mi yani geniş bir perspektifle değerlendirmek önemli bence. Çok aşırı bir problem yoksa kabul görüyor çalışmalar.

Kongrelerin bilimsellikten uzak yürütülmesi bazı etik problemlere yol açmaktadır. Yayınlar incelenmeden kabul edilmekte, kongre düzenleyenler para merkezli, bildiri gönderenler ise yayın arttırma merkezli düşünmektedirler. Bazı öğretim üyeleri katkı sunmadıkları bildirilere isimlerini yazdırmakta, kongrede oturumları dinleme, öğrencilere rehberlik edip sunumları tartışma gibi görevlerini yerine getirmemektedir. Oturumların ciddiye alınmadığı, sunum yapılmadan sertifika alınabildiği, kongrelerin tatile gitmek gibi algılandığı söylenmiştir. Sunumlar da özensiz yapılmaktadır. Tartışma, çalışmayı zenginleştirme niyeti yoktur. Slayttan okuyup geçme eğilimi vardır.

K32 Ben yılda yüzden fazla makale değerlendiriyorum. Bunların bir kısmı bir dergide editörlük yaptığım için oluyor. Bilimsel dergiler de var. Uluslararası da var. Şimdi örneğin Türkiye'ye ilk geldiğim zaman öğrencilere dedim ki bu dersi alıyorsanız mutlaka bir ürün çıkarmalısınız dedim. Araştırma yapacaksınız ve bir yerde sunacaksınız dedim. Onun için sürekli yayın yapmaya teşvik ediyoruz. Birkaç öğrenci ...' da bir konferans bulduklarını ve oraya göndermek istediklerini söylediler. Tamam dedim. Ben bilmiyordum ama konferansı. Bunlar cuma günü 23:50'de gönderebilmişler. Sabah 8'de posta gelmiş ve gittiler ama büyük bir hayal kırıklığı yaşadılar.

K30 Adam slaytı okuyor. Slayta yazmış, yapıştırmış oradan okuyor. Niye? Kuramsal çerçeve bilmiyor. Kuramsal çerçeveye vakıf değil. Niye? Okumamış. Bir yere gittiğinde ben kendi doktora öğrencim, yüksek lisans öğrencim. Kendim gidiyorum. Yani hep beraber gidiyorum. Şu sunuma gir diyorum. Şunu dinle. Ne anladın gel bana anlat diyorum. Burada öğrenci gidiyor. Hocanın ismi var. Hoca bilmiyor. Ne öğrenci sunumuna gidiyor. Orada amaç şey yani egolar bir araya geliyor. Uluslararası konferanslar var. Mesela atıyorum insanlar Romanya'ya gidiyor veya işte İtalya'ya gidiyor. Sunum yapmadan, hiç sunum yapmadan sertifikalarını alıp geliyorlar. Çok insanlar gördüm, rastladım. Bunlar devletin paralarıyla gidiyorlar. Buna denetim mekanizmaları işlemiyor. Bizim alanda yapılan konferanslara kesinlikle bilimsel yönüne değil parasal yönüne bakıyor. Parasal yapan insan para kazanmak için giden insan da akademik yayın teşviki almak için gidiyor veya network yapmak için onunla görüşmek bununla görüşmek için gidiyor veya tatile gidiyor. Son konferansta gidiyoruz. Yani insanlar bildirisini yapıyor. Kaybolup gidiyor. Yani genellikle konferanslar turistik yerlerde yapılıyor. İnsanlar bildirisini sunuyor veya hiç sunmuyor, gidip tatilin keyfini çıkarıyor. Millet denize gitti. Millet şuraya gitti buraya gitti.

Ben bir dakika bile ayrılmadım. Hiçbir öğrencimi de bir tarafa göndermedim. 6 tane öğrenciyle gelmiştim. Dedim ki bildirinizi yapın. Konferans bitince nereye giderseniz gidin.

K31 Etik sıkıntılı. Kalite çok düşük. Ben reddedilen çalışma var mı, makale var mı çok merak ediyorum. Herhalde yok. Her şey kabul ediliyor. Ben bilmiyorum bunlar neden böyle yapılıyor. Niye özensiz seçiliyor.

#### **4.2.9.2. Araştırma yöntemi**

Kongrelerdeki yayınlar nitelik açısından çok sıkıntılı görülmektedir. Yöntem kısmına ayrı bir önem verilmiştir. Sürekli aynı konuların çalışılmasına, ölçek uygulamaya, az sayıda kişiyle görüşme yapıp nitel çalışma yaptığını iddia etmeye artık bir son verilmesi gerektiği düşünülmektedir. İleri düzey istatistiklere, sorun çözmeye yönelik emek gerektiren çalışmalara yönelinmelidir. Yurtdışındaki bir ölçeğin uyarlanması, temel düzey psikometrik testlerin uygulanması ve bunların çalışma olarak sunulması artık hoş karşılanmamaktadır.

K31 Yöntem, yöntem çok sıkıntılı. Özellikle nitel araştırmayı bilmeden biz beş tane görüşme yaptık. Şunu bulduk. Özellikle nitel dizaynı hiç bilmiyorlar. Artık araştırmalar konusunda bence bir doygunluk noktasına geldik. İleri istatistikler yapılması lazım. Hani artık model sinama, model geliştirme, path analizleri, meta analizler yapmak lazım ama hani yöntem açısından ben çok sıkıntılı buluyorum. Yöntem konusunda korkunç bir boyutta. Bir de hep aynı konular etrafında dönüyor. Karşılaştırmalı, derinlemesine, boylamsal bir çalışma yok. Şey var işte hani beş tane ölçek uyguladım. Şu çıktı. Eee ne yapalım. Bizim önümüzü açacak, politika geliştirmemize, bir vizyon geliştirmemizi sağlayacak şeylere ihtiyacımız var. Daha meta analitik, daha boylamsal hani doğru düzgün. Korkunç ölçek kirliliği var. Araç kirliliği var. Bunların geçerlilikleri, güvenilirlikleri çok tartışılır. Uluslararası karşılaştırmalı bir çalışma yok böyle yani genel olarak ve adamların 40'larda 50'lerde çalıştığı şeyleri yeni yeni çalışıyoruz.

K32 Tüm deneyimlerden sonra Türkiye'de argüman geliştirme, yazım denetimi bunlar çok kötü durumda. En kötü olan ise yöntem kısmının neredeyse yazmış olmak için yazılması. Örneğin, bir yazar bir yazısında diyor ki şöyle şöyle şöyle yaptık, şunları şunları bulduk diyor. Hakem de böyle olmayacağı şeklinde bir eleştiri geliyor. Yazar revizyondan sonra tekrar gönderiyor ama aynı hakeme gönderdiğinin farkında değil. Şuna göre şu yapılmıştır deniyor yani aslında sadece metot değiştirildiği söyleniyor ve bu aslında bir yalan. Ve bunun normal bir durum olduğunu düşünüyor. Yöntem gerçekten çok kötü. Makale yazmayı, araştırma yapmayı pek bilmiyoruz. Araştırma metotları kitaplardan öğrenilecek bir şey değil. Mutlaka hakemlerden dönütler alarak çalışılmalı. Öyle öğrenilir gibime geliyor.

K30 Şimdi şöyle. Bizde bu işte nitelik olmadığı için millet hep niceliğe bakıyor. Bu kadar yayın yaptı. Şu kadar yayın yaptı. Kongrelere gelen paperlara baktığımızda %99 yöntemsel olarak problem.



K47 Benim gördüğüm en büyük eksik özellikle hocalarda gördüğüm araştırma yöntemi nedir bilmiyorlar. Böyle bir şeyler karalayıp geliyorlar. Onun araştırma olduğunu düşünüyorlar. Ve bu çok da yerleşmiş durumda maalesef. Onun için orada dinlemeye değer paper bile olmuyor yani. Çünkü 3 kişiden 5 kişiden hadi 100 kişiden toplansın önemli değil ama o verinin geçerliği, güvenilirliği nasıl seçilmiş bu şeylerde çok sorun çıkıyor. Araştırma yöntemleri konusunda bütün Türkiye bence çok zayıf.

Yöntem kısmındaki hataların yanında yönteme aşırı odaklanıldığından konunun kaçırıldığını düşünen katılımcılar da vardır. Disiplinler arası çalışarak modeller geliştirmek, teori oluşturmak eksik bırakılan noktalardır. Yapılanlara eleştirel bir gözle bakmak ve daha cesur konulara yönelmek gerektiği düşünülmektedir.

K34 Açıkçası, ben araştırma konularının seçiminde ve yeni yöntemlerin benimsenmesinde çok cesur davrandığımızı düşünmüyorum. Ancak, bu durum son beş yıl içerisinde kısmen de olsa değişmeye başladı. Ancak, bu değişim yurt dışında geliştirilen ölçme araçlarının adaptasyonu ile sınırlı olmamalı ki bu özellikle bazı tez çalışmalarında son derece belirgin. Yani tez adeta bu ölçme araçlarının adaptasyonu üzerine kurulu olduğu izlenimini uyandırıyor. Dolayısıyla, konunun özgünlüğü ikinci planda kalıyor. Daha önemlisi, yöntem ya da tekniğe göre araştırma yapmak ya da konunun buna göre seçilmesi gibi bir tuhaflık da söz konusu olabiliyor. Oysa bir araştırmanın yöntemi ve deseni ile veri analizi teknikleri araştırmanın amacına göre şekillenir, tersi değil. Bunlarla birlikte, çalışmalarda multidisipliner bakış açısı da eksik. Geçmişe göre tabii ki bir ilerleme var ama derinlemesine sorgulamaya dayalı eleştirel bakış açısı ne yazık ki tezlerde eksik olan önemli bir nokta. Özgün modeller çok çıkıyor. Cılız birkaç girişim sonucunda ortaya çıkma potansiyeli içerenler ise ya oldukça sınırlı varsayımlara sahip ya da sorgulanmaksızın bırakılmış. Bunun tabii tek bir nedeni yok. Ancak, bu cesaretsizliğe bir de öğrencinin henüz yeterli deneyime sahip olmamasının neden olduğu çekingenlik eşlik ettiğinde ‘tezim tehlikeye girmesin’ anlayışına dayalı daha önce bilinen ve özgünlük değeri düşük araştırmalar ortaya çıkıyor. Özellikle tez çalışmalarında incelenen geçerlik ve güvenilirlik türlerinin çeşitliliğinde de çok eksik görüyorum. Çekingenlik ve bana göre de bilgi eksikliği bu konularda da kendini gösteriyor. Ben açıkçası bunu doğru bulmuyorum. Bu alanlarda daha kapsamlı bir bakış açısına, daha cesur girişimlere ve hata yapmaktan korkmamaya ihtiyacımız var.

#### 4.2.10. Yayınlar

Katılımcılara doktora süresince öğrencilerin ne sıklıkta ve nitelikte yayınlar yapması gerektiği sorulmuştur. Cevaplara göre öğrencilerin kesinlikle doktora süresince yayın yapmaması gerektiğini düşünen katılımcılar %15 (n=4), nitelikli olmak kaydıyla ve sayıyı abartmadan yayın yapılabileceği düşüncesinde olanlar %30'luk (n=8) bir grubu oluşturmaktadır. Geriye kalan %55'lik (n=15) katılımcı doktora sürecinde öğrenme

amaçlı en az 4-5 yayın yapılması gerektiğini düşünmektedir. Nitelik de yaptıkça gelişecektir.

Doktora bitene kadar öğrencilerin kesinlikle yayın yapmamaları gerektiğini düşünen katılımcılara göre doktora eğitimi henüz bir öğrenme sürecidir. Öğrenme sürecinde öğrenciler kitap okumaya, alanla ilgili birikimlerini arttırmaya, kendilerini geliştirmeye ve tezlerine odaklanmalıdır. Yayın yapma telaşı başladığında gelişim bir kenara itilmektedir. Kongreler ve bildirilerle doktora eğitimi geçip gitmekte istenen verim alınmamaktadır. Öğrencilerin bu dönem yayın yapıp sunma yerine yapılan yayınları dinleme, eleştirme, nasıl sunulacağı konusunda tecrübe kazanma görevleri olmalıdır.

K38 Bana göre doktora öğretimleri bitene kadar kesinlikle yayın yapmamalıdır. Hatta bu çocukları kongrelere ulusal ve uluslararası kongrelere yalnızca dinleyici olmaları konusunda özendirilmeli. Bu çocuklar kendilerini sunmak, eleştiri almak kaygısından uzak olarak alanda neler oluyor konusunda seçici dinlemeler yapmalı. Bunu bir öğrenme süreci olarak değerlendirmeliler. Danışman hocasıyla birlikte daha sonra yavaş yavaş sahaya ısındırılmalı. Danışmanı aracılığıyla birkaç kongreye bildiri hazırlama sürecine tanık olmuş öğrenciler doktor öğretim üyesi olmadan tezleri bitmeden danışmanı ile bu çalışmalarda bulunabilir. Bir başına kesinlikle değil. Alana hâkim olmadan çok yayın yapmayı doğru bulmuyorum. Master ve doktora süreçleri bir öğrenme sürecidir. Farklı doktora programlarındaki öğrencilere bakıyorum öğrenci kitap okumak yerine kongrelere yayın yetiştirmeye çalışıyor. Alan açısından baktığınızda bu bir bilgi kirliliği, niteliği tartışma konusu yapabilecek ya da çok sayıda kongre turizmi, gelen bildirinin her türlü kabul gördüğü tabi ekonomik nedenlerle. Bunun içerisinde farklı yerleri görme ya da kişisel nedenler olabilir ama bu bir kirlilik haline geldi. Doktora öğrencisine bakıyorsunuz 7-8 bildirisi var ama bilimsel araştırma dersini bile almamış henüz. Bu konuda öğrencileri cesaretlendirmeliyiz ama saçmalama biçiminde olmamalı. Çıta ve bir mantık konulmalı.

K42 Doktora öğrencisi doktorasını bitirmeden kesinlikle yayın yapmamalıdır. Doktora tezini yürütmediği sürece olmaz bu. Yüksek lisans metodolojiyi öğrenme doktora da bunu ortaya koyma biçimidir. Doktora tezini yaptıktan sonra tek başına oturup bu işte çalışmasını yürütmelidir.

Kimi katılımcılar doktora öğrencilerinin yayın yapma konusuna katı bir biçimde karşı çıkmamakla birlikte yayın yapmayı amaç haline getirmemek gerektiğini düşünmektedir. Bu katılımcılara göre eğitim esnasında gerçekten güzel, değerli ve yayınlanabilecek araştırmalar çıkarsa yayınlanmalıdır. Öğrenci tek başına değil öğretim üyesi gözetiminde yayın yapmalıdır. Nitelik kaygısı güdülmeden her yapılan sunulmamalıdır.

K31 Doktora öğrencisi yayın yapabilir ama doktora öğrencisinin yayın kaygısı olmamalı. Bunu yayın kaygısı olmadan yapmalı. Hocasıyla birlikte bunu yapabilir. Bir proje ekibi ile beraber yaptığı çalışmaların

bazıları bir yayına dönüşebilir. Yaparken bir yayın kaygısı olmamalıdır. Hani yayınlanabilecek nitelikte bir şey çıkarsa ortaya tabi yayınlayabilir. Ama mutlaka bir kongreye gitmeliyim. Şurada şunu sunmalıyım. Şurada şunu sunayım diye düşünmemeli. Yayın biriktirmek, yayın çıkarmak kaygısı olmamalı. Öyle bir yeterlilikleri de yok zaten çok.

K43 Bazılarının bu olayı fabrikasyona dönüştürdüklerini gördüm. Hiç de okumuyorlar üzüldüğüm nokta da bu. Abartılı olarak da öğrenci yayın yapmasın yani. Her dersten de 4-5 yayın çıkmaz yani. Nitelikli olmaz. Bir derste yaşanan eksiklik tez aşamasında bile kendini gösteriyor.

K49 Yayın konusunda önemli olanın nitelik olduğunu düşünüyorum. Yılda 1 yayın da yapılabilir ama eğer ortaya nitelikli bir şey çıkacaksa iki yılda üç yılda bir de yayın yapılabilir. Önemli olan sayıdan ziyade niteliktir.

Doktora öğrencilerinin mutlaka yayın yapmaları gerektiğini düşünen katılımcılar çoğunluktadır. Bu gruba göre öğrencilerin doktora bitene kadar en az 3-4 kaliteli yayını olmalıdır. Yayın yapılmasını istemelerinin en önemli gerekçesi tecrübe edinilecek olmasıdır. Öğrenciler, alan bilgileri ile araştırma becerilerini uygulamalar yaparak daha iyi geliştirebilirler. Ayrıca, akademik yazı yazabilme ve yayın çıkarma süreci hakkında deneyim sahibi olurlar. Yayın çıkarmanın verdiği keyiften de bahsedilmiştir. Öğrencinin bu yaşamasının motive edici olacağı düşünülmektedir. Öğrenci yapabiliyorsa tek başına ya da ekip halinde öğretim üyesi gözetiminde yayın çıkarabilir.

K32 Ben doktoramı bitirdiğimde benim 7 tane makalem yayınlandı. Yalvarıyorum ben yayın yapsın diye. Çünkü o yerlerden geçmeyince olmuyor. Aşama aşama oraya gitmek gerekiyor. Bu iş böyle lineer bir şekilde gitmiyor. Literatüre dönüp bakıyorsun. Hadi artık bu yazı pilot olsun diyorsun ama bir daha başlıyorsun. Ama bizim öğrenciler için ders ders ders sonra tez. Hâlbuki o ders tez için bir alıştırma olabilir.

K35 Doktora öncesi mutlaka hakemli dergide minimum 2-3 yayın olmalı. Artı bir projede yardımcı araştırmacı olarak görev almalı durumundadır. Artı uluslararası bir kongreye danışmanı ile bildiri sunulmalıdır. Kendi başına demiyorum. Ekip çalışması ya da danışmanıyla yayın yapılmalıdır. Bu hazzı yaşaması açısından. Mesela ilk yayınım çıktığında dünyanın en mutlu insanıydım. Adayın bunu yaşaması gerekir. Bu bir öğrenme sürecidir. Uluslararası kongrelerde özellikle bildiri yapılmalı. Bunu çok önemsiyorum.

K33 Yayın kesinlikle yapılmalıdır ve burada yayın çeşitliliği olmalıdır. Dergi, bildiri, sempozyum vs. Kesinlikle olmalı. Mesela yüksek lisansta ben en azından 4-5 çalışma yapılmış olmalı diyorum. Doktorada mesela en az 10 tane olması gerekir diye düşünüyorum. Kişi çalışma yaparken birçok şeyi öğrenebiliyor. Analizi de istatistiği de sahayı da öğrenebiliyor. Veri toplama sürecindeki zorlukları da görüyor. Seçmiş olduğu yöntemle bağlı olarak seçtiği kişilerle yaptığı görüşmelerde gözlemler yapabiliyor. Dolayısıyla o çalışmaların yoğunlaşması bizim için iyi bir durum.

Yayınlar konuşulurken katılımcıların sıkça üzerinde durdukları konulardan biri öğrenci yayınlarından faydalanarak öğretim üyelerinin yayın sayısını arttırması olmuştur. Etik olmayan bu davranış niteliği düşük pek çok yayının da yapılmasına sebebiyet vermektedir. İş birliği içinde, öğretim üyesinin de katkısı olan, alana katkı getirecek ciddi yayınlar yapılmalıdır.

K38 Kimi öğretim üyeleri yayın dosyalarını öğrenciler üzerinden kabartıyorlar. Bu etik anlamda çok da nitelikli olmuyor.

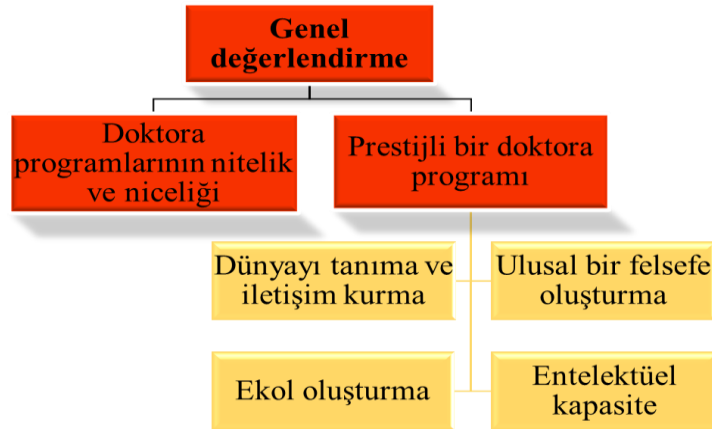
K31 Yani yüksek lisans öğrencisi yayın yapıyor burada. Hocaya yayın yapıyor. Burada hoca hiç okumuyor adını yazıyor. Öyle hocalar var maalesef.

K35 Hocaların öğrencilere yayın yaptırıp isimlerini yazdırdıklarına şahit oldum. Olmaz mıyım? Her üniversitede var. Buna üzülerek şahit oluyoruz. Az önce etikten bahsettik. Bu bir emek hırsızlığıdır ama ne yazık ki sistem öyle bir kurulmuş ki maalesef şahit oldum. Büyük üniversitelerde de şahit oldum. Kendi üniversitemde de şahit oldum. Bizim eğitim bilimlerinde nispeten özellikle laboratuvar çalışmalarında öyle olaylar oldu ki anlatamam size. Çok ciddi ihlaller yaşanıyor.

K45 Hocanın katkısı olmadan araştırmaya isim yazdırma konusu da olmamalı, hoca ile iş birliği içinde yapılmalı yayın.

#### 4.2.11. Genel değerlendirme

Öğretim üyelerinin doktora programlarının nitelik ve niceliğini genel olarak değerlendirdiği temalar Şekil 4.23’de sunulmuştur.



Şekil 4.23. Öğretim Üyelerinden Edinilen Genel Değerlendirme Temaları

##### 4.2.11.1. Doktora programlarının nitelik ve niceliği

Katılımcıların %55’i EPÖ doktora programı olan üniversite sayısını fazla bulmakta ve doktora eğitiminin belli başlı üniversitelerde toplanması gerektiğini

düşünmektedir. Bu görüşe sahip katılımcıların tamamı köklü üniversitelerde görev yapmaktadır. %26'sı üniversitelerin merkezi ya da taşra, büyük veya küçük olmasını önemli görmemekte gerekli niteliklere sahip olanların doktora programını açması olmayanların açmaması gerektiğini belirtmektedir. %19'u da küçük üniversitelerde de doktora olması gerektiğini ve bu programların da başarılı olacağını belirtmişlerdir. EPÖ doktora programlarının yer aldığı üniversiteler incelendiğinde çok büyük kısmının büyük şehirlerde ve köklü üniversitelerde olduğu görülmektedir.

Küçük üniversitelerde de doktora programı açılması gerektiğini düşünen katılımcılara göre bu üniversitelerdeki programlar çok ciddi denetlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu kurumlarda akademik kültürün oluşması biraz zaman alacaktır bu nedenle öğrencilerin farklı üniversitelerden de dersler almaları özendirilmelidir. Doktora programları belli başlı üniversitelerin tekelinde olmamalıdır. Taşra diye adlandırılan üniversitelerdeki doktora programlarına biraz ön yargılı yaklaşılsa da kıyaslanacak olsa bu üniversitelerin de etkili bir eğitim verdiği görülecektir. Katılımcılara göre tek eksiklik, öğrencilerin önyargılarından kaynaklı olarak kendilerine güvenmemeleridir.

K35 Merkez üniversitelere bakarsanız bu bir akademik kültür işidir. Onların bir akademik kültürü ve geleneği var. Dolayısıyla bu yerleşmiş bir kültürdür. İşleyen bir sistem var. Öğrenci oraya gittiğinde o geleneği paylaşıyor. Ben doktoramı büyük bir üniversitede yaptım. Bunu yakından yaşadım. Taşra dediğimiz üniversitelerde gelenek tam oturmamış. Bizim sıkıntımız bu kültür ve geleneğin tam oturmamış olması. Bu taşra üniversitelerinde doktora programı olmasının anlamına gelmesin. Burada da çok değerli akademisyenler var. Burada da mutlaka çalışmalar olması lazım ama burada YÖK'ün çok ciddi denetlemeleri olması lazım. Bu merkezi üniversiteleri de takip etmeli tabi. Avantaj-dezavantaj noktasında bunu söyleyebilirim. Merkezde olduğu için bir de bu üniversiteler mesleki anlamda çok iyi hocalarla iletişim kurabiliyorlar. Bilimsel ortamlara çok rahat katılıyorlar.

K54 Türkiye'deki öğretim programları belli üniversitelerin eline geçmiş gibi. Onun dışında üniversiteler taşra olarak değerlendiriliyor. Onlar doktora öğrenci nasıl yetiştirecek gibi bir algı var. Ben de bu durumda öğrencileri kıyaslayalım diyorum. Eksiğimiz varsa kapatalım programı. Kendi adımıza konuşuyorum. Biz onlardan daha kötü durumda değiliz. Sadece bizim öğrencilerimizde özgüven eksikliği var. Büyük üniversitelerdeki öğrenciler kötü bilgiyi bir profesyonellelikle satabiliyor. Meslektaşlarımızın bunları görebilmesi lazım. Farklı üniversitelerden gelip bizde ders alan öğrenciler var. Onlara naptınız diye soruyorum. Hocam şükür kurtulduk diyorlar. Niye diyorum hocayı ayda 2 defa görüyoruz diyorlar. Böyle olunca biz daha iyiyiz bence çünkü olağanüstü bir durum olmadıkça biz öğrenciyi haftalık görüyoruz. Bize tepeden bakan üniversitelerdeki hocalar öğrenciyi konuyu veriyor yap gel diyor. Ee durum

böyleyken ben rahatsız oluyorum onların bizi bu şekilde değerlendirmesinden. Benim dersimde yayın yapmak ve kongrelere katılmak zorunludur mesela. Diğer üniversitelerin bizi o kongrelerde görmesi lazım.

Doktora programlarının nispeten büyük üniversitelerde toplanması gerektiğini düşünen katılımcılar Türkiye genelindeki program sayısını fazla bulmaktadır. Öğretim elemanı sayısı özellikle küçük üniversitelerde yetersiz olduğundan nitelikli öğrenci yetişmemektedir. Alandan olmayan öğretim üyeleri doktora ders verdikleri için EPÖ alanının gelişmediği düşünülmektedir.

Büyük/merkez üniversitelerde oturmuş bir akademik kültür ve gelenek olduğu bu üniversitelerde bilimsel etkinlik yapma ve bunlara katılma ihtimalinin daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Doktora açma yeterliliklerini sağlamadığı halde doktora öğrencisi alıp danışmanlık yapmak ya da öğrencilerle yayın yapabilmek için doktora programı açılmamalıdır. İlkokul açmak bile daha zorken doktora açmanın çok kolay olduğu dile getirilmiştir. Hiçbir alt yapı imkânı olmadan doktora programı açılmamalıdır zaten bu kadar çok doktoralı eğitim programcısına da ihtiyaç yoktur. Küçük üniversitelerden mezun olan öğrencilerin yeterli donanımına sahip olmadığını düşünülmektedir. Ayrıca, küçük üniversitelerde tanıdık, ahbab ilişkilerinin liyakatten daha önemli olduğuna inanılmaktadır.

K36 Doktora programlarının her üniversitede değil de birkaç üniversitede olması gerektiğini düşünüyorum. Sayı fazla. Etkili hocaların olmadığı üniversitelerde de doktora programları var. Adamakıllı üniversitelerde olsun. 5 öğrenci almasın da 20 öğrenci alsın. 2-3 öğrenci alıyoruz ama ne kadar iyi yetiştiriyoruz bilmiyorum. Mutlaka bir yurt dışı ayağı olması lazım. En azından staj gibi ya da bir ders gidip alsın oradan. Kısıtlama getirilmeli aslında yani.

K44 Doktora programı açmak bu kadar kolay olmamalı. İlkokul açmak daha zor mesela Türkiye'de. Hangi alt yapıyla hangi kütüphaneye hangi araştırma imkanlarıyla açıyorsunuz. Bunlara bakmak lazım. Kaç hocanın kaç yayını var diye bakmadan kime güvenip açıyorsunuz. Tıp fakültesi açıyorlar mesela kadavra yok onun gibi bir şey. Bak şurada çık caddeye ne bir kitapçı var. Hep kebabçı dolu. Bunlar hep birbiri ile ilişkili. ... Üniversitesi'nde ne var yani üniversite hayatını destekleyen.

K51 Her yerde açılmamalı diye düşünüyorum. EPÖ'nün başkanı çok alakasız bir insan olabiliyor. Mülakattan çok sadakat diye geçiyor. Mesela aynı sendikadan olan insanlar birbirini kolluyor. Böyle durumlar taşra üniversitelerde daha çok meydana geliyor. Böyle olunca açılan doktora programının kalitesi tartışılır.

K53 Üniversitelerin sınırlandırılması gerekir. Benim alanda hiç tanımadığım insanlar tez yönetiyorlar ama bizim alan ile ilgili değil tezler. Bambaşka tezler üretiliyor. 21 üniversite değil de 6 üniversite olabilir. Enstitülerin yeniden yapılanması gerekiyor. Eğitimin niteliğini artırmak,

program geliştirmek için biz enstitülerle çalışmalar yapamıyoruz. Memurlardan oluşan bir enstitü anlayışı var. Bunun uzmanlardan oluşması gerek.

Kimi katılımcılar ise üniversite türünden ziyade yeterliliklerle ilgilenmektedir. Doktora programı açmada en önemli kriterler, öğretim elemanlarının sayıca yeterli olması ve nitelikli olması ile öğrencilerin gerçekten bu işi yapabilecek kişiler arasından seçilmesidir. Nitelikli öğretim elemanı ve öğrencinin olduğu her üniversitede doktora programı açılabilir görüşünü savunmaktadırlar.

K30 Şimdi şöyle burada doktora programı açılırken bir amaç doğrultusunda açılması lazım. Bilim yapma açısından açılması lazım. Türkiye’de açılan bütün doktora programları sadece şunu ben çok duydum ve gördüm. Adam mesela diyor ki bir an önce diyor mesela doktora programı açmamız lazım. Çünkü doktora öğrencisi alacak. İşte doktora danışmanlık bulacak. Oradan ücret alacak. Oradan öğrenci çalışıp yayın yapacak. Oradan hocayı da katacak. Tamam mı? Bütün felsefe bu. 22 değil 122 üniversitede de olsa fark etmez. Önemli olan liyakate göre öğrenci almak.

K48 Sayısal değerlerden öte açılan programı yürütecek öğretim üyelerinin olup olmayışına bakılmalı. Nitelik yoksa açılmamalı.

K41 Eğer program açacak nitelikte ve sayıda hocanız varsa açmakta mahsur yok. Fazla açılın fazla açılmasın demiyorum. Açılmayı etkileyecekleri söylüyorum. İnsan yetiştirmek her zaman iyi bir şeydir.

#### ***4.2.11.2. Prestijli bir doktora programı***

Bu başlık altında dünyayla entegre ve prestijli doktora programlarına sahip olmak için neler yapılması gerektiği tartışılmıştır.

##### ***4.2.11.2.1. Dünyayı tanıma ve iletişim kurma***

Doktora programlarının gelişebilmesi ve uluslararası bir misyon yüklenebilmesi için yurtdışında başarılı üniversitelerle iş birliği kurmak zorunludur. Doktora düzeyinde öğrenci çekmek ve öğrenci göndermek, arada bir köprü oluşturmak gerekmektedir. İlk aşama dünyayı tanımak ve eğitimde ne gibi yenilikler yaşandığını bilmeye başlar. Ardından ülke tanıtımının iyi yapılması gerekir. Bunun yolu öncelikle ulusal alanda başarılı ve rağbet gören bir kurum oluşturabilmekten geçer.

K33 Yurt dışına açılmamız lazım. Yabancı uyruklu öğrenci almamız gerekiyor. Özellikle lisansüstü programlarda öğretim üyesi-öğrenci hareketliliğini biraz daha yaygınlaştırmamız lazım. Ortak programlar üretilmeli bu anlamda. Lisansla belki yapılıyor ama yüksek lisans ve doktora bu oran çok az.

K53 Dünyaya açılabilmemiz için dünyayı iyi tanımak gerekiyor. Ben Amerika'da yazılmış bir doktora tezini incelediğimde bizim daha ileride olduğumuzu gördüm. Avrupa için aynı durum söz konusu değil ama Amerika'da uygulamayı geliştireceğim diye ödev şeklinde hazırlanmış tezler söz konusu. İyi ve kalıcı örnekler üzerinden bakmak çok önemli. Biz meslektaşlarımızla dünyada bağlantı kurmuş değiliz. Kurumsal olarak bunu yapamıyoruz.

K54 Ben öğrencilere twitter ve facebook kullanıyorsunuz ama dünyadaki bir eğitimciyi ya da bir gazeteyi takip ediyor musunuz diye soruyorum öğrencilerin durumdan haberleri bile yok. Dünyanın nereye gittiğini takip etmemiz lazım. Yurtdışındaki yayınları incele dediğimizde öğrenciye zor geliyor ama bilimin gelişmesi için bunun yapılması gerekiyor

K32 Dünya sıralamasında iyi bir yerde görünmek lazım. İnsanların güvenmesi lazım. Başvuru sayfasında İngilizcenin de olması onlara güven oluyordur. Ayrıca network çok önemli. Öne çıkan üniversiteler de başka araştırmacılarla çalışan üniversiteler zaten. O onun öğrencisini gönderiyor. Kısaca böyle enstitüler arası kurumlar arası bağlantılar önemli olsa da asıl öğrenci çekebilmek için bence araştırmacılar arası bağlantı önemli. Benim master hocam bana şurayı tavsiye edecek ben de onu düşünmeyeceğim yani böyle bir şey olmaz.

Uluslararası programları tanımanın ilk şartı yabancı dil sorununun kalmamasıdır. Yurtdışındaki meslektaşlarla ortak çalışmalar yürütebilmek için dil açısından zayıf kaldığı düşünülmektedir. Dil eksikliği yurtdışından öğrenci çekilmesi ve literatür takibi konularını da olumsuz etkilemektedir.

K51 Dil olarak zayıfız. Birkaç hoca mesela Erasmus öğrencisine ders verebilirim dedi.

K38 Bu programla alakalı değil. Öncelikle öğretim elemanlarının dil yeterlilikleriyle alakalı bir durum bu. Lisans düzeyinde öğrenci çekiyoruz bu üniversiteyle alakalı olsa lisans düzeyinde de öğrenci çekemeyiz. Buradaki problem bizim programlarımızın öğretim dilinin Türkçe olmasıdır. Mesela geçen yıl hazırlık sınıflarının zorunluluğu kaldırıldı. İş birliğiyle açılan programlarla bir entegre sağlanabilir. Başarılı olması için bir neden yok ama başarılması için yabancı dil yeterliliğine sahip değiliz. Dünyada bilim dalınızın geldiği nokta ile bizim problemlerimize çözüm odaklı bir yaklaşımı benimserseniz bu bizi geliştirir. Literatür anlamında daha çok okuyucuyuz. Literatüre katkı sağlamıyoruz. Bir süre sonra yozlaşıyoruz.

K36 Dünyadan öğrenci toplamamız için bir kere yabancı dilde bir doktora programımızın olması lazım. Bu da bir iki üniversitede var. Bakın yine döndük dolaştık yabancı dile geldik.

#### 4.2.11.2.2. Ulusal bir felsefe oluşturma

Uluslararası alanda tanınabilmek için öncelikle ulusal bağlamda başarılı olmak, ülke değerleriyle örtüşen bir bilim felsefesi oluşturmak ve toplum için yararlı, somut ürünler ortaya koymak gerekir. Yurtdışında her yapıları sorgulamadan almak ve çevirip



tekrarlamak dünyaya açılmak demek değildir. Toplumun sosyal ve kültürel yapısına uygun olmayan eğitim sistemleri ilk basamak olan ulusal başarıyı dahi sağlayamayacaktır.

K54 Literatürü çok ciddi takip etmiyoruz. Yapılan her şey doğru mu değil ama bizim doktora eğitimimiz çok fazla kuramsal. Uygulama boyutu ihmal ediliyor. Program geliştirme anlatıyoruz ama program geliştirmiyoruz. Dünyaya bakınca onların söylediği her şey doğruymuş gibi algılayıp kendimiz bir model oluşturamıyoruz. Bizim toplumumuzda deneysel çalışmalara daha çok yer verilmesi gerekiyor. Tek bir anket uygulayıp veri toplamak artık lisans düzeyinde olan bir durum.

K47 Eğitim denen şey ülkelere özgüdür. Birinin gidip yurtdışında EPÖ doktorası yapmasına gerek yok bence. Çünkü oradaki programlar kendilerine özgü bence. Biz kopyaladığımız için şey oluyor. Bu konuda dünyadan öğrenci çekmek önemli bir şey değil bence. O öğrencinin de çok katkısı olmayacak. Ama bir araştırma modeliniz olursa yani uygulamada işe yarayacak bir araştırma modeliniz olursa öğrenciler de onu öğrenmeye gelir. Mesela eleştirel pedagoji diye bir şey var. ABD’de çıkmış bir şey. Ben gidip dinledim. Hocasıyla falan da görüştüm şimdi öyle bir şey ki hiç uymuyor burayla. Yani buraya getirip uygulasan da olmuyor. Eğitim öyle bir konu yani. Mesela ABD’de buradan giden üniversite mezunu bir öğretmen orada öğretmenlik yapamaz. Standartlar farklı çünkü.

K48 İçinde yaşadığınız ülkenin bir eğitim felsefesinin olması lazım. Bizim prestijli doktora programı açabilme kapasitemiz daha baştan eksik. Üretkenlik değeri olmayan tezler ortaya çıktıkça siz ne kadar üretken olursanız olun ortaya somut bir şey çıkmayınca olmaz. Uluslararası alanda yükselmek için ulusal değerlerinizle ulusal bilim anlayışınızla değerlendirilmemiz lazım.

K50 Yani oradan buradan alınmadan ziyade bizim kendi değerlerimiz var. Bizim gerçeklerimize uygun olmalı. Evrenseli reddetmeden ulusala da yakın olmalı. Milliyi de ön plana çıkarmamız lazım. Aksi takdirde dediğim gibi modern paradigmanın, zamanın ruhuna uyar gideriz ve onların yapmış olduğu yanlışları biz de yaparız ve farkına varmayız.

#### 4.2.11.2.3. Ekol oluşturma

Başarılı bir doktora programı olabilmek için belirli bir alanda derinlemesine çalışmak, isim yapmak gerekmektedir. Örneğin, program değerlendirme dendiği zaman A üniversitesi akla geliyor, bu alanda uzmanlaşmış öğretim üyeleri eğitim veriyor, nitelikli ve dünya çapında atıf alan yayımlar çıkarılabiliyorsa doktora programının yurtiçi ve yurtdışından öğrenciler tarafından tercih edilebilirliği artar. Türkiye’deki EPÖ doktora programları katılımcılar tarafından dağınık ve uzmanlaşma açısından zayıf bulunmaktadır. Bu yapı, problem çözmeye odaklanmayan ve yüzeysel kalan ürünler çıkmasına yol açmaktadır.

K37 Yurt dışına baktığımızda insanlar uzun soluklu ve küçük bir şeye odaklanıp bir çalışma yapabiliyorlar. Bizdeki problem yüzeysel bakılması. Bu süreçte bir projeye katılıp çalışmalarını geliştirme gibi bir kaygı yok. Bunları değiştirmek lazım. Sorunlara çözüm bulmamız lazım ki dünyada ismimiz duyulsun.

K33 Çok dağınık bir çalışma yapımız var bizim. Yurt dışında tanınan bir kişinin sadece bir alanda çalışma yapmıştır. Örneğin, sadece kaygı alanında çalışmıştır. Ama bizim çok dağınık olduğu için bir konuda uzmanlaşamıyoruz. Yani problemi tüm boyutlarıyla görme şansını kaçırmıyoruz.

K31 Çok sağlam ekoller vardır. Chicago ekolü ya da ne diyoruz Kolombiya Üniversitesi Eğitim Fakültesi çok iyidir ya da işte Illinois sadece gitar çalışıyor. Böyle bir ekol olması lazım. İyi bir doktora programı için iyi bir ekol olması lazım. Başka türlü olmaz gerçekten. Uygulamaya dönük uzman yetiştiren bir ekol yaratmak lazım. Bir ağırlığının, bir odağının olması lazım. Mesela şey var ya bizde. Biz programcıyız. Her şeyi çalışmak zorundayız. Her şeyi çalışmak zorunda değiliz. Bir odağı olmak zorunda. Biz programcıyız, biz hepsini veririz. Yükseköğretim de veririz, okul öncesini de veririz, matematik öğretim programını da veririz. Böyle bir şey yok. Birde bu yüksek lisans programlarının, doktora programlarının artık bu şekilde EPÖ yüksek lisans EPÖ doktora ayrılması, özelleşmesi lazım. İlköğretim programlarının, orta öğretim programları, sağlık eğitim programları yani hani matematik eğitim programları artık bunları birbirinden ayırmak lazım.

#### 4.2.11.2.4. Entelektüel kapasite

Bazı katılımcılara göre üniversite sistemi prestijli doktora programları oluşturmaya uygun değildir. Tabandan doktora kadar gelen süreçte nitelik sorunlu bulunmaktadır. Sadece EPÖ alanında değil hiçbir alanda bu seviyeye ulaşamadığı bunun için yeterli donanımda olunmadığı düşünülmektedir. Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından entelektüel kapasite düşük bulunmaktadır.

K41 Türkiye'den olunmaz. Neden? Bu bir taban meselesi. Sen çakıl dolu bir tarlaya çok güzel tohum eksen de o tam olarak verimli tarlada yetiştiği gibi olmaz.

K51 Mesela bizim üniversite imkanları kısıtlı bir üniversite değil. Zengin bir kütüphanemiz var ama sanırım yeterince reklam yapmıyor olabiliriz. Aslında (yabancı öğrenci) çekebilmemiz lazım. Erasmus öğrencimiz var ama sanırım doktora için entelektüel kapasitemiz az. Ben bir doktora dersinde öğrenciler işlenecek konuyu hepsi çalışacak sonra sunum yapılacak ben böyle işliyorum mesela. O kadar şikâyet ediyorlar ki. Sonra sonra çok hoşlarına gidiyor. Ben yurtdışında buldum. Her hafta mesela kitap okunuyor. Sonra başka kitap okunuyor yani hep üst düzeyde karmaşık metinler içeren kitaplar okunuyor. Sınıfta tartışıyorlar ve hep önceki haftayla ne alakası var diye konuşuyorlar. Yani hep böyle üst düzey tartışmalara bağlı. Bunu öğrencilerimize kazandıran kadar epey ter döküyoruz. Amerika'da bir öğrenci en az kendi üniversitesindeki

beklentilerini karşılayabilmeli buraya geldiğinde ama bulamıyor. Böyle doktora filozofu olunmaz. Ama onlar oluyor.

K40 Hiçbir yerden öğrenci çekemiyoruz ki program geliştirmeye çekelim. Yurt dışında tanınmış akademisyenlerimizin sayısı çok az. Bunun için de üniversite sisteminin değişmesi lazım.

K49 Şimdi bildiğim kadarıyla dünya sıralamalarında ilk 500'e girmiş bir üniversitemiz bile yok. Dolayısıyla öğrenci bize gelirken de şu anda gelen öğrencilere baktığımızda genellikle belli ülkelerden geliyor. Dolayısıyla ortalama standartlarımızı öncelikle yükseltmemiz gerekiyor. Bu tür kaygılarımızın olması gerekiyor. Ondan sonra diğer şeyler gelecektir diye düşünüyorum. Şu anda dünyada iyi olabilecek bir doktora programını geliştirebilecek altyapıya da akademik kapasiteye de çok sahip olduğumuzu ben açıkçası düşünmüyorum.

#### **4.2.11.3. Problemler**

Katılımcılara göre doktora sürecinde rastlanan en önemli sorunlar Tablo 4.7'de sunulmuştur. Tablodaki problemlerin ekseriyetine metin içinde değinilmiştir. Farklı olanlara dair bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.7

*Doktora Programlarındaki En Önemli Sorunlar*

Öğretim programı	Sıklık (f)
Alanlaşmanın olmaması	9
Ders sayısı ve çeşitliliğinin az olması	9
Kuram-uygulama dengesi gözetilmemesi	8
Bilimsel araştırma derslerinin yetersizliği	7
Ders içeriklerinin eski olması	6
Etkili yöntem-teknikler kullanılmaması	4
Disiplinler arası yaklaşım olmaması	4
Öğrencilerin pasif kalması	3
<b>Etik problemler</b>	
Bilimsel anlayışın yerleşmemesi	6
Yayın yapma ya da akademik yükselmede torpil	5
Öğrenci seçiminde torpil	4
Maddi çıkar gözetme	3
<b>Öğretim üyelerinin niteliği, davranış ve tutumları</b>	
Yeterli bilgi birikimine sahip olmama	7
Alandan olmayan öğretim üyeleri	6
Yeterli yetişmiş uzman elemanın olmaması	5
Üretkenlik olmaması	2
Şekilcilik	1
<b>Öğrenci niteliği</b>	
İngilizce öğretmenliği mezunlarının fazlalığı	6
Donanımsız öğrencilerin seçilmesi	4
Giriş koşullarının yetersizliği	4
Yüksek lisansta gerekli bilgilerin edinilmemesi	3
Alt yapı eksikliği /lisans programlarının olmaması	5
Mesleki gelişime önem vermeme	2
Üretkenlik olmaması	2
Statü için doktora yapma	1
<b>Diğer</b>	
MEB ile iş birliği olmaması	7
Diğer alanlarla iş birliği olmaması	3
Yeniliklere açık olunmaması	3
Üretilen bilginin yaşam şartlarına uymaması	3
Yükselme kriterleri	3
İş yükünün çok olması	3
Ulusal bir felsefenin olmaması	2
Standartlara uygun olmayan doktora programları	2
Kolaycılık / sahaya inmeme	2
Kapsamlı eğitim raporları hazırlanmaması	1

Öğrenci kabul koşullarından kaynaklı olarak EPÖ doktora programlarında İngilizce öğretmenliğinden mezun adaylar diğer bölümlere nazaran hayli baskındır. Bu durum öğretim elemanlarında rahatsızlık yaratmaktadır çünkü her alandan beslenmesi gereken EPÖ sadece bir alanın kontrolü altına girmeye başlamıştır. Bunun yanı sıra, İngilizce mezunu öğrencilerin dil becerilerini yeterince kullanmadıklarına dair eleştiriler de yapılmaktadır.

K34 Alımlarda yabancı dilin önemli bir koşul olması, tabii ki İngilizce öğretmenliği gibi alanlardan mezun olmuş kişiler için büyük bir avantaj sağlıyor. ALES sınavı için de matematik öğretmenliği alanında mezun olan adaylar daha avantajlı konumda bulunuyor. Bu durum, lisansüstü programların içerdiği öğrenci çeşitliliği açısından dikkate değer bir problem durumudur. Kanımca bu alanlardan doktora gelenler için bir kontenjan belirlenebilir. Böylece EPÖ alanının yalnızca bir ya da iki alandan beslenen bir alan olması kısmen de olsa engellenebilir.

K37 Kendi öğrencilerimiz açısından yabancı dil ağırlıklı kişilerin doktora yaptıklarını görüyorum. Bu da sanırım yabancı dil engelinden kaynaklanıyor. Genelde İngilizce öğretmenliği alt yapısıyla gelen insanlar var.

K43 Bu hafta dersimin kapsamı gereği uygulama yaptırtıyorum. Bir konuyla ilgili çalışma ve sunum verdim 4 gruba. 4 grup da İngilizceci. Ne yazık ki benim 3 sene önce yazdığım şeyin bir bölümünü buraya getirmişler. Ben araştırma becerileri açısından giderek yetersiz insanların geldiğini düşünüyorum. Dil becerilerini kullanmıyorlar.

K54 Doktora bakınca dil ağırlıklı öğrenciler geldi daha çok. Mesela Fizikte yüksek lisans yapmış birini gelip de bu alana alırsanız sorun yaşarsınız. PDR'den eğitimden gelenler yine adapte oluyorlar. Diğer yandan dilcilere geçenlerde siz İngilizce biliyor musunuz dedim. Öğrenciler dillerini akademik olarak kullanmaktan kaçıyorlar.

K53 Yabancı dil alanından mezun 3 kişi, fenden 3 kişi gibi belirleyebilesek belirleyemiyoruz. Tamamen yabancı dil çıkışlı insanlara hizmet eden bir doktora program haline geldik.

Türkiye’de doktora eğitimindeki en önemli problemlerden biri etik sorunlardır. Yenilenmeyen, gelişmeyen kurullar ve hakemler, bilimsel kriterleri göz önüne almak yerine tanıdık, eş-dost ilişkilerinin ön planda tutulması, adamına göre yayın yayınlama, doçentliklerin hak edene verilmemesi, öğrenci seçiminde torpil yapılması ve özellikle pedagojik formasyonla birlikte maddi çıkarların bilimin önüne geçmesi gibi etik olmayan davranışlarla karşılaşmaktadır.

K33 Türkiye’deki bilimsel araştırma platformlarının tekrar gözden geçirilmesi lazım. Yani dergilerin, sempozyumların buraların biraz daha gözden geçirilmesi lazım. Kongrelerin bilim kurullarına bakıyoruz. Onlarca yıl değişmeyen emekli olmuş yılda sadece o etkinliğe katılmak için orada bulunan kişiler görüyoruz. Ben en son EPÖ kongresine gittim hatta bu konuda bir eleştiride bulundum. Yani belli bir üniversitenin güdümünde bütün üniversitelerin anabilim dallarını yok sayan bir yapı var orada. Açıkçası onlar için orada bulunacağımızı bilsek hiçbirimiz katılmazdık. Bu yapıların biraz daha bilimsel hale dönüştürülmesi lazım. Biraz daha objektif ölçütlerin olması lazım. Ben çok rahat biliyorum ve buradaki birçok arkadaşımız da ondan yakınıyor. Makale gidiyor arkasından hakem ismi gidiyor. Kişi makalesinin kimde olduğunu biliyor. Yani onu daha üst boyutlarda gördük. Mesela doçentlik kriterleri belirlendi. O adayın doktora jürisinde olan adam doçentlik jürisindeydi. Yani hatta beraber yayın yaptıklarını biliyorum. Kişi böyle bir durumda kendi yayını

değerlendiriyordur adayı değerlendirmekten ziyade. Çok ciddi boyutlarda yani.

K30 Aslında bugün eğitim fakültesinde en büyük problem buradaki alanların tam anlaşılmasında ve buradaki tabii şimdi şöyle yani eğitim bilimleri işte bir ticarethaneye dönüşmüş ve biz insanlar bunun etrafında dönüyor. Aslında pedagojik formasyon eğitimi derken bütün herkesin verebileceği bir ders. Kendim de olmama rağmen bunları çok rahatlıkla bir şekilde ifade ediyorum çünkü buradaki amaç insanların sadece bir ticarethaneye çevirip burada işte bir kazanç elde etme.

K30 Doktora bölümüne giren öğrencilerin %50'si neredeyse bitiremiyor, bitirmiyor çünkü liyakate dikkat edilmiyor. Niteliğe dikkat edilmediğinden dolayı genellikle eş, dost, ahbab arıyor. Oradaki bölüm başkanı inisiyatifine kalıyor. Maalesef bu işler bölüm başkanı veya dekanın inisiyatifine kalıyor. Bunlarda olduğu sürece asla doktora programları kesinlikle bir liyakat dikkate alınmadan alınmıyor ve sonu da vahim oluyor. İşte Türkiye standardına baktığımızda bugün doktora bitirmiş insanların iki tane kelimeyi bir araya getiremeyecek düzeyde bir ton doktora öğrencisi doktora mezunu akademisyenler var.

Doktora programlarında çözülmesi gereken meselelerden biri nitelikli öğretim üyesi eksikliğidir. Katılımcılara göre EPÖ öğretim üyeleri belirli alanlarda uzmanlaşmalı ve derinleşmelidir. Tüm alanlara birden el atmak birikim eksikliğine neden olmaktadır. Bilimsel toplantılarda öğretim üyelerinden beklenen donanımın sergilenemediği düşünülmektedir. EPÖ alanıyla ilgili olmadığı halde doktora eğitimiyle veya sadece doçentliğini bu alanda almayla öğretim üyesi olanların sıkıntı oluşturdıkları vurgulanmıştır. Alanda en yüksek unvana sahip kişilerin bile kavramlara hakim olmadığı söylenmiştir. Öğretim üyeleriyle ilgili bir başka problem, ders yükü, formasyon, idari görev gibi engeller yüzünden kendilerini geliştirmeye vakit bulamamalarıdır. Yenilikler takip edilememekte, ürün ortaya konamamaktadır. Özellikle doçent olduktan sonra deneyim yansıtıcı çalışmalar beklendiği halde tersine bir rehavete kapılma ve beklenen performansı gösterememe söz konusudur.

K30 Kesinlikle eğitim programı ve öğretim disiplinler arası bir yaklaşımla kesinlikle bunun dikkate alınması gerektiğine inanıyorum. Türkiye'de program geliştirme hocalarının bir uzmanlık alanı yok. Yani bir insanın uzmanlık alanı olması gerektiğine inanıyorum tamam mı? Bu yönde yapılan bir program geliştirme bir çalışmaya gidildiğinde insanlar konuşamıyor. Bilgi yok. Birikim yok. Verim yok. Senin uzmanlık alanın ne. O insanlar bunu bilmiyor yani bu böyle sıkıntı devam ettiği sürece bizim programlarda halen sıkıntı devam edecek. Yani ben programcıyım deyip diğer insanları dışlamak şunu dışlamak bunu dışlamak bu bir yere varılmaz. Bu birleştirme yerine ayrıştırmaya götürür. Bu da sıkıntı yani.

K36 Öğretim üyeleri daha donanımlı olabilir. Ben iyiyim diye demiyorum benim de çok eksiklerim var. Bazı hocaların 1-2 dersi var. Ben de öyle değil. Bir de formasyon çıktı. Dünya kadar yüksek lisans, doktora derslerimiz var. Nasıl iyi olabiliriz ki. Makaleleri bile okuyamıyoruz. Ben 3

ay Amerika’da oturdum kütüphanede makale okudum. En çok okuduğum dönemde odur yani başka okumadım. Kendimi de bu konuda eleştiriyorum.

K35 Öğretim üyeleri doktora yaptıktan sonra özellikle doçent olduktan sonra çok ciddi sorunlar yaşıyorlar diye düşünüyorum. Çalışmalarını pekiştirmeleri gereken bir zamanda bırakıyorlar. Doç. ve üzeri hocalarımızın gelişmeleri takip edememesi ya da yeterince öğrencilere faydalı olamaması olarak görüyorum.

Katılımcılardan bazıları EPÖ lisans programları olmadığı için lisansüstü eğitime bilgili öğrenci gelmemesini yani alt yapı eksikliğini en önemli sorunlardan biri olarak görmektedir. Eğitim fakültesinin farklı lisans programlarından öğrenciler alınmaktadır ve bu programlarda bir ya da en fazla iki program dersi vardır. Dolayısıyla yüksek lisansta lisans bilgileri doktorada da yüksek lisans düzeyinde eğitim verilebilmektedir. En azından birkaç üniversitede lisans eğitimi verilebileceği belirtilmiştir.

K42 Alt yapı eksik. Program mesela biz nereden alıyoruz öğrenciyi matematik-sınıf vs. öğretmenliğinden alıyoruz. Bu alanlarda öğrencinin gördüğü program alanıyla çok fazla bir ders yok. Var ama yeterli değil. Dolayısıyla bu çok büyük bir eksiklik. Bu gittikçe daha kötüye gidiyor. Eskiden mesela program alanında lisans vardı. Mezun olanlar da iyi bir program ve eğitim olarak geliyorlardı. Şimdi bu yok .

K35 En büyük problem eskiden bizim lisansta programımız vardı. Bizim için önemli bir havuz oluşturuyordu. Lisans kapatılınca yeterli öğrenciler gelmiyor. Bu ciddi bir problemdir. Alan dışından insan gelince olmuyor. Bir tek rehberliğin lisans programı var ama bizim ölçmedir, programdır. Bunların yok. En büyük problem bu. En azından 1-2 üniversitede olmalı. Bu sadece lisansüstü eğitimle elde edebileceğimiz bir şey değil.

K43 Lisans programının devam etmemesi

K53 Lisans eğitimi olmaması

MEB ile eğitim fakülteleri arasında iş birliği olmaması da önemsenen problemlerdendir. Bu konuyla ilgili bakanlığa ve öğretim elemanlarına eleştiriler yöneltilmiştir. MEB’e yöneltilen eleştirilerin başında üniversitelerdeki akademisyenlerle fikir alışverişinde bulunma ihtiyacı hissetmemesi gelmektedir. Öğretim elemanları tüm kararların bürokratlar tarafından alındığı ve kendi görüşlerine önem verilmediği düşüncesindedir. Şeklen üniversitelere fikir sorulduğu ama özde dikkate alınmadığı vurgulanmıştır.

K39 MEB’le bağ bence hiç yok. TEOG ile ilgili MEB burada toplantı yaptı. TEOG olmalı mı, olmamalı mı diye konuşurken daha sonra öğle arası oldu televizyonda bakan açıklama yapıyor. Biz üniversitelerin görüşünü aldık. TEOG yapılacak diyor. MEB’den gelen uzman olduğu söylenen kişilerin ne kadar uzman olduğu tartışılır. Eğitimciler vardı ama dolgu malzemesi olarak çağrılmış gibiydik toplantıda.

K35 MEB ile kopukluk var. Zaten MEB'de öyle bir algı var ki en iyi onlar bilir. En mükemmelini bürokratlar biliyor. Ben şunu görmedim. Bu adam bu alanda eğitim görmüş uzmanlaşmış deyip üniversitelerle çalışalım, akademik işler yapalım demiyorlar. Yeni bir yöntem teknik hayata geçirilecekse bu raporlar ne için duruyor. Ama benim gördüğüm MEB'de öyle bir istek yok yönelme yok. Bürokratlar akşam karar alıp sabah uyguluyorlar.

Bir diğer eleştiri sahada uygulama yapma, okullarda araştırma yapma isteyen akademisyenlere izin konusunda sıkıntılar yaşatıldığıdır. Hem süre bakımından hem de evrak işleri açısından yorucu hatta bıktırıcı bir süreç geçirilmektedir. Bu süreç sonunda izin verilmediği, soruların beğenilmediği, geri çevrildiği de olmaktadır. Bu nedenle saha araştırmasından kaçınılabilmektedir. Ek olarak, üniversitelerin yaptığı araştırmalar bakanlık tarafından gerçek yaşam şartlarına uygun görülmemektedir.

K39 Yeterince sahaya inemiyoruz. Özellikle deneysel çalışmalarda çok engeller ile karşılaşıyoruz. MEB sizin araştırma sorularınızı beğenmiyor. Sizi geri çeviriyor. Deneysel çalışmalarda da öğretmenler haklı olarak öğrencilerin çalışmasını istemiyor. Çünkü programda aksamalar olduğunu düşünüyorlar. Ee bu da laboratuvarda bir kimya deneyi yapmak gibi bir şey değil. Biz de zorlukla karşılaşınca kaçıyoruz.

K43 En önemli sorunlardan bir tanesi de bu. Yapacağımız bir çalışmayla ilgili MEB'de çalışma yapacaksak bize kılı kırk yarıp izin veriyorlar. Diyorlar ki bir de bu çalışmanın sonuçlarını paylaşacağımızı taahhüt ederim diye imza alıyorlar. Fakat bunların ne kadar bunları yansıtıyorlar ne kadar bunlar sisteme yansıyor orada bir kopukluk var. Sadece raflarda kalan çalışmalar değil sisteme aktarılan çalışmalar olması dolayısıyla da oradaki öğretim programları düzenlenirken de iki kurumun bir araya gelmesi lazım. Maalesef şöyle bir algı var. Üniversiteler kalın duvarlarla çevrilmiş yerler. MEB ise siz çok konuşuyorsunuz burada kurumsal anlamda söylüyorsunuz ama gerçekler böyle değil diyorlar.

Teoride MEB ve üniversiteler aynı programlar üzerinde çalışmakta ancak uygulamada farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Üniversiteler uluslararası çalışmalardan da faydalanarak çağdaş, teknolojiye uygun programlar geliştirdiklerini düşünmektedir. Ancak uygulamada bu programları hayata geçirmek mümkün olmamaktadır. Kimi öğretim üyeleri bunun doğal olduğunu, üniversitelerde evrensel bilgi üretildiğini, MEB odaklı çalışılmadığını, MEB'in dilerse bu çalışmalardan faydalanabileceğini belirtmiştir. Bazıları ise bakanlıkla senkronize olamamanın sorun teşkil ettiği, odağımızın aslında MEB olduğu ve çalışmaların işe yaraması gerektiği düşüncesindedirler.

K44 Kurumsal yapılaşmayla ilgili aslında bu soru. Tarihsel sürece bakmak gerekir. İki kurumu çok iş birliği içinde görmüyorum. Üniversite içinde oluşturulan modeller, yaklaşımlar uygulamada yerini bulmayabilir. Evrensel bir bilgi üretimidir. Ürettiğin düşüncüyü MEB için mi üretiyoruz biz? Hayır. Öyle bir iddiamız yok.



K33 MEB ile birliktelik teorikte evet uygulama hayır. Programın karakteri bakımından bilgilerle örtüşen bir yapımız ama uygulamada kesinlikle bir örtüşme söz konusu değil. Zaten bu bakanlık birimlerince bilinen bir durum. Onlarla yapmış olduğumuz hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bunları içine almamıza rağmen bir sonuç alamıyoruz. Yani şu an teorik olarak çağdaş uygulamada geçmişin devamı olan bir program var. Sınıf içerisinde uygulamaya dönüşmüş bir programımız yok.

K41 Üniversitelerde okutulan program geliştirme anlayışının Milli Eğitim ile hiç alakası yok. Bizde ise program geliştirmede eğitim programları alanında doktora yapıp kamuda başarılı olma şansı çok zayıf. Çünkü kamu -Milli Eğitim Bakanlığı ya da diğer kamu kuruluşları- bizim okuduğumuz, üzerinde durduğumuz, uluslararası yayınlardan izlediğimiz anlamda bir program geliştirme sürecini anlamıyorlar. Her şey popüler kültürle gidiyor. Acele bir şey yapayım. Hemen programı değiştireyim. Hemen yeni bir şey getireyim. Pilot uygulama yaparken kitabını basayım. Yani sizin karşınızda bilimsel ilkeleri uygulayabileceğiniz bir zemin yok. Böyle olunca da siz öğrendiklerinizi kamuda uygulayamıyorsunuz.

Bakanlığın ilgili birimlerinde program geliştirme uzmanı kadrolarında alan uzmanlarına değil başkalarına yer verilmesi konusu da eleştiriler arasındadır.

K31 Şimdi şöyle. Aslında Milli Eğitim Müdürlükleri'nde program geliştirmeci kadrosu var yani yasal olarak var bu kadro. Ama biz bir yüksek lisans tezinde ... illerinde Milli Eğitim Müdürlükleri'nde program geliştirme kadrosunda kimler çalışır ve ne yapıyorlar diye baktık. Hiçbirinde programcı çalışmıyor. Bu kadro ne yapar bilmiyorlar. Yani evet Milli Eğitim'e yönelik bir sürü çalışma yapıyoruz ama Milli Eğitim'de karşılığını bulmuyor bunlar. Milli Eğitim ve üniversitelerde kopuk. Okullarda uygulanan programlardan bazen hocalar memnun değil. Hocalarının yaptıklarından öğretmenler memnun değil gibi.

Öğretim elemanlarına yöneltilen eleştiriler ise uygulamaya yönelik değil kendi kişisel gelişimlerine yönelik çalıştıkları ve mesleki olarak yükselmeyi hedefledikleri noktalarında toplanmaktadır. Katılımcılara göre uygulamada işe yarar bilgi üretmek zahmetli bir iş olduğundan yapmayan öğretim elemanları olduğu gibi ne de olsa MEB tarafından kullanılmayacak, boşa zaman harcamayayım diye düşünenler de vardır. Üniversiteler MEB'i destekleyici çalışmalar yapmamakta, yeterince sahaya inmemeğe, reelde değil idealle uğraşmaktadır.

K53 Uygulamada kullanılacak bilgi üretmiyoruz ki. Çünkü çok zaman alır. Uygulamayı geliştirmeye yönelik tezler de var ama tez işi bitince arkası gelmiyor onun. Komisyonlar kurup çalışmamız gerekiyor. Bir iki kişinin yapabileceği bir şey değil bu. Küçük ölçekli çalışmalarla yapılmaz bu. Kişisel ve mesleki gelişimimiz için çalışmalar yapıyoruz biz.

K42 MEB ile çok kopuğuz. Yani hiçbir tane MEB bakanı şu anda çıkıp diyor ki biz diyor politikaları yapacağız diyor. Bana ne diyor politikalarından diyor. Bu şu demektir yani ben sizin yaptığımız çalışmaları elimden tersiyle itiyorum. Yani kaç kişi okudu benim yaptığım çalışmayı

MEB'den? Bir sorumluluk var. Biz bunu okumamız lazım dedi? Sizin demenizle kalır bu. Kimse okumuyor ki. Herkes de bunu bildiği için ben bir an önce doçent sonra profesör olayım diyoruz. Bu mekanik hale dönmüş vaziyette. Üniversiteler MEB'den MEB üniversitelerden kopuk. Böyle olunca doğal olarak yetiştirilen öğrenci nitelikli olmuyor.

K54 MEB tarafından olaya bakarsak MEB'in bu yayınları dikkate alıp yapılanmayı onlara göre yapması gerekir ama MEB bunu ciddiye almıyor. Bizim yönlendirmemizin de MEB'e uygun olması gerekiyor ama bizim yaptığımız da işlevsel değil. Yayın yapmış olmak için yayın yapıyor. Programlar açısından da aynı durum. Program hazırlanırken akademik bir grup oluşturulmalı ve yayınlar taranmalıdır. Yapılıyor mu? Bence hayır.

Son olarak bahsedilen problem, eğitim araştırmalarının yapılmamasıdır. Öğretmen yetiştirme başlı başına büyük ve günümüzde çok sorunları olan bir alandır. Bu nedenle spesifikleşmek ve alanın sorunlarına yönelmek gerekmektedir. Eğitim araştırmaları yapan kuruluşlarda eğitimle ilgisi olmayan kişiler çalışmaktadır. Bu kuruluşların raporları eğitimde politika geliştirirken etkili olmaktadır. Enerjimizi eğitim politikalarına yön verecek eğitim uzmanları yetiştirmeye harcamamız gerekmektedir.

K32 Türkiye'de eğitimle ilgili araştırmalar yapan bazı kuruluşlar var. Buralarda çalışanlara bakın. Bir tanesi bile eğitim konusunda uzmanlaşmış insanlar değil. Çoğu işletme backgroundundan ya da başka backgroundlardan gelen insanlar. Eğitim alanında yetişmiş uzmanlar ya da kalifiyeli uzmanlar, bilgisiyle fark yaratabilecek uzmanlar daha fazla yetiştirmeliyiz. Bazı insanlar politikayı oluşturdukları için MEB'e daha çok etki edebiliyorlar. Yani bir konuda uzmanlaşmışlar ve başka yere geçmişler. Bir işletmeci eğitimden anlayabilir ama bu konuda uzmanlaşmış bir insandan daha iyi anlayamaz. Boğaziçi İşletme ya da Marmara İngilizce İşletme ya da yurt dışında İngilizce İşletme eğitimi görmüş bir insanın kalitesinde bir eğitimci yetiştirip oralara getirmek istiyoruz.

### **4.3. EPÖ Alanında Tamamlanmış Doktora Tezlerine Ait Bulgular**

#### **4.3.1. Tezlerin yıllara göre dağılımı**

EPÖ alanında 2006-2017 yılları arasında tamamlanmış 414 doktora tezine ulaşılmıştır. Tezlerin yıllara göre sıklık/yüzde dağılımları Tablo 4.8'de gösterilmektedir. Belirlenen tezlerden 90'ı YÖK tez veri tabanından erişime açık olmadığı için analiz dışı bırakılmış ve 324 tez üzerinden analiz tamamlanmıştır. Erişim izni olmayan tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.8'den anlaşılacağı üzere doktora tez sayısı son yıllarda artış göstermiştir. Doktora eğitimi veren enstitülerin artması ve ile birlikte bu sonuç olağandır. En fazla doktora tezi 2014, 2015, 2016 ve 2017 yıllarında tamamlanmıştır.

Tablo 4.8

*Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Sıklık (f)	Yüzde (%)
2006	24	5,8
2007	38	9,2
2008	29	7
2009	18	4,3
2010	30	7,2
2011	29	7
2012	38	9,2
2013	36	8,7
2014	42	10,1
2015	40	9,7
2016	41	9,9
2017	49	11,8
Toplam	414	100,0

Tablo 4.9

*Erişimi Kısıtlanan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Sıklık (f)
2013	1
2014	18
2015	25
2016	15
2017	31

Analizlerin yapıldığı 324 tezin yıllara göre sıklık/yüzde dağılımı Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10

*Erişime Açık Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	Sıklık (f)	Yüzde (%)
2006	24	7,4
2007	38	11,7
2008	29	9
2009	18	5,6
2010	30	9,3
2011	29	9
2012	38	11,7
2013	35	10,8
2014	24	7,4
2015	15	4,6
2016	26	8
2017	18	5,6
Toplam	324	100,0

### 4.3.2. Tezlerin enstitülere göre dağılımı

Doktora tezlerinin tamamlandıkları enstitülere göre dağılımları Tablo 4.11’de sunulmaktadır. Buna göre 2006-2017 yılları arasında EPÖ alanında en fazla doktora tezi veren beş üniversite Orta Doğu Teknik, Hacettepe, Fırat, Selçuk/Necmettin Erbakan ve Yıldız Teknik üniversiteleridir.

Tablo 4.11

#### *Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı*

Enstitü	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Abant İzzet Baysal	20	6,2
Adnan Menderes	11	3,4
Anadolu	17	5,2
Ankara	20	6,2
Atatürk	10	3,1
Balıkesir	8	2,5
Bilkent	2	,6
Çukurova	20	6,2
Dicle	7	2,2
Dokuz Eylül	16	4,9
Ege	3	,9
Eskişehir Osmangazi	1	,3
Fırat	28	8,6
Gazi	12	3,7
Gaziantep	10	3,1
Hacettepe	29	9
İnönü	11	3,4
Mersin	9	2,8
Orta Doğu Teknik	33	10,2
Selçuk/Necmettin Erbakan	28	8,6
Yıldız Teknik	28	8,6
Yüzüncü Yıl	1	,3
Toplam	324	100,0

### 4.3.3. Tezlerin konularına göre dağılımı

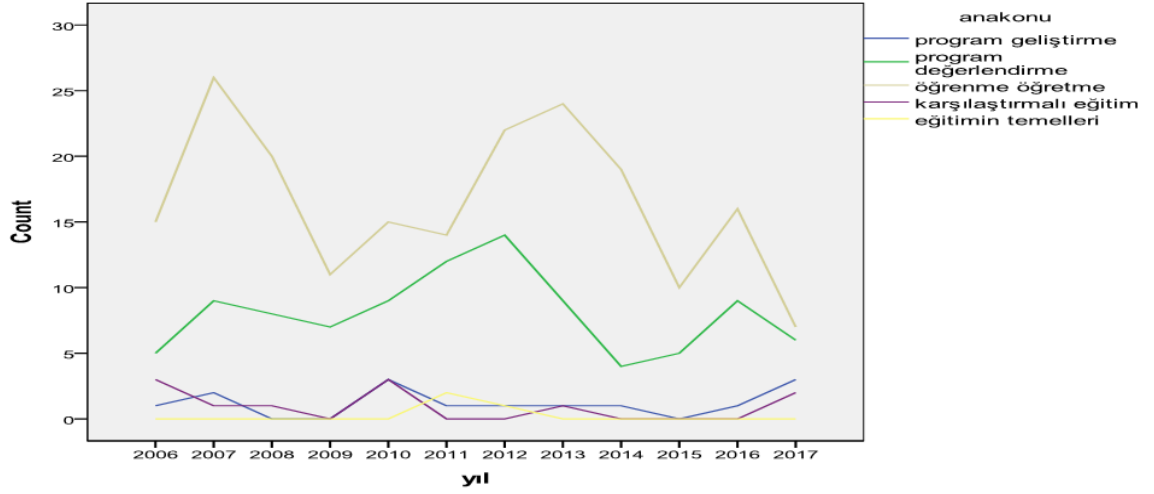
#### *4.3.3.1. Ana konulara göre dağılım*

Doktora tezlerinin konuları öncelikle beş genel başlık altında incelenmiş sonrasında alt konular ismi altında ayrıntılandırılmıştır. Ana konulara bakıldığında büyük oranda (%61,4) öğrenme ve öğretme ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Program değerlendirmeye de ilgi gösterilmekte ancak program geliştirme konusunda yeterli tez yazılmadığı göze çarpmaktadır. Şekil 4.24’teki çizgi grafiği, yıllara göre konu dağılımlarını göstermektedir. Son yıllarda program değerlendirme çalışmalarında artma olmuş fakat aynı artış program geliştirme konusunda meydana gelmemiştir.

Tablo 4.12

*Tezlerin Konularına Göre Dağılımı*

Ana konu	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Program geliştirme	14	4,3
Program değerlendirme	97	29,9
Öğrenme ve öğretme	199	61,4
Karşılaştırmalı eğitim	11	3,4
Eğitimin temelleri (tarihi, felsefi vs.)	3	,9
Toplam	324	100,0



Şekil 4.24. Yıllara Göre Konu Dağılımı Grafiği

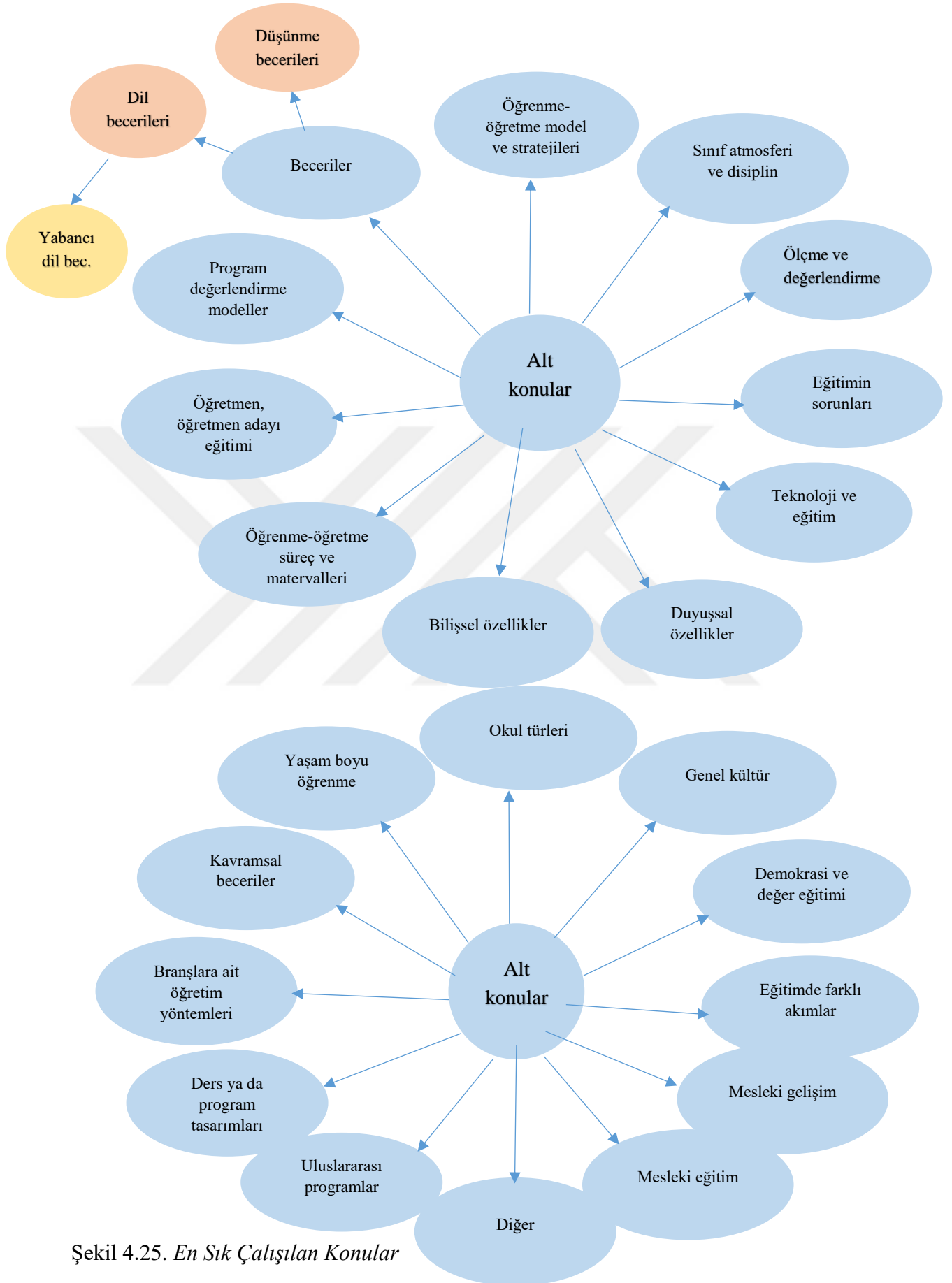
**4.3.3.2. Alt konulara göre dağılım**

Doktora tez konularının ayrıntılı olarak incelenmesi sonucu Şekil 4.25'teki temalar oluşturulmuştur. Tablo 4.13'de en sık çalışılan konular Tablo 4.14'de ise en sık araştırılan değişkenler sunulmuştur. Temaların altında yer alan konuların tamamına bölüm sonunda Tablo 4.27'den ulaşılabilir. En fazla konu çeşitliliğinin yer aldığı temalar; öğrenme-öğretme model ve stratejileri, beceriler, teknoloji ve eğitim, öğrenme-öğretme süreç ve materyalleri ile bilişsel özelliklerdir.

Tablo 4.13

*En Sık Çalışılan Konular*

Konu	Sıklık (f)
Öğrenme ve öğretme stil ve yaklaşımları	19
Eleştirel düşünme	18
Üst bilişsel beceri ve stratejiler	12
İşbirliğine dayalı öğrenme	10
Yapılandırıcılık	8
Örtük program	7
Yansıtıcı düşünme	6
Değerler eğitimi	6
Aktif/etkin öğrenme	5
Demokratik değerler, tutum ve davranışlar	5
Okuduğunu anlama	5
Yabancı dilde okuma yazma becerileri-stratejileri	5
Yabancı dil öğrenme ve öğretme	5
Hizmet içi eğitim	5
Harmanlanmış/karma öğrenme	4
Bilgi ve iletişim teknolojileri	4
Web tabanlı eğitim	4
Mesleki gelişim	4
Epistemolojik inançlar	4



Şekil 4.25. En Sık Çalışılan Konular

#### 4.3.3.3. En sık araştırılan değişkenler

Herhangi bir modelin, durumun ya da uygulamanın etkisinin araştırıldığı değişkenlerden en sık kullanılanlar Tablo 4.14’de listelenmiştir. Başarı, kalıcılık, beceriler, performans ve görüşler en merak edilen değişkenler olmuştur.

Tablo 4.14

#### En Sık Araştırılan Değişkenler

Değişkenler	
Başarı	Problem çözme
Erişi düzeyi	Öz düzenleme
Algı	Öz yeterlik
Benlik algısı	Performans
Bilişsel ve duyuşsal beceriler	Sınıf içi davranışlar
Güdülenme	Görüşler
Kalıcılık	Transfer
Öğrenci etkileşimi	Tutum

#### 4.3.4. Tezlerin branşlara göre dağılımı

Doktora tez konularının hangi alanla/branşla ilgili olduğunu gösteren Tablo 4.15 aşağıda sunulmuştur. En fazla çalışma *diğer* kategorisinde toplanmıştır. Bu başlıkta birden fazla branşla ilgilenilmesi (Türkçe+Sosyal Bilgiler+Matematik ya da ilköğretim programları gibi) veya branşlarla alakalı bir çalışmanın olmaması söz konusudur (bir eğitim dergisinin içeriğinin incelenmesi gibi). Araştırmalar genellikle birden fazla branş üzerinde yürütülmüştür. İkinci büyük grup *meslek dersleridir*. Meslek dersleri, öğretmen adaylarının aldıkları dersler, mesleki ve teknik eğitim dersleri, tıp fakültesi, polis eğitimi, bankacılık eğitimi gibi farklı meslek dallarına ait dersleri ya da hizmet içi eğitim çalışmalarını kapsamaktadır. Çoğunlukla öğretmenlik alan ya da pedagoji bilgisi derslerine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Branş bazında bakıldığında en fazla çalışma yabancı dil alanında (%13,9) verilmiştir. Öğretim üyeleri ve doktora öğrencileriyle yapılan görüşmelerde EPÖ alanında yabancı dil mezunu öğrenci sayısının diğer alanlara göre fazlalığının dikkat çektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Tezlerin branşlara göre dağılımı da bu bulguları destekler niteliktedir. Yabancı dili fen bilgisi ile matematik izlemektedir (%7,4 ve %6,8).

Tarih, coğrafya, müzik, kimya, fizik, biyoloji, vatandaşlık ve insan hakları, resim, hayat bilgisi gibi branşlarda yeterli çalışma yapılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.



Tablo 4.15

*Tezlerin Branşlara Göre Dağılımı*

Konu Alanı	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Matematik	22	6,8
Yabancı Dil	45	13,9
Türkçe ve Edebiyat	11	3,4
Sosyal Bilgiler	18	5,6
Fen Bilgisi	24	7,4
Tarih	2	,6
Coğrafya	1	,3
Meslek Dersleri	80	24,7
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	7	2,2
Beden Eğitimi	6	1,9
İlk Okuma ve Yazma	5	1,5
Müzik	1	,3
Biyoloji	1	,3
Hayat Bilgisi	4	1,2
Vatandaşlık ve İnsan Hak.	3	,9
Kimya	1	,3
Fizik	1	,3
Diğer	92	28,4
<b>Toplam</b>	<b>324</b>	<b>100,0</b>

**4.3.5. Tezlerin örneklem düzeylerine göre dağılımı**

Doktora tezlerinin yürütüldüğü örneklem düzeyine ait bilgiler Tablo 4.16'da sunulmuştur. *Diğer* kategorisinde örgün eğitim basamağındaki bir örneklem düzeyi üzerinde çalışmayan ya da birden fazla düzeyi içeren tezler yer almaktadır (hizmet içi eğitim, yetişkin eğitimi, öğretmen yeterlilikleri ya da görüşleri ile ilgili araştırmalar vs.). Tezlerin büyük kısmı (%35,5) yükseköğretim düzeyinde örneklem ya da çalışma gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi ve lisansüstü düzeylerinde diğerlerine nazaran daha az araştırma yapıldığı sonucu çıkmıştır.

Tablo 4.16

*Tezlerin Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı*

Örneklem düzeyi	Sıklık (f)	Yüzde (%)
1-3. sınıflar	13	4,0
4-5. sınıflar	49	15,1
1-5. sınıflar	22	6,8
6-7-8. sınıflar	53	16,4
Ortaöğretim	24	7,4
Yükseköğretim	115	35,5
Okulöncesi	2	,6
Lisansüstü	5	1,5
Lisans+Lisansüstü	3	,9
Diğer	38	11,7
<b>Toplam</b>	<b>324</b>	<b>100,0</b>

#### 4.3.6. Tezlerin örneklem türlerine göre dağılımı

Doktora tezlerinin çalışma gruplarına/örneklemelerine ait bilgiler Tablo 4.17’de verilmiştir. Araştırmaların %76,3’ünde (n=247) öğrenciler örneklem ya da çalışma grubuna dahil olmuşlardır. Öğretmenler için aynı oran %35,7 (n=116), öğretim elemanları için %13,6 (n=44) ve veliler için %4,9’dur (n=16).

Tablo 4.17

#### *Tezlerin Örneklem Türüne Göre Dağılımı*

Örneklem Türü	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Öğrenci	159	49,1
Öğretmen	39	12,0
Öğretim Elemanı	10	3,1
Öğretmen+Öğrenci	42	13,0
Öğrenci+Öğrt. Elemanı	19	5,9
Öğretmen+Öğrt. Elemanı	4	1,2
Öğretmen+Yönetici+Müfettiş	2	,6
Öğrenci+Öğretmen+Veli	12	3,7
Öğretmen+Veli+Yönetici	2	,6
Öğretmen+Öğrenci+Yönetici	2	,6
Öğrenci+Öğretmen+Öğrt. Elemanı	11	3,4
Öğretmen+Veli	1	,3
Öğrenci+Öğretmen+Müfettiş	1	,3
Öğrenci+Veli	1	,3
Diğer	19	5,9
Toplam	324	100,0

Yalnızca öğrencilerin oluşturduğu örneklemeler üzerinden yürütülen çalışmalar en büyük orana sahiptir (%49,1). Bunu, öğretmen ve öğrencilerin birlikte oluşturdukları örneklemeler ile yalnızca öğretmenlerden oluşan örneklemeler takip etmektedir (%13 ve %12).

#### 4.3.7. Tezlerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı

Doktora tezlerinin örneklem/çalışma grubu büyüklükleriyle ilgili veriler Tablo 4.18’de yer almaktadır. 500’den fazla kişiyle çalışılan tez sayısı en büyük grubu (%31,8) oluşturmakta 50-100 arası bireyin yer aldığı örneklemeler (%29) ise ikinci sırayı almaktadır.

Tablo 4.18

*Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı*

Örneklem büyüklüğü	Sıklık (f)	Yüzde (%)
50'den küçük	50	15,4
50-100	94	29
101-500	65	20,1
500'den büyük	103	31,8
Diğer	12	3,7
Toplam	324	100,0

**4.3.8. Tezlerin araştırma türlerine göre dağılımı**

Tezlerde kullanılan araştırma türleri Tablo 4.19'da gösterilmektedir. En sık tercih edilen araştırma türü karma araştırmadır (%44,1). Nicel araştırmalar da karmaya yakın bir büyüklüğe (%42) sahipken nitel araştırmalar nispeten azdır (%11,1).

Tablo 4.19

*Tezlerin Araştırma Türlerine Göre Dağılımı*

Araştırma türü	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Nitel	36	11,1
Nicel	136	42
Karma	143	44,1
Betimsel	9	2,8
Toplam	324	100,0

Nitel araştırmayla yürütülen tezlerde en sık kullanılan araştırma desenleri Tablo 4.20'de verilmiştir. Bulgulara göre durum çalışması, olgu bilim ve eylem araştırması sıkça tercih edilen desenlerdir.

Tablo 4.20

*Nitel Araştırma Desenleri*

Desen	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Desen belirtilmemiş	3	8,3
Durum çalışması	13	36,1
Eylem araştırması	7	19,4
Konuşma çözümlemesi	1	2,8
Kuram oluşturma	1	2,8
Olgu bilim	10	27,8
Tasarı araştırması	1	2,8
Toplam	36	100,0

Tablo 4.21’de araştırma türlerine göre örneklem büyüklükleri sunulmuştur. Nitel çalışmaların genel olarak 50’den az, nicel araştırmaların 500’den fazla ve karma araştırmaların 50-100 arası örnekleme çalıştığı görülmektedir.

Tablo 4.21

*Araştırma Türlerine Göre Örneklem Büyüklükleri*

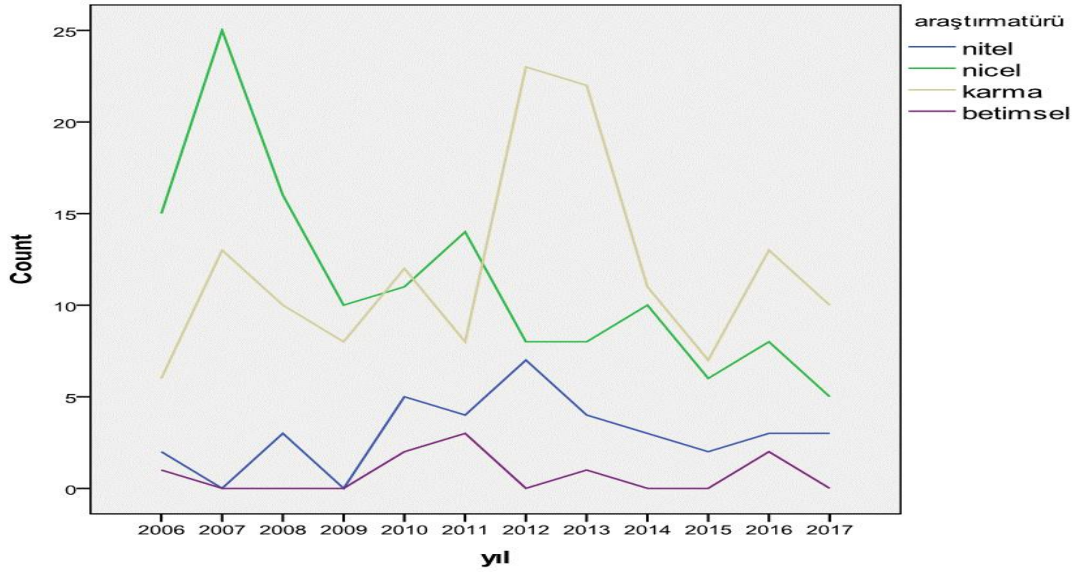
		Araştırma türü				Toplam
		Nitel	Nicel	Karma	Betimsel	
Örneklem Büyüküğü	50'den küçük	20	9	21	0	50
	50-100	11	37	46	0	94
	101-500	2	29	34	0	65
	500'den büyük	0	61	42	0	103
	Diğer	3	0	0	9	12
Toplam		36	136	143	9	324

Tablo 4.22’de yıllara göre araştırma türü çapraz tablosu verilmiştir. Şekil 4.26 ise yıllara göre araştırma türlerinin değişimini görsel olarak sunmaktadır. Şekilden anlaşılacağı üzere son yıllarda en ciddi artış karma araştırmalarda olmuş nicel araştırmalar azalmıştır. Nitel araştırmada önceki yıllara göre anlamlı bir değişim gözlenmemektedir.

Tablo 4.22

*Yıllara Göre Araştırma Türü Dağılımı*

Yıl		Araştırma türü				Toplam (f)
		Nitel	Nicel	Karma	Betimsel	
2006		2	15	6	1	24
2007		0	25	13	0	38
2008		3	16	10	0	29
2009		0	10	8	0	18
2010		5	11	12	2	30
2011		4	14	8	3	29
2012		7	8	23	0	38
2013		4	8	22	1	35
2014		3	10	11	0	24
2015		2	6	7	0	15
2016		3	8	13	2	26
2017		3	5	10	0	18
Toplam (f)		36	136	143	9	324



Şekil 4.26. Yıllara Göre Araştırma Türü Dağılım Grafiği

#### 4.3.9. Tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı

Doktora tezlerinde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı Tablo 4.23’de gösterilmiştir. Desenler deneysel, tarama ve karma olmak üzere üç ana grupta incelenmiştir. Deneysel uygulama içermeyen her tez öncelikle tarama deseni üst grubunda yer almıştır. Tarama deseni kendi içinde nicel tarama, nitel tarama ve karma tarama olarak üç gruba ayrılmıştır. Nitel desen kullanılan çalışmalar deneysel uygulama içermediği ve bir üst başlıkta ayrıntılı olarak incelendiği için bu başlıkta tarama desenlerinin altında yer almıştır.

Deneysel uygulama içeren tezlerin oranı %37 (n=120) iken deneysel uygulama içermeyen tezlerin oranı %63’tür (n=204). Deneysel uygulama içermeyen tezlerden %17,6’sı (n=36) yalnızca nitel araştırma desenleriyle, %41,2’si (n=84) yalnızca nicel araştırma desenleriyle geriye kalan %41,2’si ise nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanımıyla yürütülmüştür.

En sık tercih edilen araştırma deseni taramadır (%63). Bunu %21,6 ile karma desen (deney ve tarama desenlerinin bir arada kullanıldığı) ve %15,4 ile deneysel desen takip etmiştir.

Tablo 4.23

*Tezlerin Araştırma Desenine Göre Dağılımı*

Araştırma deseni	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Deneysel	50	15,4
Tarama	204	63
Karma (deney+tarama/nitel)	70	21,6
Toplam	324	100,0

**4.3.10. Tezlerin veri toplama araç ve tekniklerine göre dağılımı**

Tezlerde kullanılan veri toplama araçları Tablo 4.24’de sunulmuştur. Ölçek ya da anket yoluyla veri toplamaya tezlerin %87’sinde (n=282) rastlanmıştır. Veri toplama aracı olarak yalnızca ölçek/anketin kullanıldığı araştırmalar en büyük grubu oluşturmaktadır (%42,3 n=137). Ölçek/anketi %47,5 (n=154) ile görüşme tekniği izlemektedir. Gözlem %18,8 (n=61), doküman ise %21,6 (n=70) bir veri grubunda kullanılmıştır.

Tablo 4.24

*Tezlerin Veri Toplama Araç ve Tekniklerine Göre Dağılımı*

Veri toplama araç ve teknikleri	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Görüşme	7	2,1
Gözlem+Görüşme	4	1,2
Ölçek/Anket	137	42,3
Ölçek+Görüşme	76	23,4
Ölçek+Gözlem+Görüşme	26	8
Ölçek+Döküman	14	4,3
Döküman	13	4
Gözlem+Görüşme+Döküman	12	3,7
Ölçek+Döküman+Görüşme	11	3,4
Ölçek+Gözlem	3	,9
Ölçek+Gözlem+Görüşme+Döküman	14	4,3
Döküman+Görüşme	4	1,2
Ölçek+Gözlem+Döküman	1	,3
Gözlem+Döküman	1	,3
Diğer	1	,3
Toplam	324	100,0

Tablo 4.25’de görüleceği üzere doktora tezlerinin %25,3’ünde (n=82) tarama deseni tercih edilmiş veri toplama aracı olarak da yalnızca ölçek ya da anket(ler) kullanılmıştır. Bu çalışmalar deneysel bir uygulama yapılmadığından ya da gözlem, görüşme, doküman gibi ek veri toplama tekniklerine yer verilmediğinden diğerlerine nazaran desen olarak daha zayıf kabul edilebilir.

Tablo 4.25

*Araştırma Deseni İle Veri Toplama Teknikleri Çapraz Tablosu*

Veri Toplama Teknikleri		Araştırma deseni		
		Deneysel	Tarama	Karma
	Görüşme	0	7	0
	Gözlem+görüşme	0	4	0
	Ölçek/anket	47	82	8
	Ölçek+görüşme	1	44	31
	Ölçek+gözlem+görüşme	0	13	13
	Ölçek+döküman	2	5	7
	Döküman	0	13	0
	Diğer	0	1	0
	Gözlem+görüşme+döküman	0	12	0
	Ölçek+döküman+görüşme	0	4	7
	Ölçek+gözlem	0	3	0
	Ölçek+gözlem+görüşme+döküman	0	10	4
	Döküman+görüşme	0	4	0
	Ölçek+gözlem+döküman	0	1	0
	Gözlem+döküman	0	1	0
Toplam (f)		50	204	70

**4.3.11 Tezlerin örneklem genişliğine göre dağılımı**

Tezlerde belirlenen örneklem ya da çalışma gruplarının genişliğine dair bilgiler Tablo 4.26’da yer almaktadır. Dar örneklem bir veya iki okul ya da kurumdan seçilen bireylerle çalışmış olmayı kastederken (aynı okuldan iki farklı sınıfla deneysel çalışma veya tek bir üniversite/fakülte öğrencileri ile tarama çalışması yapmak gibi) geniş örneklem Türkiye genelinden, farklı şehirlerden ya da en az üç değişik kurumdan seçilen bireylerle çalışılması anlamına gelmektedir (Ankara’daki üniversite öğrencileri ile ya da Türkiye genelinde ilköğretim öğretmenleriyle çalışmak gibi). Tezlerin %59’u dar örneklemle yürütülürken %41’inde geniş örneklem oluşturulmuştur.

Tablo 4.26

*Tezlerin Örneklem Genişliğine Göre Dağılımı*

Örneklem genişliği	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Dar	191	59
Geniş	133	41
Toplam	324	100,0

Tablo 4.27 Tezlerde Çalışılan Konular

## 1. Öğrenme-öğretme model ve stratejileri

5E öğrenme modeli  
İşbirliğine dayalı öğrenme/10  
Aktif/etkin öğrenme /5  
Araştırma temelli öğrenme  
Basamaklı öğretim  
Beyin temelli öğrenme  
Bireysel destek eğitimi  
Bellek destekleyici stratejiler  
Etkileşimli öğretim  
Çoklu zekâ /2  
Deneyimsel öğrenme  
Dizgeli öğretim  
Farklılaştırılmış öğretim  
Güç yön temelli yaklaşım  
Hızlandırılmış öğrenme  
Kendini izleme stratejileri  
Kuantum öğrenme  
Mikro yansıtıcı öğretim  
Oluşturmacı öğretim  
Probleme dayalı öğrenme/3  
Proje tabanlı öğrenme/4  
Otantik öğrenme /3  
Senaryo temelli öğretim  
Oyunlaştırma temelli eğitim  
Öğrenci merkezli eğitim  
Vakaya dayalı öğretim  
Tahmin et-gözle-açıkla yöntemi  
Öğrenme stilleri/7  
Öğrenme ve öğretme stratejileri/5  
Öğrenme yaklaşımları/3  
Öğretme stilleri/4  
Öğretim becerileri  
Öğrenme transferi sistemi

## 2. Beceriler

Açıklama becerisi  
Akıl yürütme becerisi  
Argümantasyon becerisi /2  
Bilimsel süreç becerileri/3  
Coğrafi düşünme becerileri  
Özerklik  
Öz yönetimlilik

Planlama ve uygulama/2  
Sınıflama becerisi  
Sosyal beceriler  
Sosyal problem çözme becerisi  
Sunu becerisi

## 2.1. Düşünme becerileri

Eleştirel düşünme/18  
Yansıtıcı düşünme/6  
Yaratıcı düşünme/3  
Düşünme öğretimi/2  
Anlamli nedensel düşünme  
Düşünme kültürü  
Düşünme stilleri /3  
Üst düzey düşünme becerileri

## 2.2. Dil becerileri

Akademik dil öğrenme  
Ana dil öğrenme  
Yazma becerisi  
Bütünleştirilmiş yazma becerisi  
Dinleme becerileri  
Deyim öğretimi  
Eleştirel okuma yazma  
İlk okuma yazma/2  
Kolaylaştırılmış okuma yazma  
Okuduğunu anlama/5

### 2.2.1. Yabancı dil becerileri

Akademik İngilizce  
Yabancı dilde okuma yazma becerileri-  
stratejileri/5  
Yabancı dil öğrenme ve öğretme/5  
Yabancı dil kelime bilgisi/2

## 3. Öğretmen/eğitici/öğretmen aday eğitimi ve yeterlilikleri

AB uyum süreci öğretmen yeterlikleri  
Hizmet içi eğitim /5  
Hizmet öncesi eğitim/2  
Eğitici eğitimi  
Öğretmen eğitiminde akreditasyon  
Öğretmenlerin mesleki gelişimi  
Öğretmenlerin ilk yılları  
Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri-  
eğitimi/3  
Okul deneyimi ve öğretmenlik  
uygulamaları



Öğretmenliğe karşı tutum  
Öğretmenlik meslek yeterlikleri  
Öğretmen yetiştirme  
Uygulama öğretmenliği eğitimi  
Yabancı dil öğretmeni yetiştirme

#### **4. Öğrenme-öğretme süreci ve materyalleri**

Ders kitapları/2  
Dönüt-düzeltilme  
Ders çalışma alışkanlıkları  
Eğlenceli etkinlikler  
Farklı öğretim yöntemleri  
Günlüklerin eğitici işlevi  
Hikâye haritası  
Kompozisyon  
Not alma stratejileri  
Öğrenme nesnelere  
Öğrenme ortamları  
Proje ve performans ödevleri  
Yaratıcı drama

#### **5. Bilişsel özellikler**

Bilişsel tarzlar  
Bilişsel koçluk  
Bilişsel yük kuramı  
Bilişsel farkındalık/2  
Bilişsel esneklik  
Disiplinli zihin özellikleri  
İşlemsel bilgi  
Sentezleyen zihin  
Şema teorisi  
Üst bilişsel beceri ve stratejiler/12  
Zihin haritası

#### **6. Duyuşsal özellikler**

Duyuşsal kazanımlar  
Adanmışlık  
Araçsallık /2  
Motivasyon/3  
Benlik kavramı  
Duygu düzenleme  
Kaygı /3

Kişilik profili

Stres algısı

#### **7. Teknoloji ve eğitim**

Akıllı sınıflar

Çoklu ortamlı öğrenme/3  
Harmanlanmış/karma öğrenme/4  
Bilgisayar destekli öğretim /2  
Bilgi ve iletişim teknolojileri/4  
İnternet tabanlı eğitim/2  
Bilim iletişimi  
Bilim ve sanat merkezleri  
e-öyküleme  
Hiperortam  
Kişiyeye özgü öğretim portalı  
Sanal eğitim/sanal öğrenme/3  
Sanal gerçeklik  
Sosyal paylaşım sitelerinin eğitimde kullanımı

Tablet kullanımı  
Teknolojik pedagojik alan bilgisi  
Teknoloji ve tasarım  
Uzaktan eğitim/3  
Web tabanlı eğitim/4

Web tabanlı yabancı dil öğretimi

#### **8. Ölçme-değerlendirme**

Otantik değerlendirme/2  
Akran değerlendirme /2  
e-portfolyo/2  
Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları  
Öz değerlendirme

#### **9. Eğitimin sorunları ve çözüm arayışları**

Eğitimin sorunları  
Geleceğin okulları  
TIMSS

#### **10. Ders ya da program tasarımları /stratejiler**

Anlamaya dayalı tasarım  
Beyin uyumlu öğretim tasarımı  
Bütünleştirilmiş öğretim programı  
Modüler program/2  
İçerik düzenleme stratejileri  
Okul temelli program/2  
Öğretimde planlama ve değerlendirme  
Öğretimsel gelişim programı  
Örtük program/7  
Disiplinler arası yaklaşım

#### **11. Branşlara ait öğretim yöntemleri**

Gerçekçi matematik öğretimi  
İngilizce hazırlık eğitimi/2  
Kaynaştırma öğrencilerinin eğitimi  
Oyunla matematik öğretimi  
Üstün zekalı öğrencilerin eğitimi/2  
**12. Uluslararası programlar**  
Avrupa dilleri ortak çerçeve programı  
Avrupa dil portfolyosu  
Uluslararası bakalorya programı  
Uluslararası eğitim programı  
Uluslararası eğitim teknolojisi standartları  
Uluslararası müfredat  
Erasmus öğrenci hareketliliği  
**13. Mesleki gelişim**  
Mesleki gelişim/4  
Mesleki yeterlik  
Mesleki yetkinlik algıları  
**14. Mesleki eğitim**  
Ayakkabı tasarımı ve üretimi  
Mesleki ve teknik eğitim/2  
Polis etiği  
Tıp etiği  
Turizm eğitimi/2  
Üniversite eğitimi  
**15. Program değerlendirme modelleri**  
Eğitsel eleştiri modeli  
Hammond değerlendirme modeli  
I-code modeli  
Provus'un farklar modeli  
Stake uygunluk olasılık modeli  
**16. Demokrasi ve değer eğitimi**  
Değerler eğitimi /6  
Demokratik değerler, tutum ve davranışlar /5  
Ahlaki olgunluk  
Çocuk hakları/2  
Hoşgörü  
İnsan hakları  
Karakter eğitimi/2  
Mesleki değerler  
**17. Sınıf atmosferi ve disiplin**  
İstenmeyen davranışlar/2  
Güvengen disiplin modeli

Sınıf atmosferi  
Sınıf düzeni  
Öğrenci direnci  
Sınıf içi davranışları  
Sınıf içi iletişim/etkileşim/3  
Sınıf yönetimi yaklaşımları  
**18. Eğitimde farklı akımlar**  
Çok kültürlü eğitim/2  
Elit eğitimi  
Faydacı ekol  
İki dilli iki kültürlü eğitim modelleri  
Koala projesi (çift dillilik)  
İlerlemeci ekol  
Kültürlerarası duyarlılık  
Sosyal yapılandırmacılık  
Yapılandırmacılık/8  
**19. Okul türleri**  
Fen liseleri  
Hastane okulları  
Mesleki ve teknik liseler  
**20. Genel kültür**  
Çevre okuryazarlığı  
İlkyardım eğitimi  
Medya okuryazarlığı  
**21. Kavramsal beceriler**  
Kavram öğretimi  
Kavramsal bilgi  
Kavram temelli yaklaşım  
**22. Yaşam boyu öğrenme**  
Yaşam boyu öğrenme  
Andragoji  
Yetişkin eğitimi  
**23. Diğer**  
Anlaşmazlık çözümü eğitimi  
Bloom taksonomisi  
Bulanık mantık  
Epistemolojik inançlar/4  
Etnik merkezîyetçilik  
Göstergebilim  
İstatistiğe yönelik tutum  
Lisansüstü eğitim  
Klinik uygulamalar  
Sosyal sermaye

#### 4.3.12. Tezlerin ayrıntılı incelenmesi

Bir üst başlıkta içerik analizleri yapılan 324 tezden yansız yolla seçilen 47'si daha ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Araştırmacı, tezde yer alan bölümlerle ilgili 18 maddenin yer aldığı bir değerlendirme formu kullanmıştır. Tezler formdaki her bir ölçüt için *yeterli* ya da *geliştirilebilir* olarak değerlendirilmiştir.

Tezler incelenirken belirli bir sayı geçildiğinde artık verilerin birbirini tekrar etmeye başladığı, doygunluğa ulaşıldığı görülmüştür. Konu dağılımı ve araştırma türü açısından 324 teze benzer oran da yakalandığından 47. tezden sonra inceleme sona erdirilmiştir. Böylece tezlerin yaklaşık %15'i daha ayrıntılı olarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.28

##### *Tüm Tezlerin Konu Dağılımı*

Ana konu	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Prog. Gel.	14	4,3
Prog. Değ.	97	29,9
Öğrenme/öğretme	199	61,4
Diğer	14	4,3
Toplam	324	100,0

Tablo 4.29

##### *Seçilen 47 Tezin Konu Dağılımı*

Ana konu	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Prog. Gel.	1	2,1
Prog. Değ.	17	36,2
Öğrenme/öğretme	27	57,4
Diğer	2	4,2
Toplam	47	100,0

Tablo 4.30

##### *Tüm Tezlerin Araştırma Türü Dağılımı*

Arş. türü	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Nitel	36	11,1
Nicel	136	42
Karma	143	44,1
Betimsel	9	2,8
Toplam	324	100,0

Tablo 4.31

##### *47 Tezin Araştırma Türü Dağılımı*

Arş. türü	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Nitel	4	8,5
Nicel	18	38,3
Karma	24	51,1
Betimsel	1	2,1
Toplam	47	100,0

Sonuçlar özet, problem durumu, literatür, amaç, önem, yöntem, sonuç ve tartışma olmak üzere 7 başlık altında sunulmuştur. Bulgulara göre tezlerde en fazla eksiklik ya da hata gözlenen bölüm yöntem olmuştur. Yöntemi önem, problem durumu ve özet takip etmiştir. En az hataya rastlanan bölüm ise amaçlardır.

Tablo 4.32

*Tezlerin Bölümlerine Göre Değerlendirilmesi*

Geliştirilebilir	Özet	Problem Durumu	Literatür	Amaç	Önem	Yöntem	Sonuç Tartışma
Yüzde (%)	42,6	42,6	40,4	14,9	46,8	55,3	40,4
Frekans (f)	20/47	20/47	19/47	7/47	22/47	26/47	19/47

**4.3.12.1. Özet**

Özet bölümü aynı konuyla ilgili araştırma yapacak veya tezden faydalanacak araştırmacılar için en önemli bilgilere ulaşılması gereken bölümdür. Araştırmanın amacı, önemi, yöntemi, modeli, örnekleme/çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile önemli sonuçlar özet kısmında kısa ve net bir biçimde yer almalıdır.

İncelenen tezlerin %42,6'sında özet bölümünün yukarıda sayılan bilgilerden bazılarını yer vermediği görülmektedir. Aşağıda örnekler verilmiştir.

T39 Özette verilerin nasıl analiz edildiğinden bahsedilmemiştir. Yöntem açıklanmamış yalnızca tarama modeli olduğu belirtilmiştir.

T36 Karma bir araştırma olmasına rağmen özette nitel kısımdan bahsedilmemiştir.

T12 Özette araştırmanın yöntemi, örnekleme tekniği, veri analizi yöntemleri gibi bilgilere yer verilmemiştir.

T13 Özette “Çalışmaya 127 (%50,4) ... dönem, 126 (%49,4) ... dönem ve 167 (%33,4) öğretim üyesi katılmıştır” bilgisi verilmiştir. Ancak bu sayıların toplamı 100'ü geçmekte nasıl bir örnekleme gidildiği anlaşılamamaktadır.

T17 Özette araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak belirtilmiş ancak veri toplama yöntemleri ve örnekleme tekniğinden bahsedilmemiştir.

T24 Özette araştırmanın yöntemi durum çalışması olarak belirtilmiştir. Yöntem bölümünde ise araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama olarak verilmiştir. Yöntem bölümünde durum çalışmasından özette ise ilişkisel taramadan bahsedilmemiştir.

**4.3.12.2. Problem durumu**

Problem durumu, bilimsel sürecin başlamasına yol açan araştırma sorusu veya amaç cümlesinin açıklanmasıdır. Araştırmanın yapılmasını gerektiren mesele nedir, merak edilen ve öğrenilmek istenen nedir, problemin kaynağı nedir sorularına cevap aranır (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s. 19).

İncelenen tezlerin çoğunda problem durumu ile ilgili bir algoritma göze çarpmaktadır. “Çağımızda bilim ve teknolojide görülen hızlı değişimler eğitimi etkilemiştir” ya da bir benzeri giriş cümlesidir. İkinci paragraf bu gelişme ve

teknolojideki hızlı değişimin eğitimi etkilediğiyle ilgilidir. Diğer paragrafta çalışılan konunun (öğretmen/program/öğretim yöntemi vs.) eğitimin çok önemli bir parçası olduğundan bahsedilmektedir. Çalışılan konunun gelişen teknolojiye uyum sağlaması ve geliştirilmesi gerekmektedir şeklinde problem durumu bağlanmaktadır. Problem durumlarının çoğu bu gidişata uygun biçimde açıklanmaktadır. Araştırmacıyı konuyu araştırma iten esas problemden genellikle bahsedilmemekte, literatürden bilgilere yer verilmektedir.

T1 “Günümüz toplumlarında yaşanan inanılmaz dönüşüm ve gelişime ayak uydurmanın başta gelen şartının, hayata karşı, donanımlı olmaktan geçtiğini ve bu anlamda insanların...Duyuşsal özellikler de eğitimde önemlidir...”

T5 “Bilgi ve iletişim teknolojileri, 21. yüzyılda tüm insan coğrafyasını derinden etkileme gücüne sahiptir....”

T37 “Bilimsel bilginin giderek arttığı, teknolojik gelişmelerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknoloji etkilerinin yaşamın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğu günümüzde, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitimi önemli bir rol oynamaktadır....”

T28 “Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler sonucu bilgi hızla çoğalmakta ve yayılmaktadır bu durum toplumsal hayatları dolayısıyla bireyden beklenen özellikleri...”

T25 “Günümüzde teknolojik alandaki gelişmeler, baş döndürücü ilerlemeler.... İngilizce öğretimi çok önemlidir....”

T34 “Gelişen bilim ve teknolojiye ayak uydurmak zorunludur. Sorunların çözümünde başlama noktası eğitimidir. Eğitimin tanımı... Konunun tanımı (burada hizmet içi eğitim)...”

T9 “Bilgi çağını yaşayan dünyamızda bireylerin ihtiyaçları ve beklentileri her geçen gün hızla değişmekte,....”

T15 “Bilginin hızla yenilenerek üretildiği günümüzde eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere kendi öğrenmelerini düzenleme becerileri kazandırmak olmuştur...”

T21 “Hızla değişen ekonomik, sosyal ve kültürel yapıya göre, eğitim hedeflerinin değişmesi, eğitim programlarının geliştirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Bu durum, daha genel anlamda eğitimin algılanmasındaki ve tanımlanmasındaki değişime işaret etmektedir....”

T23 “Değişen dünyanın gereği olarak bireylerden beklentiler de hızla değişmektedir....”

#### **4.3.12.3. Literatür**

Literatürle ilgili göze çarpan en önemli özellik uzun yazma eğilimidir. 80, 90, 120 sayfalık literatürlere rastlanmaktadır. Literatürün uzun tutulması yerine konuyla ilgili bilgilerin ayıklanıp verilmesi daha etkili olabilir. Genellikle çalışılan konu başlığıyla ilgili her şey literatürde yer almaktadır. Tezde çalışılacak başlıklara odaklanılmasının daha yerinde olacağı düşünölmektedir.

İkinci bir konu alt alta sıralanan ancak belirli bir sentez oluşturmayan tanım ya da paragraflardır. Seçilen konuyla ilgili 15-20 tanım alt alta yazılabilmektedir. Çoğu ortak noktalar barındıran hatta bazıları neredeyse aynı olan bu tanımlardan bir tanım oluşturarak vermek daha anlaşılır olabilir.

Son olarak, araştırmada bir konunun bir veya birkaç boyutu kullanılacaksa konuyla alakalı tüm başlıklar literatürde ayrıntılarıyla tanıtılmaktadır. Örneğin, Eisner'in eğitsel eleştiri modelinin kullanılacağı bir çalışmada Provus'un farklar yaklaşımına daha fazla yer ayrılabilir.

T39 Literatürde cumhuriyet öncesinden başlayarak tüm ... öğretmenliği programları en ince ayrıntısına hatta derslerine kadar verilmiştir. Bunun yerine programları kısaca tanıtip ayırt edici farklara dikkat çekmek ve yapılan çalışmada gerekli olacak bilgileri özetleyip sunmak daha etkili olacaktır.

T31 120 sayfa literatür yazılmıştır.

T1 80 sayfa literatür, 15 sayfa ilgili araştırmalar yazılmıştır.

T5 Tüm program tasarımları kullanılacak tasarımın kadar ayrıntılı şekilde açıklanmış literatür çok uzun tutulmuştur.

T13 Tanımlar Kaynak A'ya göre ... , Kaynak B'ye göre ... şeklinde sıralanmıştır. Birbirine yedirilmemiştir. Okuyucuyu yorabilmektedir.

T14 Çalışılan konuyla ilgili 25 tanım verilmiştir. Tanımların çoğu neredeyse aynıdır.

T16 Çalışmada kullanılmayan pek çok ölçek literatürde ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

#### **4.3.12.4. Amaç**

Tezin amacı, konunun neden araştırıldığını açıklar. Başka deyişle, araştırma sonunda elde edilecek sonuçlarla neyin hedeflendiği belirtilir. Bu başlık altında “ne yapılacağı değil neden yapılacağı” ortaya konur. Tezin birden fazla amacı olabilir. Örneğin, kuramsal bir sorunun belirlenmesine veya çözümlenmesine yönelirken, aynı anda bu belirleme veya çözümlenme ile uygulamaya yönelik bir sorunun çözümüne katkıda bulunulması da amaçlanabilir. Bu ve benzeri durumlarda, tezin yöneldiği her düzlemdeki amacın ayrı ayrı belirtilmesi gerekir (AÜSBE, 2017). Amaç, açık ve anlaşılır şekilde yazılmalıdır. Birbirini kapsayan alt amaçlar yazılmamalı ve alt amaçlar genel amaçla uyum içinde olmalıdır.

T44 Araştırmanın amacı açık ve ayrıntılı biçimde yazılmamıştır. Amaç ve önem aynı başlık altında yüzeysel verilmiştir.

T39 Aşağıda verilen alt amaçlar birbiri ile binişiktir.

1. 1985, 1997 ve 2006 ..... öğretmenliği lisans programlarını, .... öğretmenlerine öğretim becerileri kazandırma durumu açısından karşılaştırmak

2. Öğretim elemanı görüşlerine göre, 1985, 1997 ve 2006 .... öğretmenliği lisans programlarını .... öğretmenlerine öğretim becerileri kazandırma durumu açısından karşılaştırmak,

3. Öğretim Elemanı görüşleri ve araştırmacının incelemeleri sonucunda elde edilen bulgular açısından, 1985, 1997 ve 2006 ..... öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma durumunu karşılaştırmak,

T35 Tezde kullanılan başlıklar amaç olarak sıralanmıştır.

#### **4.3.12.5. Önem**

Tezin önemi, konunun seçiliş nedenlerinin gerekçelendirilerek açıklanmasıdır. Ayrıca, tezin kuramsal ve uygulamaya yönelik yararlarına da yer verilmelidir (AÜSBE, 2017).

Araştırmanın önemi bölümünde çalışmanın farklı, literatüre yenilik getiren, ayırt edici özelliklerine değinilmeden yalnızca “*çalışmalara kaynak oluşturmak, öğretmenlere, müdürlere, araştırmacılara veri sağlamak*” gibi önem cümlelerine rastlanabilmektedir. Bu özellikler bütün araştırmalardan beklendiği için önemde yer almasına gerek olmadığı düşünülmektedir. Bir diğer husus çalışılan konunun neden önemli olduğuna yer verilirken çalışmanın önemine yer verilmemesidir. Örneğin, İngilizce dersinin önemine değinilmekte ancak yapılan çalışmanın İngilizce eğitimine hangi açılardan katkı sağlayacağı ve diğer araştırmalardan hangi yönleriyle farklılaştığı tartışılmamaktadır.

T15 Tezde günlüklerin öz düzenlemeye katkısı incelenmektedir. Ancak araştırmanın öneminde günlüklerden hiç bahsedilmemiştir. Neden seçildiği ve öz düzenlemede nasıl bir önemi olduğu aktarılmamıştır.

T36 Tezin sonuçlarının öğretmenlere bilgi sağlaması ve yapılacak çalışmalara kaynak olması araştırmanın önemi olarak verilmiş ancak ayırt edici özelliklerden bahsedilmemiştir.

T28 Tezde program değerlendirme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın öneminde program değerlendirmenin öneminden bahsedilmiş ancak araştırmanın hangi açılardan farklı ve güçlü olduğu verilmemiştir.

T5 İnternetin insan hayatındaki öneminden bahsedilirken çalışmanın öneminden bahsedilmemiştir.

T7 Araştırmanın önemi en temel dayanaklardan biri olduğu halde tek bir paragrafla ve yüzeysel verilmiştir.

#### 4.3.12.6. Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi ve deseni, veri toplama yöntem ve teknikleri, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik, örneklem seçimi gibi konularda belirlenen eksiklikler sunulmuştur.

T44 Tezde nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve farka dayalı bir analiz yapılmıştır. Ancak yöntemde nicel araştırmadan da araştırma deseninden de bahsedilmemiştir.

T44 Veri analizinde faktör analizi ve Cronbach alfadana faydalanılmış ancak sonuçlar verilmemiştir.

T44 Verilerin çözümlenmesi başlığında yalnızca SPSS paket programının kullanıldığı bilgisi verilmiştir. Hangi analiz tekniklerinin neden tercih edildiği paylaşılmamıştır.

T33 Araştırma yöntemi “betimsel araştırma modellerinden karma araştırma modeli” olarak belirtilmiştir. Ancak literatürde böyle bir modele rastlanmamaktadır.

T29 5’li likert ölçeği kullanılmış “kararsızım” seçeneğine 3 puan verilmiştir.

T27 Katılımcılara nasıl ulaşıldığı ve veri toplama aracının nasıl uygulandığı bilgisi (yüz yüze, telefonla, internet aracılığıyla vs.) paylaşılmamıştır. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışması esas çalışma grubu üzerinde yapılmıştır.

T24 Ölçeklere uygulanması gereken faktör analizi ve madde analizi ankete uygulanmıştır.

T1 5 değişkenli bir path analizi yapılmıştır ancak SEM yapıldığı bilgisi verilmiştir.

T2 Araştırmanın yöntemi eylem araştırması olarak verilmiş ancak süreçte 11 katılımcıyla görüşmeler yapıp doküman incelenmiştir. Eylem araştırmasının gereği olan sorunlara çözüm üretilmesi aşaması gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca eylem araştırmasıyla ilgili hiçbir bilgi verilmemiştir.

T11 “Çok iyi oldu, Gerekliydi, Yenilenmeliydi ama daha farklı olabilirdi, Gereksiz bir değişiklikti, Eski program daha iyiydi” ifadeleriyle oluşturulan bir ölçek vardır. Çok iyi oldu ve gerekliydi ifadeleri tam anlamıyla birbirinden ayırtılamamaktadır.

T12 Tezdeki ölçekte maddeler aşağıdaki gibi puanlanmıştır. Ancak 2.61-3.40 arasında puana sahip boyutlar yeterli olarak yorumlanmıştır. Kararsızım seçeneğinin puanlandırılması hatalıdır.

Kesinlikle katılmıyorum 1.00 - 1.80

Katılmıyorum 1.81 - 2.60

Kararsızım 2.61 - 3.40

Katılıyorum 3.41 - 4.20

Kesinlikle katılıyorum 4.21 - 5.00

T13 Kullanılan istatistiklerin neden seçildiği açıklanmamıştır. Parametrik olmayan testler seçilmiş ancak nedeni açıklanmamıştır. İstatistiksel anlamlılıktan söz edilmiş fakat ilgili tablo ve değerler verilmemiştir.

T14 Örneklem seçiminde kümeleme analizi kullanıldığı belirtilmiş fakat bu analizin sonuçlarına yer verilmemiştir.



T14 İstatistiksel analizler yapılırken parametrik ve parametrik olmayan testler kullanılmış ancak hiçbir varsayım testi verilmemiştir. Normallik, doğrusallık, homojenlik sonuçları yoktur. Testlerin neye göre seçildiği anlaşılamamaktadır.

T19 Çalışma grubunun nasıl seçildiği belirtilmemiştir.

T35 yöntem bölümünde örneklem birimi olarak seçilen okul hakkında araştırmayla ilgisi olmayan bilgiler verilmiştir.

T42 Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Fakat grupların eşitliği için neler yapıldığı, dışsal değişkenlerin nasıl kontrol edildiği, iç geçerlik tehditlerine yönelik ne gibi tedbirler alındığı, neden-sonuç ilişkisi kurmaya ne kadar yakın olunduğu bilgilerine yer verilmemiştir.

#### **4.3.12.7. Sonuçlar ve tartışma**

Bazı tezlerin tartışma bölümlerinin zayıf kaldığı düşünülmektedir. Bulgulara geniş yer verilirken bu bulguların ne işe yarayacağı ne tür yorumlar çıkarılacağı eksik kalabilmekte ya da sonuçlar yorumlanmamaktadır. Göze çarpan başka bir husus, sayıca az da olsa doktora düzeyi için basit olduğu düşünülen tezlerin olmasıdır. Bu tezlerde bir konuyla ilgili ölçek geliştirilmekte veya hazır bir ölçek kullanılmaktadır. Açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizinin ardından belirli sayıda öğrenci ya da öğretmene uygulama yapılmakta cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan kurum vb. değişkenlere göre t test, ANOVA gibi temel düzey istatistikler uygulanmaktadır. Bazılarında bu istatistiklerin varsayımları bile incelenmemiştir. Sonuç olarak, diğer tezlere nazaran daha az emek gerektiren tezler ortaya çıkabilmektedir.

T44 Sonuç bölümünde yalnızca alt alta tablolar verilmiştir. Çıkan sonuçlar yorumlanmamıştır.

T39 Tezde farklı yıllara ait öğretim programları karşılaştırılmış ancak uygulamada olan eğitim programında nelerin geliştirildiği, geçmişte iyi olup sonradan terkedilen uygulamaların olup olmadığı tartışılmamıştır.

T37 Tartışma ve yorum çok yüzeyseldir.

T34 Farklı ülkelerdeki hizmet içi eğitim uygulamaları tanıtılarak Türkiye için bir model sunulmuştur. Sunulan model en önemli sonuç olduğu halde üzerinde yeterince durulmamıştır. Diğer ülkelerden neler alınabilir, hangi konularda daha başarılılardır ve bunlar yeni oluşturulan modele nasıl yansıtılabilir sorularına cevap aranmasının da faydalı olabileceği düşünülmektedir.

T27 Tezde hazır bir ölçek üniversite öğrencilerine uygulanarak temel düzey betimsel ve çıkarımsal istatistikler saptanmıştır. Doktora tezi için basit düzeyde kaldığı düşünülmektedir.

T11 Araştırmacının katkısı oldukça sınırlıdır. Bulgular ışığında değerlendirilen programda ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği tartışılmamıştır.

T12 Aşağıdaki yargılar öneri içermediği halde öneriler başlığında sunulmuştur.

2. Sosyokültürel bir perspektife sahip olmak, tüm alanlarda geliştirilen politikalara, toplumsal ilişki ve yapılara, kurumsal yapı ve uygulamalara ve eğitime, kültürü merkeze alarak yaklaşmak anlamına gelir.

5. Kişisel olarak kültürel yeterlik, doğrudan veya dolaylı olarak adaletsizliğin sürdürüldüğü herhangi bir eylem ya da eylemsizlik için sorumluluk kabul etmeyi gerektirir. Çok kültürlülüğe değer vermek, farklı kültürden öğrencilerin kurumsal ve toplumsal, politika ve uygulamalardan nasıl etkilendiğini görmek ve bu yanlış uygulamalara karşı mücadele etmek anlamına gelmektedir.

8. Kültürel farklılıklara saygılı öğretmenler baskın kültürden olmayan öğrencilerin de yetenekli öğrenenler olduğunu ve onların baskın kültürün normlarından farklı düşünme, davranma ve konuşma şekilleriyle okula geldiklerini bilirler.

T22 Tezde farklı eğitim akımları detaylıca incelenmiş, kaynaklara ulaşılmış, felsefi, ideolojik ve sosyolojik veriler sunulmuştur ancak bunların programa nasıl aktarılabileceği açıklanıp yorumlanmamıştır.

#### **4.4. İngiltere Verilerinden Elde Edilen Bulgular**

Bu başlıktaki veriler, 3 İngiliz üniversitesinin web siteleri incelenerek edinilmiştir. Üniversiteler; University College London, University of Oxford ve University of Cambridge'dir. Ayrıca İngiltere'de eğitim bilimleri alanında doktora yapan 5 Türk öğrenciden İngiltere-Türkiye doktora programlarını karşılaştırmaları ve öğrenci kabulü, derslerin içerik ve işlenişleri, danışman-öğrenci ilişkileri konularında İngiltere doktora programıyla ilgili bilgi vermeleri istenmiştir.

##### **4.4.1. İngiltere'de bulunan üniversitelerin web sitelerinden edinilen veriler**

###### **4.4.1.1. University College London Eğitim Enstitüsü**

Doktora eğitimine dair her türlü bilgiye rahatlıkla ulaşılabilecek bir site hazırlanmıştır. Doktora başvuracak adaylara ilk uyarı, çalışmak istedikleri konu veya alanla ilgili bir öğretim üyesiyle (supervisor) bağlantı kurmaları gerektiğidir. Yönlendirilen sayfada 300'den fazla öğretim üyeleri olduğu bilgisine yer verilmiştir. Potansiyel öğretim üyesi tespit edildikten sonra öğrenciden hazırladığı araştırma önerisini bu öğretim üyesine göndermesi istenmektedir. Araştırma önerisinin nasıl hazırlanacağına dair bilgiler başka bir sayfaya yönlendirilerek açıklanmaktadır. Buna göre potansiyel danışmanın çok iyi belirlenmesi gerektiği, öğretim üyelerinin %67'sine ilgi alanları dışında araştırma önerileri gönderildiği verisine yer verilmiştir. İlk araştırma önerisinin

3000 kelimeyi geçmemesi gerektiği, uygun bulunan araştırma önerisine son halinin öğretim üyesiyle birlikte verileceği vurgulanmıştır.

Program süresi tam zamanlı öğrenciler için 3, yarı zamanlı öğrenciler için 5 yıl olarak belirlenmiştir. Eğitim paralıdır. Birleşik krallık vatandaşları için tam zamanlı öğrencilik £6,570, yabancı öğrenciler için £15,570'dir (2017/18). Giriş koşullarında minimum lisans mezunu olma şartı varken kabul edilen öğrencilerin çoğunun yüksek lisans mezunu oldukları bilgisi verilmiştir.

Uluslararası öğrenciler için her ülkeye ait giriş koşulları ayrı ayrı verilmektedir. Dünya haritasından öğrenci kendi ülkesini seçip giriş koşullarını öğrenebilir. Örneğin, Türkiye seçildiğinde 103 Türk öğrencinin UCL'de hali hazırda çeşitli kademelerde eğitim aldığı bilgisine ulaşılmıştır. Başvuru şartı olarak lisans not ortalaması 3.30/4 olmalı ve İngilizce ileri düzeyde olmalıdır. İngilizcenin ileri düzeyde olduğuna dair istenirse bazı sınavlardan alınan puanlar kullanılabilir ya da UCL'nin dil merkezlerinde belirli süre eğitim alınabilir. Eğitim Enstitüsü için dil sınavlarının bazılarında istenen puanlar:

**IELTS ileri düzey (advanced):** Alt becerilerin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) her birinden en düşük 6.5 olmak kaydıyla toplamda 7,5 (8 üzerinden)

**TOEFL ileri düzey (advanced):** okuma ve yazma en az 24/30 konuşma ve dinleme en az 20/30 olmak koşuluyla toplamda 109 puan (120 üzerinden)

Doktora öğrencilerinin almaları zorunlu bir ders gözükmemektedir. Ancak doktora yeteneklerini geliştirme başlığı altında tüm alanlardan doktora öğrencilerinin başvurabileceği çok sayıda ders mevcuttur. Doktora boyunca hangi dönem hangi dersin alınmasının yararlı olacağı belirtilmiştir. Dersler her sene yenilenmektedir. Eklemeler olmaktadır.

Derslerin altında toplandıkları ana konu başlıklarından bazıları:

- Araştırma becerileri
- On-line eğitim
- Kütüphane / Eletronik ve arşiv kaynakları
- Diller
- İstatistik / Matematiksel paket ve teknikler
- Sunum / Araştırmanın yayınlanması
- Araştırma çevreleri
- Yazma, okuma ve tez hazırlama
- Analiz / Araştırma teknikleri
- Kişisel ve profesyonel gelişim
- Girişimcilik ve yönetim
- Öğretim becerileri

- Kariyer yönetimi ve istihdam becerileri

### **Araştırmacı gelişim çerçevesi**

Araştırmacı olarak nitelendirilen doktor adaylarının gelişimleri için alabilecekleri dersler dört ana alan altında sınıflandırılmıştır. Bu alanlar; bilgi ve entelektüel beceriler, kişisel etkililik, araştırma organizasyonu ve yönetimi ile iletişim ve etkidir. Her bir alan için onlarca ders bulunmaktadır. Örnek olması açısından burada alt alanlara ait bazı derslere yer verilmiştir.

#### **Alan A: Bilgi ve Entelektüel Beceriler**

- A1 Bilgi Temeli
  - Akademik Yazma
  - Temel istatistik
  - Yarı yapılandırılmış görüşmelere giriş
  - Dijital yetenekleri geliştirme
  - MATLAB'a giriş
- A2 Bilişsel Yetenekler
  - Kritik düşünme ve araştırmacı
  - Tez yazma
  - Poster sunumu yapmanın temelleri
  - Sosyal ve insani bilimlerde araştırma yayınlama süreci
  - Sosyal bilimlerde veri yönetimi: giriş
- A3 Yaratıcılık
  - Düşün-yaz: nitelikli yayınlar
  - Doktora öğrencileri için öğretme becerileri
  - Fen ve teknoloji çalışmalarındaki anahtar içerikler
  - Sunumlarda yaratıcılık, spontanlık ve özgüven
  - Pubmed kullanarak literatür taraması

#### **Alan B: Kişisel Etkililik**

- B1 Kişisel Nitelikler
  - Doktorada kaygı yönetimi
  - Doktora ikilemeleriniz: Bire-bir öğrencilerle
  - Araştırma çevrelerinde sorun çözme
  - Mükemmeliyetçilik ve doktora öğrencisi
  - Problem çözme ve karar alma
- B2 Öz Yönetim
  - Doktoranın ötesi
  - Girişkenlik
  - Takım çalışması becerileri
  - Zamanı etkili kullanma
  - Proje organizasyonu ve yönetimi
- B3 Profesyonel ve Mesleki Gelişim
  - Araştırmanın anlamı ve maksadı
  - Sosyal medyayı kullanma

- Endüstri, kâr amacı gütmeyen kurumlar ve kamuda kadın yöneticiler
- Uygulamada liderlik
- Doktorayı bitirirken. Sırada ne var? Yeni adımlar için yeteneklerini geliştir

### **Alan C: Araştırma Organizasyonu ve Yönetimi**

- C1 Profesyonel Davranış
  - Veri koruma ve araştırma verisi
  - Etik kurul başvuruları
  - Patent literatürü araştırma
- C2 Araştırma Yönetimi
  - İyi bir doktora (videolarla)
  - İyi bir sunum (videolarla)
  - NVIVO 10'a giriş
- C3 Finans, Destek ve Kaynaklar
  - Destek için başvuru yazma
  - Burs desteği üretme
  - Başarılı akademik etkinlikler organize etme

### **Alan D: İletişim ve Etki**

- D1 Başkalarıyla Çalışma
  - Toplantılarda ve ağ kurma etkinliklerinde özgüvenli ve etkili iletişim kurma
  - Özgüvenli İletişim: Meslektaş ve öğretim üyelerine sesini duyurma
  - Duygusal zekâ
- D2 İletişim ve Bilginin Yayılması
  - Dil becerileri eğitimi
  - Topluluk önünde konuşma
  - İletişim becerileri: Mesajımı aktarma
- D3 Sorumluluk ve Etki
  - Etik, eşitlik ve çeşitlilik
  - Sanat öğretimi: Sınıf içi tiyatro teknikleri
  - Kamusal yükümlülüğe giriş

Bu derslerin yanı sıra kısa süreli, on-line ya da yüz yüze verilen paralı ya da para istenmeyen kısa dersler vardır. Kısa dersler doğrudan doktora öğrencileri için değildir. Yaşam boyu öğrenmeye yöneliktir. Öğretmenler, araştırmacılar, ilgi duyan kimseler, çeşitli kademe ve konumdaki bireylere yönelik farklı dersler açılmaktadır. Workshop, hizmet içi eğitim tarzında derslerdir. Doktorantlar çalışma alanlarıyla ilgili ise ve isterlerse derslere kayıt olabilirler. 2017 yılında verilecek kısa derslerden örnekler:

- Öğretmenliğe yeni başlayanlar için ileri düzey matematik öğretimi
  - Parasız - Yüz yüze eğitim - 30 saat - 3 gün
- Öğretmenliğe yeni başlayanlar için ileri düzey matematik öğretimi

Parasız – Online - 30 saat - 10 hafta

- İngilizce işaret dili  
£120 – Yüz yüze eğitim – 5 saat – 1 gün
- Uygulamada çocuk hakları / Çocukluk ile ilgili teorilerin anlaşılması ve analizi  
£765 – Yüz yüze – 30 saat – 6 gün
- Fen öğretmenleri için fen uygulamalarında güvenlik ve sağlık  
£137 – Yüz yüze – 7 saat – 1 gün

UCL Eğitim Bilimleri Enstitüsü 6 ana bölümde doktora eğitimi vermektedir.

Bunlar:

- a. Kültür, İletişim ve Medya
- b. Program, Pedagoji ve Değerlendirme
- c. Eğitim, Uygulama ve Toplum
- d. Öğrenme ve Liderlik
- e. Psikoloji ve İnsani Gelişim
- f. Sosyal Bilimler

#### **a. Kültür, iletişim ve medya**

Bu bölümde Sanat, Tasarım ve Müzecilik, Akademik Yazma, İngilizce Eğitimi, Uygulamalı Dilbilim, Müzik Eğitimi, Öğrenme ve Dijital Teknolojiler, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi alanlarında araştırma yapılmakta danışmanlık ve eğitim verilmektedir.

Kâr amacı güden ya da gütmeyen, kamu ya da özel çeşitli kurum ve kuruluşlarca desteklenen projeler üzerinde çalışılmaktadır. Bu desteklenme ve ortak çalışma biçimi diğer tüm bölümler için de söz konusudur. Aşağıda bu bölümde öne çıkan projelerden iki örnek verilmiştir.

#### **Ameliyathanelerde müzik**

Ameliyathanelerde operasyonlar sırasında müzik çalmasının ekibi rahatlattığı yönünde bir anlayış varken öte yandan bazı çalışanların da konsantrelerinin bozulduğu, avantaj ve risklerinin çalışılması gerektiği düşüncesiyle hazırlanmış bir projedir. Yenilikçi video teknolojisi kullanılarak 20 gerçek ameliyatta müziğin ameliyat ekibi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Görsel ve videolarla proje sitede tanıtılmıştır.

#### **TARDİS Genç yetişkinler için duygu düzenleme ve sosyal iletişim becerilerini geliştirme eğitimi**

Video oyunları teknolojisi kullanılarak gerçek yaşamdaki iş görüşmelerine uygun senaryolar oluşturulmuş ve gençlerin görüşmelere gitmeden önce alıştırmalar yaparak kendilerine güvenmeleri, sosyal becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

## **b. Program, pedagoji ve değerlendirme**

Coğrafya, Ticaret/İş Dünyası, Tarih, Vatandaşlık, Matematik ve Fen Eğitimi alanları bu bölümün sorumluluğundadır.

Çalışılan örnek projeler;

### **Öğrenciler Yahudi soykırımı hakkında ne biliyor?**

11-13 yaş arası 8000 öğrenciye kapsamlı anket uygulanmış ve 200'den fazlasıyla da ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin Yahudi soykırımıyla ilgili bilgi düzeyleri, öğrenme istekleri, okulda anlatılanlar ve yanlış öğrendikleri şeyler ortaya koyulmuştur.

### **Doğa tarihi müzelerinin fen eğitimine katkısı**

Öğrencilerin öğrenmelerinin en üst düzeye çıkması için müzelerden faydalanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Doğa tarihi müzeleri öğrencilerin bilimin doğası ve bilim araştırmalarını derinlemesine anlamalarında çok önemli kaynaklar olarak gösterilmiştir. Okul ve müzelerin birlikte çalışmasını sağlayan bir projedir.

### **c. Eğitim, uygulama ve toplum**

Ekonomik, sosyal ve politik tartışmaların ya da toplumdaki ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitime etkileri ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü bir bölümdür.

Örnek proje;

### **Genç insanlara inan**

Genç insanlara inan isimli bir projenin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu projede on-line olarak öğrencilere kariyerleriyle ilgili bilgi, öneri ve rehberlik yapılması amaçlanmıştır.

### **d. Öğrenme ve liderlik**

Uluslararası öne çıkan araştırmalar, en yeni öğretme ve öğretmen eğitimleri, bilgi hareketliliği gibi konularda araştırma yapılmakta ve danışmanlık eğitimleri verilmektedir.

Örnek projeler;

### **Okuma becerisi nasıl iyileştirilir?**

Bu projede okuma becerisi gelişmemiş öğrenciler için yapılabilecekler araştırılmış. 100'den fazla araştırma incelenmiştir. 11 yaş öğrencilerine 20 hafta boyunca 30'ar dakikalık uygulamalar yapılmıştır.

### **Okul öncesi eğitimin ilk ve ortaokul başarısına etkisi**

Okul öncesi eğitiminin ilk ve ortaokul eğitimlerine etkisi incelenmiştir. 3000 öğrenci okulöncesi eğitim sırasında değerlendirildikten sonra 6, 7, 10, 11, 14 ve 16 yaşlarında tekrar ölçülerek etki açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Uzun süreli bir projedir.

### e. Psikoloji ve insani gelişim

Öğrenmede psikolojik yaklaşımlar, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar öğretim ve gelişme konularında araştırmalar yapılmaktadır.

Örnek proje; Özel eğitim için öğretme asistanları yeterli mi? (öğretim asistanı okullarda öğretime yardımcı olan kimseler -TA-)

### f. Sosyal bilimler

Multidisipliner sosyal bilim çalışmaları yapılmaktadır. Psikolog, sosyolog, antropolog ve ekonomistlerden oluşan araştırma grupları vardır. Ayrıca lisansüstü eğitim konusunda uzmanlaşmış araştırmacılar da bu bölümde çalışmaktadır.

İngiltere’de Çocuk Bakımı, Bölgesel Obezitenin Artması, Erken Çocukluk Yıllarında Taşınmanın Etkisi, Çocuk Çevirmenler gibi projeleri vardır. Çocuk çevirmenler projesinde göçmen çocuklarının büyük aile fertlerine çeviri yaparken yaşadıkları incelenmiş, taşınmanın etkisinin araştırıldığı projede ABD ile Birleşik Krallık’ta ortak çalışılmıştır. 9 aylık-5 yaş arası çocukların evlerinden taşınmalarının etkisi araştırılmıştır.

Bölümler dışında bir de uzmanlık alanları verilmiştir. 5 temel uzmanlık alanından bahsedilmiştir. Bunlar;

**Eğitim disiplinleri:** Çocuklar ve aileleri, sağlık ve refah, uluslararası gelişmeler, çalışma hayatının ilk yılları, yaşam boyu öğrenme alanları

**Öğrenmenin organize edilmesi ve geliştirilmesi:** Öğrenmede somut etkisi olan faktörleri sosyal, kültürel ve tarihi bağlamlarda geniş bir perspektifle inceleme

**Program, kültür ve bilgi:** Eğitim ortamlarında bilgi, öğrenme ve kültürün ilişkisi değerlendirme

**Çocuklar, aileler ve erken dönem öğrenme:** Örgün eğitimde ve ailede erken dönem öğrenmeleri ve eğitimi inceleme

**Uzamsal ve sosyal araştırmalar:** Eğitimin uzun dönem etkilerini, iş dünyası, sağlık, sosyal alanlardaki vb. becerileri istatistiksel ve nicel tekniklerle araştırma

UCL doktora öğrencilerine yönelik hazırladığı broşürde neden üniversitelerinin tercih edilmesi gerektiği ile ilgili bazı rakam ve bilgilere yer vermiştir. Bunlardan bazıları:

- Dünyanın en başarılı 7. üniversitesi
- Bugüne kadar 29 Nobel ödüllü öğretim üyesi ile çalışılmış olması
- Thomson Scientific Citation Index’e göre Avrupa’da en fazla alıntı yapılan 2. Üniversite



- 910 profesör ile Birleşik Krallık'ta en fazla profesöre sahip üniversite
- 155 ülkeden öğrenci ya da öğretim üyesi bulundurma
- Birleşik Krallıkta araştırma açısından 1. üniversite
- Yale, NASA, CERN, BBC, Dyson Microsoft, Intel, Nike gibi pek çok marka ve kuruluşla ortaklıklar

#### **4.4.1.2 Oxford Üniversitesi (University of Oxford) Eğitim Bölümü**

Öğrenci kabul koşulları; GRE ya da GMAT veya benzeri bir sınav istenmemektedir. Not ortalaması 3,60/4 olmalıdır. En az lisans mezunu olmak gerekmektedir. Referans mektupları ve transkriptin ibraz edilmesi lazımdır. İki görüşmeci ile genellikle Skype üzerinden gerçekleştirilen bir mülakat vardır. Görüşmede araştırma önerisi, kariyer planları ve neden araştırma grubunda yer almak istendiği üzerinde durulmaktadır. Yayın beklenmemektedir. Anadili İngilizce olmayan öğrencilerden İngilizce başarılarını gösteren bir sınav puanı istenmektedir. Hangi sınavların kabul edildiği ve puanlar sitede yer almaktadır. IELTS'den 7,5/8 puan (her bir bölüm en az 7 olmak şartıyla) ve TOEFL IBT'den 110/120 (en az dinleme 22, okuma 24, konuşma 25 ve yazma 24 olmak koşuluyla) puan beklenmektedir. Giriş için yoğun rekabet yaşandığı ve güçlü bir eğitim altyapısına sahip olunması gerektiği belirtilmiştir. Son olarak, öğrenciler doktora programlarına başvururken araştırma önerilerini sunmaları gerekmektedir.

Tam zamanlı ya da yarı zamanlı öğrenci olunabilmektedir. Okul fiyatı tam zamanlı ve Birleşik Krallık ya da AB vatandaşı olan öğrenciler için yıllık £10,421 diğer öğrenciler için £19,791'dir. Program süresi 3-4 yıldır. Eğitim departmanında 80 doktora öğrencisi vardır (Şubat 2017 itibariyle). Öğrenciler 40 farklı ülkeden gelmekte ve çeşitli burslarla desteklenmektedir.

İlk yılında tüm doktora öğrencileri stajyer araştırma öğrencisi sayılmaktadır. Bir nevi deneme, hazırlık sürecindedirler. Yüksek lisans diplomasına sahip olmayanların bu yıl araştırma metotları ve araştırma becerileriyle ilgili dersler alınması gerekmektedir. Yılın en önemli dersi, araştırma eğitimi semineridir. Burada öğrenciler araştırma önerilerini, fikirlerini, yaptıklarını paylaşarak arkadaşlarından dönüt, düzeltme, tavsiyeler almaktadır. Yanı sıra danışmanla tez literatürü ve araştırma deseni hazırlanır. Çeşitli seminer ve toplantılarda yaptıklarını sunma fırsatı bulurlar. Öğrenciler dilerse bölümlere

bağlı olan araştırma gruplarından birine katılabilir ve aktif olarak çalışabilir. İlk yıl beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı yılsonunda bir görüşmeyle değerlendirilecektir.

İlk yıl eğitiminde öğrencilerin tamamlaması istenen görevler sitede belirtilmiştir. Buna göre master eğitimi olmayanlar master döneminde verilen aşağıdaki dersleri almak zorundadırlar.

- Eğitim araştırmalarının temelleri 1
- Eğitim araştırmalarının temelleri 2
- Nitel araştırmaya giriş
- Orta seviyede nitel araştırma
- Nicel araştırmaya giriş
- Eğitim felsefesi

Bunlarla birlikte düzenli olarak araştırma eğitimi seminerine katılmaları gerekmektedir. Bu dersler esnasında nicel araştırmadan 1, nitel araştırmadan 2 ve araştırma semineri dersinde teziyle alakalı 2 yazılı ödev istenmektedir. Ödevlere verilen puanlar resmi olarak transkripte işlenmeyecektir. Araştırma ve akademik yazma becerileri değerlendirilecektir. Öğrenciler eksik hissedersen başka araştırma dersleri ya da seminerler de alabilirler.

Bölümdeki araştırmalar üç ana tema etrafında şekillenmektedir. Bu temaların altında farklı araştırma grupları vardır.

#### **Tema A: Dil, Biliş ve Gelişim**

Bu temaya ait araştırma grupları genellikle öğrenme sürecinin farklı bileşenleri, dil ve okuryazarlık, bilişsel anlamlandırma, bilişsel gelişim, öğrenme ortamlarının gelişimsel ve eğitimsel çıktılara etkisi konuları üzerinde dururlar. Tema altında yer alan araştırma grup ya da merkezleri aşağıdadır.

- Uygulamalı diller
- Çocukların öğrenmesi
  - Okuma yazma öğrenme
  - Matematik öğrenme
  - İşitme engelli çocukların öğrenmesi
- Eğitimin değerlendirilmesi
- Aile, etkili öğrenme ve okuryazarlık
- Koruyucu ailelik ve eğitim

## **Tema B: Ekonomi, Politika ve Toplum**

Birleşik Krallık, Avrupa ve dünyada politik, sosyal ve ekonomik bağlamların öğrenmeyle ilişkisi araştırılmaktadır. Antropoloji, sosyoloji, ekonomi ve felsefe bilimlerinden yararlanır. Politika geliştirme, gelişen dünyada eğitim, yükseköğretimde disiplinler arası çalışmalar üzerinde durulur.

- Karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim
- Yükseköğretimde eğitim
- Beceriler, bilgi ve örgütsel performans

## **Tema C: Bilgi, Pedagoji ve Desen**

Bilgi ve pedagojinin etkileşimi, öğrenme etkinliklerinin planlanması, sosyokültürel etkinlik, milli politika ve öğretmen yetiştirme, disiplinler arası öğrenme, gelişen teknoloji bağlamında öğrenme gibi konularda çalışılır.

- Öğrenme ve yeni teknolojiler
- Alan pedagojisi
  - İngilizce, drama ve medya eğitimi
  - Coğrafya eğitimi
  - Tarih eğitimi
  - Matematik eğitimi
  - Fen eğitimi
- Sosyokültürel teori ve aktivite teorisi
- Öğretmen eğitimi ve profesyonel öğrenme
  - Öğretmen yetiştirme politikası
  - Yeni başlayan öğretmenlerin bireysel öğrenmesi
  - Okullarda profesyonel öğrenme
  - Alan bilgisi ve alan öğretimi

Oxford'da dikkat çeken eğitim aktivitelerinden biri seminerlerdir. Araştırmacıların çalışmalarını diğer meslektaşlarına sunmaları çok yaygındır. Örneğin Şubat 2017'de eğitimle ilgili 30 seminer düzenlenecektir. Kimi günler 3-4 seminer verilmektedir. Ne gibi konulara çalışıldığına örnek teşkil etmesi açısından bazı seminer başlıkları aşağıda verilmiştir.

-PISA 2016

-Nitel veri toplamada doğrusal olmayan, duruma özgü yöntemler

-Psikometrik ölçeklerden ve sosyal medyadan edinilen veriler ile etnografik veriler ışığında öğrencilerin okuldaki sosyal ilişkilerini ve ortak deneyimlerini inceleme

-Eğitim ve yeni muhafazakarlık: Sosyal refah, milli karakter ve İngiliz değerleri

-Uzman öğretmenlerin sınıf deneyimlerinden hareketle öğrenme ve öğretmeye yükledikleri anlamlar ve hissettikleri

-Uluslararası PIRLS anketinden İngilizce öğretmenlerine dersler

-Uygulamalar/deney bittikten sonra veli eğitiminin etkisi sürüyor mu?

-Nitel araştırmaların yayınlanması

-Matematik dersinde ve matematik hakkında konuşma: Dört uluslararası çalışmadan dersler

Oxford internet sitesinde öğrenci görüşleri başlığı altında lisansüstü eğitim alan öğrencilerle yapılan görüşme videolarına ulaşılabilmektedir. Öğrencilere neden Oxford'u ve eğitim alanını seçtikleri, başarılı olmak için hangi becerilere sahip olunması gerektiği, bölümlerini tavsiye etme nedenleri gibi bazı sorular sorulmuştur. 6 doktora öğrencisinin cevaplarına yer verilmiştir. Öğrenci cevaplarından yola çıkarak aşağıdaki bulgular edinilmiştir.

- Eğitim bölümü birbirine bağlı, öğretim üyeleri sıcak ve anlayışlı, tüm personel destekleyicidir.
- Dersler dışında öğrencilerin birbirleriyle sıkı ilişkileri vardır.
- Kaynak ve öğretim üyesi sayısı açısından çok zengin bir bölümdür.
- Esnek ve destekleyici bir bölümdür.
- Hem öğrencilerin hem öğretim üyelerinin dünyanın çeşitli yerlerinden gelmiş olmaları zengin deneyim ve bakış açısı kazandırmaktadır.
- Üniversitenin diğer üniversiteler üzerindeki etkisi ve sıralamalardaki başarısı önemlidir.
- Canlı akademik tartışmalar yaşanmaktadır.
- Araştırma ortamı her açıdan beğenilmektedir.
- Öz motivasyon ve katkı sağlama becerileri ön plandadır. Öğrenciler alan değil katkı sağlayan olmalıdır.
- Kendi kendini yönetme ve sorumluluk becerileri önemlidir.
- Öğrenci hangi dersleri alacağı, nasıl ödev hazırlayacağı, ilgi alanları konusunda tamamen özgürdür. Bu nedenle girişimci olmak ve bağımsız iş yapabilme becerisine sahip olmak zorundadırlar.

- Öğrencide zaman yönetimi becerisi ile tez ve araştırmalarını tamamlayacak istek olmalıdır.
- Kritik düşünme araştırmayı daha yaratıcı ve ayırıcı yapacağı için önemlidir.
- Sabır, sebat, okuma becerisi ve sistematik not alma başarısının anahtarlarındandır.
- Meraklı ve açık fikirli olmak, seminer ve tartışmaları takip etmek gerekmektedir.
- Odaklanmak, proje yönetimi, takım çalışması, fikirlerini açık bir şekilde sunabilmek önemli beceriler arasındadır.

#### **4.4.1.3. Cambridge Üniversitesi (University of Cambridge)**

Cambridge Üniversitesi'nde eğitim alanında doktora öğrencisi olabilmek için Birleşik Krallıkta üniversitelerde onur derecesine denk gelen bir derece ile mezun olma şartı vardır. Örneğin, Türkiye'den başvuracaklar için master diploması olanların 3,5/4 lisans ortalamasına, master diploması olmayanların 3,8/4 lisans not ortalamasına sahip olması gerekmektedir. Yalnızca akademik koşullar değil bölüme uygun olmak, deneyim, referans, bir danışmanın çalışmaya istekli olması ve kontenjan da önemlidir. Anadili İngilizce olmayan ya da İngilizce eğitim veren bir kurumdan mezun olmayanlar İngilizce düzeylerini gösteren bir sınav sonucuna sahip olmak zorundadır. IELTS'den her bir dil becerisi en az 7 olmak üzere toplamda 7,5/8; TOEFL IBT'den ise her bir dil becerisinden en az 25 olmak üzere toplamda 110/120 puan istenmektedir.

Öğrenim süresi tam zamanlı öğrenciler için 3, yarı zamanlı öğrenciler için 5 yıldır. Doktora eğitim tutarı Avrupa Birliği vatandaşlarına £7,857, Avrupa birliği dışından geleceklere ise £21,189 olarak belirlenmiştir. Eğitim fakültesinde 40 farklı ülkeden 200'ü aşkın doktora öğrencisi vardır.

Doktoranın ilk yılı araştırma yöntemleri eğitimi ve araştırma önerisini hazırlamayla geçecektir ayrıca bir sözlü sınava girilecektir. Sözlü sınavdan geçenler resmi olarak doktora öğrencisi olabilecektir. İkinci yıl alan çalışması yapılacak ve veri toplamaya başlanacaktır. Üçüncü yıl veri analizi, tezin tamamlanması ve sunumu yapılacaktır.

Tüm doktora öğrencileri akademik personelin de dahil olduğu akademik gruplardan birinin üyesidir. Bu gruplar ilgi alanlarına göre araştırmalar yaparlar. Yıl boyu

öğrencilere öğretim üyeleri tarafından doktora seminerler serisi altında workshop ve seminerler verilir. İlâveten, öğretim elemanlarının verdiği ve herkese açık dersler, konferanslar ve seminerler de mevcuttur. Her yıl araştırma öğrencileri tarafından iki gün süren Kaleidoscope Konferansı organize edilir. Dünyanın çeşitli yerlerinden araştırmacılar çalışmalarını sunmaları, tartışmaları ve iletişim kurulması için davet edilirler.

Öğrencilerin yer alacakları araştırma grupları:

#### **a. Eğitim, Eşitlik ve Gelişme**

Eğitim tarihi, sosyoloji, politika, kültürel çalışmalar, politik ekonomi ve eğitim felsefesi disiplinlerinde çalışılır. Gelişme, vatandaşlık, sömürge sonrası dönem çalışmaları, çocukluk ve gençlik dönemi başlıkları üzerinde durulur. Bu başlık ve disiplinler altında çalışılabilecek konulardan bazıları; vatandaşlık eğitimi, cinsiyet, ırk, fakirlik, marjinal çocukların eğitime katılımı, insan hakları, uluslararası eğitim, kırsal bölgelerde eğitim, eğitimde barış ve çatışma, gençlik kültürü, gençlik çalışmaları, öğrenme ve öğretmenin kültürel ve sosyal tarihi.

#### **b. Eğitimde Liderlik, Politika, Değerlendirme ve Değişim**

Eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesi amaçlanır. İlgi alanları: Eğitim liderliği, profesyonel öğrenme ve gelişme, okul gelişimi ve etkililiği, öğrenme ve başarmada eşitsizlik, okul ve program değerlendirme, eğitimi dönüştürmede stratejiler, dezavantajlı gençler.

#### **c. Pedagoji, Dil, Güzel Sanatlar ve Kültür**

Çalışılan alanlar; yabancı dil öğrenme, erken çocukluk ve ilkököl dönemlerinde okuma yazma, çocuk edebiyatı, müzik, resim, drama ve yaratıcılığı odak alan güzel sanatlar eğitimi, coğrafya, tarih, İngilizce, ilk ve ortaokulda klasikler ve dini çalışmalar.

#### **d. Fen, Teknoloji ve Matematik Eğitimi**

Ana ilgi alanları; ilk ve ortaokul ile ortaöğretimde matematik ve fen eğitimi, bu seviyelerde çalışan öğretmenlerin profesyonel eğitimleri, dijital teknolojilerin matematik, fen ve diğer alanlarla entegrasyonudur.

#### **e. Psikoloji ve Eğitim**

İlgi alanları; dil, okuma yazma, aritmetik ve fen, biliş, oyun ve yaratıcılık, sınıf içi iletişim ve öğrenme, duygular ve sosyal ilişkiler, öğretmenlerin mesleki öğrenmeleridir

#### **Araştırma alanları**

- Eğitim ve uluslararası gelişme
- Eğitim politikası ve değerlendirme
- Yaratıcılık ve güzel sanatlar

- Öğretme ve pedagoji
- Psikoloji ve eğitim
- Öğretmen ve profesyonel eğitim
- Eğitimin tarihi, felsefi ve sosyolojik temelleri
- Öğrenmede ve erişimde eşitlik araştırmaları
- Eğitim, gelişme ve öğrenmede oyun

#### **Seminerlerden bazı örnekler:**

- Eğitim araştırmaları için çok bölgeli etnografi kullanımı
- Araştırmacılar milli ve global politika üretiminde nasıl daha iyi olabilirler?
- Pakistan kırsal bölgelerinde eğitim eşitsizliklerinin nesiller arası aktarımı
- 3. Cambridge sempozyumu: Çocuk edebiyatına bilişsel yaklaşımlar
- Sosyal iletişim ihtiyacı olan bireylere yönelik dil ve konuşma terapisinde hikayelerin kullanımı
- Özel-kamu ortaklığı fakir bölgeler için öğrenme çıktılarını iyileştirebilir mi? Liberya, Uganda, Güney Afrika ve Birleşik Krallıktan durum araştırmaları

Doktora öğrencileri ilk yılki araştırma eğitiminin yanı sıra Sosyal Bilimler Araştırma Metotları Merkezi'nde ihtiyaç duydukları dersleri alabilirler. Dersler üç modül halinde sunulmuştur. Çekirdek modül, açık erişim modülü ve ileri düzey modül. Çekirdek modül araştırma dersleri üzerine yoğunlaşmış ve sosyal bilimler alanlarında çalışan araştırmacılara yöneliktir. Açık erişim modülü genellikle belirli bir disiplin için açılan diğer alanlardan da sınırlı sayıda doktora öğrencisi kabul eden bir modüldür. İleri düzeyde ise genellikle yaz aylarında 2-3 gün süren ve ileri düzey metotlar içeren dersler verilir. Çekirdek modüldeki derslerin toplandıkları başlıklar aşağıda verilmiştir. Her başlıkta nitel ve nicel metotlara dayalı farklı dersler yer almaktadır.

- Temel istatistik dersleri
- Paket yazılımlara giriş
- Sosyal bilim araştırmalarının bileşenleri
- Nitel metotlar
- Özel istatistikler
- Yoğunlaştırılmış dersler

Açık erişim modülündeki derslerden bazıları:

- MATLAB programı
- Beşerî bilimlerde etiğe giriş
- Bilgisayar ortamında nitel veri analizi
- Coğrafik bilgi sistemleri
- Uygulamada nitel analiz
- Uzamsal analiz

İleri düzey modülündeki 2016 yaz dönemi dersleri

- Etki değerlendirmesi
- Mekansal ve zaman-mekansal veri analizi

Ayrıca, öğrenciler Araştırma Geliştirme Programındaki seminer ve workshoplara da katılabilirler. Sosyal Bilimler Araştırma Metotları Merkezi araştırma üzerinde dururken Araştırma Geliştirme Programı yazma becerileri, etkili lisans danışmanlığı, araştırmanın doğruluğu ve yetenek analizi gibi konulara odaklanır.

Doktoranın temel amacı orijinal bir araştırma ortaya koymaktır. Derecenin alınması bu araştırmaya yani teze ve sözlü savunmadaki performansa bağlıdır. Başarılı bir doktora tezi öğrenme konusunda anlamlı bir katkı sunmalıdır. Örneğin, yeni bir bilgi keşfetmek, önceden kurulmamış bir bağ kurmak, yeni bir teori geliştirmek, eski teorilere yeni katkılar sunmak. Bunları yaparken daha önceki çalışmalardan faydalanılacak, açık, net bir biçimde yazılacak ve 80.000 kelime geçilmeyecektir. Çalışılan tez konularından bazı örnekler:

- Gana erken çocuk eğitiminde oyun ve öğrenme: Bir karma metot araştırması
- Fiziksel eğitim ve spor yoluyla akademik performansı artırma
- Çok kültürlü ev ve okul bağlamalarında yaratıcı öğrenme: Öğrenci, aile ve öğretmen görüşleri
- Malayca öğreniminin değerlendirilmesi: Zahirden batına
- Meksika'daki dezavantajlı ilkokullarda mevcudu yüksek sınıflarda görev yapan öğretmenlerin uygulamalarıyla ilgili bir karma metot araştırması
- Matematik öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme bilgileri: Brezilya federal bölgesindeki öğretmenlerle ilgili bir araştırma
- Çatışma sonrası sosyal olarak yeniden yapılanma ve barışın tesisinde eğitimin rolü: Bosna-Hersek örneği

Danışmanlar, öğrencilerle doktora eğitimi boyunca düzenli olarak görüşmek zorundadır. Öğrencilere fikirlerini netleştirme, çalışmanın hangi standartlara uygun olması gerektiği, bilgi ve kaynaklara yönlendirme, fırsatlardan haberdar etme konularında rehberlik eder, araştırmayla ilgili dönütler verir.

#### **4.4.2. İngiltere'de doktora yapan öğrencilerden edinilen veriler**

Bu bölümde İngiltere'de doktora eğitimi alan 5 öğrenciden edinilen bilgilere yer verilmiştir. Öğrencilerden İngiltere-Türkiye doktora programlarını genel anlayış, öğrenci kabulü, derslerin içerik ve işlenişleri, danışman-öğrenci ilişkileri ve tezlerin özellikleri başlıkları açısından karşılaştırmaları istenmiştir.



#### **4.4.2.1. Alanlaşma**

Katılımcı cevaplarına göre İngiltere’de doktora eğitimi veren öğretim üyelerinin Türkiye’dekilere nazaran daha belirli bir alanda uzmanlaştıkları anlaşılmaktadır. Genel anlamda eğitim doktorası ya da eğitim bilimleri adı altında bir ana bilim dalı anlayışı olmakla birlikte bu ana bilim dalının altında özelleşmeler mevcuttur. EPÖ bilim dalında da matematik, yüksek öğretim, İngilizce gibi alanlara özel çalışmalar olabilmekle birlikte Türkiye katılımcılarından edinilen veriye göre istenen düzeyde değildir.

K57 Burada neredeyse hiç bir doktora alanı spesifik değil. Örneğin, benim branşım eğitim psikolojisi olmasına rağmen PhD in Education yazıyor. Tezimde eğitim psikolojisi çalışıyorum. Aynı şey eğitim programları için de geçerli

K60 Burada da ana bilim dalının altında uzmanlaşmış hocalar var. Benim danışmanlarımdan ikisi de eğitim anabilim dalında. Ama biri matematik eğitiminde uzman, diğeri ise eğitimde teknoloji kullanımında uzman.

#### **4.4.2.2. Öğrenci kabul süreci**

İngiltere’de doktora kabulü alabilmenin en önemli iki şartı birlikte çalışılacak bir öğretim üyesi bulmak ve uygun bir araştırma önerisi hazırlamaktır. Bu şartlar sağlandığında bazı üniversiteler mülakat da talep edebilmektedir.

K58 Kabul alma sürecinin en önemli faktörü düzgün bir research proposal yazmaktır. Proposalı yazan kişi eğer alanında birebir ilgili bir hoca varsa transkript, diploma, CV, personal statement, referanslar vs. ile beraber araştırma önerisini hocaya mail atıyor. Hoca beğenirse, tamam senle çalışabiliriz derse ve öğrencinin de notları da okulun şartlarını karşılıyorsa kabul almak oldukça kolaylaşır. Hoca ben bu öğrenci ile çalışırım dedikten sonra okulun reddetme ihtimali azdır.

K60 İki hocayla yüz yüze mülakata girdim. Önce bilgi ile başlayıp okuduğum makaleler, sevdiğim araştırmacılar soruldu. Daha sonra da tez önerime yönelik sorular geldi.

#### **4.4.2.3. Dersler ve öğretim programı**

##### **4.4.2.3.1. Ders almadan tezle başlama**

İki ülke doktora programlarındaki en önemli farklılıklardan biri İngiltere’de ders alma zorunluluğunun olmamasıdır. Türkiye’de en az bir buçuk yıl ders dönemi geçirilirken İngiltere’deki öğrenciler tezlerini yazmaya başlamaktadır. Ancak bir sonraki başlıktan anlaşılacağı üzere öğretim üyelerinin isteği üzerine ya da üniversitedeki eğilim doğrultusunda araştırma dersleri alınabilmektedir.

K57 Genelde İngiltere’de doktora ders aşaması yok. Hemen teze başlanıyor. İlk bir buçuk yıl tezinin başlangıç kısımları ile uğraşip plot study yapıp, progression panel ya da upgrade denilen tez önerisi sunma işine giriyor, onaylanırsa kalan sürede alan çalışmanı yapıp tezi bitirmeye koyuluyorsun. 3 yılda bitirenler var bu nedenle ama eli yavaş olanlar 4 yılda bitiriyor.

K58 Benimle birlikte aynı okulda ama farklı bölümlerde doktora yapan arkadaşlarımdan da gördüğüm kadarıyla okul çapında genelde ders alma zorunluluğu pek yok. Diğer üniversitelerde farklı bölümlerde doktora yapan arkadaşlarımdan da bildiğim kadarıyla ülke çapında doktora ders alma zorunluluğu pek yaygın değil.

K59 Doktora hiçbir şekilde ders yok. Doktoranın sonuna kadar herhangi bir not almıyorsunuz.

#### 4.4.2.3.2. *Seminerler ve araştırma dersleri*

Ders dönemi ya da mecburi ders alma zorunluluğu yoktur ancak öğrenciler araştırma seminerlerine ya da derslerine yönlendirilebilmektedir. Üniversitelerin web sitelerinden elde edilen verilerde de belirtildiği üzere lisansüstü düzeyde eğitim alan öğrenciler için çok sayıda seminer mevcuttur. Bu seminerlerin ana odağı araştırma yöntemleri ve istatistiktir. Öğrenciler kendilerini eksik hissettikleri konularda istedikleri seminerlere katılabilecekleri gibi danışmanlarının yönlendirmesiyle de bu tür eğitimler alabilmektedir. Türkiye’de olduğu gibi alan derslerinin üzerinde durmak yerine araştırma becerileri temel alınmaktadır. Bir başka fark da öğrenci ve danışmanın süreci daha özgür yönettiğidir. Türkiye’de bilim dallarınca belirlenen dersler alınırken İngiltere’de öğrenci seçimi ön plandadır.

K57 Bizim üniversite ve bazı üniversiteler PhD öğrencilerine bazı research derslerini almayı zorunlu kılıyor.

K58 Doktora öğrencilerinden genel olarak tezinde yardımcı olması için seçmeli araştırma metotları dersleri alması istenir. Bu derslerin sayısı ve hangi derslerin alınacağı öğrenci doktora başladıktan sonra genellikle danışman hocalarla birlikte yapılan ilk toplantıda öğrencinin de fikri sorularak belirlenir. Bana 4 araştırma dersi almamın faydalı olacağı söylendi.

K59 Doktora ders yok. Sadece seminerler oluyor. Araştırmalarımızı nasıl yapacağımıza ilişkin. Ayrıca okulun ayrı bir bölümü var sadece graduate öğrencileri için seminerler düzenliyor. İsteğimize göre bu seminerlere diğer bölümlerden öğrencilerle katılabiliyoruz.

K61 İngiltere’deki doktora programlarında ders alımı genellikle olmuyor. Onun yerine araştırmacı direk araştırmasına başlıyor ve doktora süreci boyunca, tezinin tamamlanabilmesi için gerekli olacak şeyleri kendisi öğreniyor. İhtiyacı olan dersleri de zorunlu olmayacak şekilde alabiliyor.

#### 4.4.2.4. Derslerin işlenişi, felsefesi ve değerlendirme

İngiltere’de dersler dönem boyunca süren, formal bir yapıda işlenmemektedir. Seminer anlayışıyla 3-4 günlükten 6-7 haftalığa kadar değişen sürelerde yaklaşık 1’er saat olarak yapılmaktadır. Öğrenci sunumlarına pek yer verilmediği belirtilmiştir. Teorik kısım öğretim üyeleri tarafından anlatıldıktan sonra öğrenciler gruplara ayrılarak uygulama yapmaktadır. Uygulamalar, derste anlatılanların öğrencinin tezinde nasıl kullanılabileceğine yönelik yazılı bir çalışma hazırlama şeklindedir. Değerlendirmeler de bunun üzerinde yapılır. Not verme ya da devam zorunluluğu yoktur. Ayrıca, yıllık olarak öğrencilerle toplanıp o yıl hangi etkinliklerde bulunduğu ve akademik durumu tartışılır. Katılımcılardan biri bu tür seminerlerden çok da fayda alamadığını belirtmiştir.

Araştırmacının hangi araştırma paradigmasını benimsediğini çalışmalarında yansıtması istenir. Felsefe üzerinde çok durulur. Özellikle bilgi felsefesi ve varlık felsefesini öğrencilerin kavraması beklenir. Öğretim üyelerinin de kendi benimsedikleri felsefeler vardır. Öğrencilerin alacakları ders ya da seminerler tezinde çalışacağı yönetime ve felsefesine uygun olmalıdır.

İlk yılın sonunda Türkiye’deki yeterlik sınavına karşılık gelmemekle birlikte benzer özellikler taşıyan upgrade isimli bir sınav yapılmaktadır. Sınav bazı üniversitelerde sözlü, yazılı olarak gerçekleştirilirken bazen otomatikman öğrenciler geçmiş kabul edilmektedir.

K57 Araştırma derslerinde ve bu sırada daha çok işin felsefesine yöneliyorlar. Bence Türkiye ile en büyük fark burada ortaya çıkıyor. Çünkü Türkiye’de daha çok methodolgy ye odaklanırken buradakiler epistemology ve ontology üzerinde daha çok durup methodology i ona göre şekillendiriyor ve araştırmacının dünya görüşünün çok önemli olduğunu bilerek, araştırmacının kendini hangi paradigmada gördüğü ve bunun araştırmayı nasıl etkileyeceği konusuna takmış durumdadır. Çünkü PhD’ye tamamen araştırma yapmanın felsefesini öğrenme süreci olarak bakıyorlar ve çok da haklılar. Genel olarak PhD demek burası için tamamen research demek.

K57 Derslerin işleniş şekilleri, sömestrlr vs. farklı. 3 dönem var yani dönemler biraz kısa sürüyor. 10 hafta kadar. Dersleri genelde her haftaya 2’şer 3’er saat yaymaktansa arka arkaya 3 tam gün yapıp öğrencilerden assignment yazmaları bekleniyor. Değerlendirme bu şekilde yapılıyor.

K58 Araştırma dersleri genelde 6-7 haftalık ve 1-2 saat süren dersler. Hoca hazırladığı slayt üzerinden anlatır genelde dersleri. Öğrencilere sunum falan yaptırmıyorlardı. Sorusu olan ders sonunda sorularını soruyordu ve ders bitiyordu. Ayrıca 1 saatlik de uygulama dersi gibi bir ders vardı. Bu ders uygulamalı olduğu için sınıf 3-4 gruba bölünüyordu ve her grup yaklaşık 8-10 kişiden oluşuyordu. Bu hafta öğrendiklerinizi tezinizde nasıl kullanabilirsiniz diye pratiğe yönelik bir ders ama ben pek bu uygulama derslerine pek katılmadım.

K58 İlk dönem sonunda danışman hocam derste öğrendiklerimi tezimde nasıl uygulayabileceğime dair 2-3 sayfalık bir yazı yazmamı istemişti.

K58 Her araştırma dersinin ilk haftasında dersin içeriği, hangi haftaki dersi hangi hoca tarafından anlatılacağı, dersten başarılı olarak geçmek için neler yapılması gerektiğini vs. anlatan bir handout öğrencilere dağıtılıyordu, online sisteme de birkaç hafta önceden yükleniyordu. Ayrıca dersin slaytı ve handout da online sisteme dersten önce yükleniyordu. Uygulama dersleri değil ama asıl dersin video kaydı da sisteme yükleniyordu. Tezimle ilgili önemli ders eğer başka bir işle çakışırsa dersi sonradan videodan izliyordum.

K59 Burada seminerleri geçmek için herhangi bir ödev ya da grade almıyoruz. Hocalar sadece seminerlere katılımımızı takip ediyorlar. Yıllık APR toplantılarında ne gibi faaliyetlere katıldığımız sorgulanıyor. Ona göre hedefin gerisinde ya da istenen hedefte gibi değerlendirme veriliyor bize.

K60 Türkiye’de kitaptan teori üzerine ders işleyip teorik sınavlara girdim. Burada ders konuların kritiği ile ilgili. Sürekli bir tartışma ortamı var. Hep fikir üretiyoruz. Hocaların yaklaşımı olaraksa bir fark yok. Araştırma ve metot dersimiz vardı. O dersin dışında Türkiye’deki gibi konular üzerine tartışmalar vardı.

#### **4.4.2.5. Danışman-öğrenci ilişkileri**

İngiltere’de çoğunlukla bir öğrenci iki danışmanla çalışmaktadır. Genel anlayış en az ayda bir kere danışman-öğrenci görüşmesi yapılması yönündedir. Danışman, teze, konuya, yapılacaklara çok fazla müdahil olmaz. Öğrencilerin tamamından danışmanlarının “bu senin tezin, sen karar ver” dedikleri öğrenilmiştir. Danışmanın görevi konuyla ilgili kaynak ve etkinliklere yönlendirmek ve tartışmalar yapma yoluyla öğrencinin yeni bakış açıları kazanmasını sağlamaktır. Tezle ilgili inisiyatif büyük oranda öğrenciye aittir. Rehberlik işlevinin uygun bir şekilde yerine getirilmesi danışmanın ilgili olup olmadığıyla doğru orantılıdır. Kimi zaman öğrenci üzerinde çok fazla sorumluluk hissedebilmektedir. Danışman da yardımcı olmuyorsa süreç zora girebilmektedir.

K57 Tez süresince ayda bir tez danışmanın ile buluşup neler yaptığını ve bir sonraki ay neler yapacağını 1 saat boyunca tartışıyorsun. Tez danışmanın seni yönlendirmekten başka hiçbir şeye karışmıyor, en ufak bir kararsızlıkta bile bu senin tezin diyor. Yani çoğunlukla burada PhD yalnız çalışmak demek. Doktora bitiminde de jüri önünde savunma yapıp mezun oluyorsun.

K58 Ders vs. olmaması nedeniyle doktora öğrencisinin burada bir konuda uzmanlaşabilmesi için dolayısıyla TR’ye oranla çok daha fazla çaba sarf etmesi gerekiyor. Eğer danışman hoca da ilgisizse, işlerinin yoğunluğu nedeniyle öğrenciyle görüşmeler uzun aralıklarla ya da çok kısa sürelerle yapılıyorsa öğrencinin işi daha zor. Aslında zaten İngiltere’de danışmanın teze katkısının oldukça az olduğu da çoğunluğun ortak görüşü. Danışmanlar öğrenciye bu senin çalışman, dolayısıyla asıl kararları sen vermelisin

diyerek önemli kararlarda topu hep öğrenciye atarlar ve genel fikirler vererek senin beyin fırtınası yaparak karar vermen gerekir diyorlar.

K59 Supervisorlarımla en az ayda 1 kere görüşme zorunluluğum var. E\_mail ya da telefonla olmuyor. Okul doktora öğrencileri için 12 ay boyunca açık o sebeple her daim bu okuduğum şehirde yaşama zorunluluğum var. 6 ayda bir TMC adında okulla ya da supervisorlarımla ilgili sorunlarımı aktarmam için bölümdeki diğer iki hocanın katıldığı özel bir toplantım oluyor. Bu toplantıya bölüm sekreteri de katılıyor. Gerekli notları almak sıkıntılarımı çözmek için. Ayrıca yılda bir APR diye bir toplantım var. Bu toplantı sırasında bölümden iki hoca son 6 aydaki faaliyetlerimi değerlendiriyor. Bölüm sekreteri de gerekli notları almak için katılıyor. Ancak supervisorlarım bu toplantıya katılamıyor. Ayrıca her doktora öğrencisinin iki danışmanı var.

#### **4.4.2.6. Öğrencilerin kazanması istenen beceriler**

İngiltere doktora programlarında öğrencilerden istenen iki temel beceri vardır. Birincisi bir araştırmanın problem durumu yazmadan veri analizine kadar tüm basamaklarını doğru bir şekilde uygulayabilme ikincisi de bunu bağımsız bir şekilde kendi başına yapabilmidir.

K61 İlk önce araştırma nasıl yapılmalıdır, araştırma soruları neye göre belirlenir, literatür nasıl taranır, yapacağım araştırmayı literatürdeki çalışmalara nasıl ilişkilendirebilirim, araştırma sorularına göre bir çalışma nasıl tasarlanır, tasarım aşamasında nelere dikkat edilmelidir, data nasıl toplanır, data toplarken neler dikkate alınmalıdır, toplanan data nasıl analiz edilmelidir ve niye belirtilen yöntemle analiz edilmelidir, elde edilen data neyi ifade etmektedir, literatürle ilişkisi nedir, bulgulardan nasıl öneriler yapılabilir. Bunlar dikkate alınarak tespit edilen konu, metodoloji, data collection ve analizi en ince ayrıntısını dikkate alarak yapmış mı? Tabi öncelikle araştırmanın özgün bir konu hakkında olması gerekliliği önemli ve bu konuda hakkında araştırma süreçlerinin uygulanabilirliği de önemli. Kısaca öğrenci bir araştırma yapılırken yapılması gereken her şeyi yapabilmiş mi, karşılaşılan problemleri uygun yöntemlerle düzeltebilmiş mi ve araştırmak sorularını uygun olarak yanıtlayabilmiş mi önemli olan bu. Veya daha kısaca bir araştırmayı kendi başına yapabilecek becerileri kazanmış mı?

#### **4.4.2.7. Tez dönemi ve tezin özellikleri**

İngiltere’de doktora tezlerinde literatüre ve kullanılan teoriye çok önem verilmektedir. Orijinal bir konu üzerinde çalışılması tezin uyması gereken kıstaslardandır. Ayrıca bölümlerin uzunluğuyla ilgili de sınırlamalar mevcuttur. Gereksiz bilgileri doldurmak yerine özetlenmiş, sentezlenmiş bilgi istenmektedir. Yapılması gereken ilk iş literatür taramasının ardından teorik çerçeveyi oluşturmaktır. Bu kısım güçlü hale gelene

kadar yöntemle geçilmemektedir. Her bölümün ardından danışmanların fikirleri, dönütleri alınır.

Katılımcılar doktora boyunca ders zorunluluğu olmadığı ve tezde de birincil sorumluluk kendilerinde olduğu için bazen motivasyon kaybı yaşayabilmektedir. Devam zorunluluğu olmaması okulla bağ kurmayı gerektirmediği için evde ya da başka bir ortamda çalışmalarını sürdürebilmektedirler. Bu durum kimi zaman süre uzatımına ya da odaklanma problemlerine yol açmaktadır.

K59 İngiltere’de literatür taramasına ve teoriye çok önem veriliyor. Bu konuda hazır olmadan danışmanımız case studies yazmaya başlamamıza izin vermiyor. Tezler literature review, theoretical framework, methodology, ve case studieslerden oluşuyor. Genellikle ikiden fazla teori üzerinde çalışmamız isteniyor. İngiltere’de sadece tezime odaklanıyorum. İhtiyaçlarıma göre gerekli seminerlere katılıyorum. Bu da ödevler hazırlamakla zaman kaybetmemi engelliyor. Ancak bazen bu derslere odaklanmamı zorluyor. Çünkü bazen bir ay okula hiç uğramadığım oluyor. Tüm günümü evde ders çalışarak ya da kütüphanede geçiriyorum.

K59 Tez sunumuna bölümden bir hoca ve başka bir üniversiteden tezinle alakalı bir hoca katılıyor. Danışmanlarımdan bu sırada bir etkisi olmuyor.

K61 Hocalarla görüşme, hocanın yoğunluğuna göre değişir ama aylık en az bir defa görüşme olması gereklidir. Genelde öğrenci yapacağı çalışmayı farklı bölümlere ayırır ve her bölüm için ön çalışma yapar ve yaptığı çalışma hakkında hocasını bilgilendirir. Hocası da öneri ve yönlendirmelerde bulunur ve bir sonraki görüşmeye kadar neyi araştırması gerektiğini belirtir. Tez yazımı aşamasında da öğrenci tezinin bölümlerini yazar supervisor da yazılan şeylere yönelik feedback verir. Bu feedbacklar öğrenciye doktora çalışmasının nasıl yapılması gerektiği hakkında bilgi ve beceri sağlar. Ben bunu kendim için rahatlıkla söyleyebilirim. Hocanın feedbackleri sayesinde bir araştırmanın nasıl yapılması ve nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda çok kazanımım oldu.

K61 Doktora çalışması self-study şeklinde olduğu için kendin çalışıp kendin öğrendiğin için faydalıydı ama bazen motivasyon eksikliği olabiliyor ve çoğu zaman öğrencilerde ders çalışmama veya kendini motive edememe gibi sıkıntılarla karşılaşabiliyorlar. Bu da bazı öğrencinin doktorasını uzatmasına bile neden olabiliyor.

#### **4.4.2.8. Diğer farklar**

Katılımcılar yukarıda belirlenen başlıkların dışında fiziki koşullar, öğretim üyelerinin donanımı ve iş doyumları ile akademik yazma becerisi açısından Türkiye ve İngiltere arasında farklar olduğunu belirtmişlerdir.

#### 4.4.2.8.1. Fiziki koşullar

K58'ye g6re fiziki koşullar açısından Türkiye'deki niversiteler daha iyi durumdadır. Kampsler ve binalar daha yenidir ancak araştırmaya ayrılan bütçe açısından İngiltere'yi daha başarılı g6rr.

K58 İngiltere'de 3. yılım ve bu süre çerçevesinde pek çok Őehir ve niversite kampüsü g6rdm. Türkiye'nin de en az yarısını gezdim ve yine gittiğim Őehirlerin çoğundaki niversiteleri de ziyaret ettim. Bizdeki niversitelerin kampüsleri, binaları ile karşılaştırınca genel itibariyle Türkiye'dekilerin daha yeni ve iyi olduğunu rahatlıkla s6yleyebilirim. ABD'de de master yapıp ya da dil kursu alıp da sonra İngiltere'ye gelen arkadaşlar da ABD ile karşılaştırınca yine İngiltere'deki üniversitelerin fiziki olarak geride olduğunu s6ylerler. Ama araştırmalar için 6nemli bütçeler ayırırlar.

#### 4.4.2.8.2. 6ğretim üyelerinin donanımı ve iş doyumları

İngiltere'de 6ğretim yesi maaşları düşüktür. 6zellikle genç akademisyenler ücret konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Hatta bu nedenle greve gidildiği de olmaktadır. Üniversitelerde farklı ülkelerden gelen 6ğretim yesi sayısı oldukça fazladır. 6ğretim yeleri genel olarak donanımlı ve retkendirler. Üniversiteler araştırmaları maddi anlamda desteklemektedir. Bu nedenle araştırma yapmak daha kolaydır.

K58 Türkiye'deki hocaları kesinlikle küçümsemek gibi olmasın ama buradaki hocalar gerçekten bir Şeyler başarmak, üretmek için fazlasıyla çabalıyorlar. Çok sağlam bir iş ahlakları olduğu kanaatindeyim. Profes6r olduktan sonra da emekli olana kadar bir Şeyler ortaya koyma adına tüm gayreti g6steriyorlar. Üniversiteler de hocaları fazlasıyla destekliyor. Araştırma yapacakları zaman maddi destek sağlama yanında gereken izni fazlasıyla veriyor. Bizdeki hocalar kadar çok fazla ders yükleri olmuyor. Belli bir çalışma yılından sonra bir ya da iki d6nemlik araştırma için ücretli izin hakları var. Mesela benim ilk danışmanım Şu an "sabbatical leave" yani araştırma iznine ayrıldı ve bu zamana kadar zaman darlığından dolayı yazamadığım makaleleri yazıyorum, projelere katılıyorum diyordu.

K58 niversitelerdeki international hoca sayısı oldukça fazla. Hatta bazı b6lmlerde İngiliz hocalar azınlıkta. İngiliz hocalar sanırım 6zellikle burada akademisyenlerin maaşlarının düşük olması nedeniyle farklı ülkelere gidiyorlar. Zaten her sene başta genç akademisyenler olmak üzere birkaç kez greve gidiyorlar. Bu hafta da İngiltere çapında 2 günlük greve gidildi. st düzey hocalarla genç hocalar arasında ciddi adaletsizlik var. Ancak cretler çok yüksek olmamasına rağmen diğer ülke akademisyenlerinin İngiliz niversitelerine ilgisi oldukça fazla ve bu da rekabeti, çalışma gayretini daha fazla arttırıyor diye düşünüyorum.

#### 4.4.2.8.3. Akademik yazma becerisi

İngiltere’de en çok üzerinde durulan şey araştırma becerilerinin geliştirilmesi olduğu için burada eğitim alan öğrenciler akademik yayın anlamında kendilerini iyi seviyede görmektedir. Bir akademik yazının nasıl yazılacağı, hangi bilgileri içereceği, başlıkların nasıl oluşturulacağı, en önemlisi yöntem kısmı lisansüstü eğitimde her bir öğrenciye kazandırılan bilgilerdendir.

K58 Maalesef TR’deki pek çok üniversitenin mezunu mezun olduğunda bırakın bir akademik makale yazabilmeyi dilekçe bile yazmayı hala beceremiyor. Oysaki İngiltere’de master yapan ama o zamana kadar kendi ülkesinde hiç makale vs. yazmamış bir öğrenci sadece bir sene içinde iyi bir şekilde akademik yayının nasıl olması, yazılması gerektiğini öğreniyor. Master da yazılı sınav yerine genelde essay yazılmasını daha çok tercih ediyorlar, sınav sayısı oldukça azdır. Pre-sessional eğitimine başladığında 500 kelimelik makaleyi nasıl yazacağını kara kara düşünen bir kişi ilk dönem 2000-3000 kelimelik, 2. Dönem ise 5000 kelimelik, kelime sayısı zamanla artan makaleleri çok da zorlanmadan yazabiliyor ve 15.000 kelimelik tez yazımına geldiklerinde özgüven artıyor. Master sonuna doğru Türk arkadaşların çoğu da aynı şekilde makale yazmayı biz burada öğrendik, TR’de gerçekten akademik yazma, araştırma konusunda bize hiçbir şey öğretmemişler diyor. Kaldı ki lisansı burada yapıp bu eğitimi genç yaşta alan birisi akademik araştırma, yayın yapma açısından çok daha donanımlı oluyor ve bu da akademik yayınların sayısını, kalitesini artırıyor.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Beşinci bölümde sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir. Öncelikle, bulgulara dayalı olarak sonuçlar sunulmuş ardından alan yazındaki diğer bulgularla benzerlik ve farklılıklar tartışılmıştır. Son olarak, bulgular doğrultusunda oluşturulan öneriler ile araştırmacılar için gelecek çalışma konuları hakkındaki öneriler listelenmiştir.

#### 5.1. EPÖ Doktora Eğitiminin Amaçları, İşlevleri ve Tercih Edilme Nedenleri

Araştırma sonuçlarına göre eğitim programları ve öğretim alanında doktora eğitiminin en temel işlevi alana hâkim uzmanlar yetiştirmektir. Doktora eğitimi alan öğrencilerin öncelikli hedefi akademisyen olmaktır. Katılımcı öğrencilerin çoğu akademide görev yaptıkları için doktora eğitimini öğretim üyesi olabilmenin en önemli şartı olarak algılamaktadır. Öğretim üyeleri de doktora programlarının temel işlevinin uzman yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretim üyeleri yalnızca akademisyen olma amacını yeterli bulmamakta öğrencilerin etiket ya da unvan için doktora eğitimi almalarından ziyade bilim insanı gözüyle yaklaşımları gerektiğini düşünmektedir. Doktora mezunu bireyler akademisyen olmasalar bile alanda donanımlı, öğretmenlere liderlik edebilecek iyi araştırmacılar olmalıdırlar. İki farklı katılımcı grubunun tecrübe ve konuları göz önüne alındığında bu sonucun çıkması doğaldır. Akademide doktor unvanına sahip olmayan çalışanlar akademik ve idari anlamda güvende hissetmedikleri için bu aşamayı geçmek temel hedef olmaktadır.

Toplumun ihtiyaçları ile program disiplininin kriterlerine uygun öğretim programları hazırlamak ve kuramsal bilgi üretmek de diğer önemli işlevlerdendir. Hazırlanan programların şekil açısından uygunluğu çok fazla eleştirilmemektedir. Hedef/kazanımların yazımı, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinin hazırlanmasında büyük problemlere rastlanmamaktadır. Ancak programların gerçek yaşam koşullarına uygunluğu ve toplumun ihtiyaçlarını karşılaması noktasında sıkıntılar mevcuttur. Başka ülkelerden çeviri ağırlıklı çalışıldığı, okulların, farklı bölgelerin ihtiyaç ve donanımlarının göz önünde bulundurulmadığı düşünülmektedir. Kâğıt üzerinde ideal olan programlar gerçek hayatla uyuşmamaktadır.

Katılımcılara göre doktora programları yalnızca MEB'e bağlı okullara odaklanmamalı, programın olduğu her yerde istihdam edilebilecek bireyler yetiştirilmeli

ve farklı ihtiyaçlara cevap veren programlar hazırlanmalıdır. Fabrikalar, hastaneler, bankalar, özel şirketler, diğer kurum ve kuruluşlar personel eğitimi ve her tür program uygulaması aşamalarında EPÖ mezunlarından faydalanabilmelidir. Bu konuyla ilgili hem bahsi geçen kuruluşlarda hem de EPÖ mezunlarında yeterli bilgi ve istek olmadığı düşünülmektedir. Doktora derslerinde veya seminerlerle böyle bir yönlendirme yapılmamaktadır. Üniversitelerin iş dünyasıyla ortak çalışmalarını öngören adımlar (örneğin, Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi kanun tasarısı) gündemdeyken EPÖ alanında da dönüşmesi ve farklı istihdam olanakları yaratılması mezunlar açısından çok önemlidir.

Araştırmacıya göre EPÖ doktora mezunlarının en faydalı olabilecekleri yer akademidir. Çünkü doktoralı bireylerin temel görevi araştırma yapmaktır ve bunu en rahat başarabilecekleri yer akademidir. Ancak maalesef tüm mezunlar bunu gerçekleştirememektedir. EPÖ'nün öğretmen ve araştırma görevlilerinden oluşan bir öğrenci profili vardır. Doktora mezunu olmanın öğretmenlikte bireyler için mesleki gelişim dışında bir faydası yoktur. Uzun ve kapsamlı bir eğitimden geçmelerine rağmen uzmanlıklarından yeterince faydalanılamamaktadır. Araştırma görevlileri ise birikimlerini akademisyen olarak aktarmak istemekte ama başta iş güvencesi ve kadro gibi nedenlerle bu her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle önümüzdeki süreçte doktoralı işsizler grubu oluşma ihtimali vardır. Başka alanlarda istihdam edilebilecek donanıma sahip olmak bu bağlamda önem kazanmıştır.

Çeri (2013, s. 100), EPÖ lisansüstü programları öğretim elemanlarının görüşlerini temel alarak değerlendirdiği çalışmasında yukarıdakilere paralel sonuçlara ulaşmıştır. Devlet üniversitelerinde görev yapan 90 öğretim elemanının görüşlerine göre EPÖ'nün amacı, kamu ve özel sektörde çalışmak üzere uzman yetiştirmek, lisansüstü düzeyde eğitim vermek, eğitim fakültesindeki diğer bölümlere öğretmenlik meslek bilgisi derslerini vermek ve kamu ve özel sektörde eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi işlerini yerine getirmek olarak belirlenmiştir.

Karadağ ve Özdemir (2017, s. 277), eğitim bilimleri enstitüsüne bağlı bilim dallarındaki öğrenci ve öğretim üyeleriyle yaptıkları araştırmanın bulgularına göre doktora eğitiminin amaçlarını; öğretim üyesi ve alan uzmanı yetiştirilmesi, alanın temel felsefesinin edindirilmesi ve alanla ilgili temel bilgilerin edinilmesi olarak özetlemişlerdir. Araştırmacılar, katılımcıların bilgi birikimini geliştirme ya da iş dünyasına açılma gibi konulara değinmediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada

katılımcılar her iki konuya da değinmiş ve yukarıda açıklandığı şekliyle görüşlerini bildirmişlerdir.

EPÖ alanında doktora tercihi neredeyse yarı yarıya tesadüfi gerçekleşmektedir. Alanı baştan beri tanıyan ve ilgi duyan öğrenciler katılımcıların yarısını oluşturmaktadır. Diğer öğrencilerin farklı seçim nedenleri vardır. EPÖ lisans eğitimi olmayan bir bilim dalı olduğundan her branştan öğrenci seçilebilmektedir. Ancak öğrenci seçim sistemi İngilizce ve matematik öğretmenliği mezunlarına avantaj sağlamaktadır. Bu durum araştırma grubunda da açığa çıkmıştır. Çalışma grubunun büyük kısmını İngilizce ve matematik öğretmenliği mezunları oluşturmaktadır. Bu öğrenciler genellikle kendi alanlarında doktora eğitimini “zor” olarak tanımlamakta ve eğitim bilimlerine yönelmektedir. EYTP ve ölçme-değerlendirme ile birlikte EPÖ tercih edilen alanlar arasındadır. Öğretim üyeleri de alanın tercih edilmesinin çoğu zaman şans eseri gerçekleştiğini düşünmektedir. ÖYP sistemini ve lisans programlarının kapatılmasını bu bakımdan eleştirmektedirler. İngilizce-matematik mezunlarına hitap eden bir alana dönüşüldüğü vurgulanmıştır. Alandaki doktora tezlerinin branş dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın yabancı dil alanında (%13,4) verildiği görülmüştür. Yabancı dili fen bilgisi ile matematik izlemektedir (%7,2 ve %6,9). Tarih, coğrafya, müzik, kimya, fizik, biyoloji, vatandaşlık ve insan hakları, resim, müzik, beden ve spor eğitimi, hayat bilgisi gibi branşlarda yeterli çalışma yapılmamaktadır. Tüm bu sonuçlar EPÖ alanında bazı alanlara yoğunlaşılırken bazılarının eksik bırakıldığını işaret etmektedir.

EPÖ’yü diğer bölümlerden ayıran olumlu özellikleri geniş bir alan olması ve her branştan her konunun çalışılabilmesidir. Lisansta mezun olunan alan ile ilişki kurulması kolaydır. Örneğin, sınıf öğretmenliğinden mezun bir aday ilköğretim programları, matematik öğretmenliğinden mezun bir aday ise matematik programları üzerinde çalışabilme serbestisine sahiptir. EPÖ’nün en cazip noktası budur. Başlarda çok tanınmadan seçilse de öğrencilerin büyük kısmının (%86) alanlarından zevk alarak çalışmalarını bu özgürlüğe bağlanabilir.

Üzerinde durulan bir başka önemli özellik de programların hazırlanmasından, uygulanmasına ve değerlendirilmesine tüm aşamalar eğitim programları ve öğretim alanıyla ilgilidir. Eğitim bilimleri bölümünün merkezi olarak görülmektedir. Alanın neden önemli olduğu sorusuna verilen ana cevap budur.

## 5.2. Öğrenci Kabul Süreci

Öğrenci kabul sürecinde kullanılan standart sınavlar ve mülakat ile ilgili ağırlıklı görüşler; ALES'in objektif olduğu fakat seçici olmadığı, dil sınavının mutlaka yapılması gerektiği ancak YDS benzeri sınavların değiştirilebileceği, mülakatların hakkaniyete uygun olması kaydıyla yapılması gerektiğidir. Öğrenci seçimi tüm eğitim sürecini etkilediği için önemle üzerinde durulmalıdır. Katılımcıların küçük bir kısmı mevcut sistemden memnundur. Çoğu, şu veya bu şekilde bazı değişiklikler önermektedir.

ALES ile ilgili katılımcı görüşleri matematik-Türkçe becerisini ölçen bir sınav olduğundan alanla ilgili değildir. Sınavın kaldırılması veya ağırlığının azaltılması önerilmiştir. Hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri benzer oranlarda aynı görüşe sahiptir (%62, %70). Araştırmacıya göre ALES alanla ilgili olmasa da yoğun başvuru olan EPÖ gibi bölümlerde öğrenci elemeye yardımcıdır. Tüm öğrenciler eşit şartlarda yarıştığı ve genel yetenek ile okuma-anlama becerisi ölçüldüğü için öğrencileri belirlerken yeter koşul olmasa bile yardımcı bir unsur olarak yararlanılabilir.

YDS yalnızca okuma becerisini ölçtüğü için bazı katılımcılar tarafından eksik bulunurken kimileri de fazla zor bir sınav olarak görmektedir. Dil becerisi literatür takibinde, akademik yazmada ve yurtdışındaki diğer bilim insanlarıyla iletişim kurmada şart olduğundan dört dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) önemine vurgu yapılmıştır.

Katılımcı grubunun geneli mülakatlara sıcak bakmaktadır. Adam kayırma gerekçesiyle kesin bir şekilde karşı çıkanlar olsa da çoğunluk öğrenciyi tanıma açısından mülakatların en etkili araç olduğunu savunmaktadır. Mülakatta tam bir objektifliğin sağlanamayacağı kabul edilmiş ancak zaten hiçbir ölçümle bunun başarılamayacağı dile getirilmiştir.

## 5.3. Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Katılımcılara göre öğrencilerin doktora sürecinde kazandıkları en önemli beceriler araştırma, sorgulama, eleştirme, yaratıcılık, analiz etme, bütüncül bakabilme gibi düşünme becerileridir. Doktora eğitimi, problemin fark edilmesinden çözümüne yönelik yollar ortaya konmasına kadar bilimsel araştırma basamaklarının özümsemesini sağlar. Temel olarak nasıl araştırma yapılacağı öğrenilir. Bunun yanında alanla ilgili derinleşme ile araştırma yöntemleri ve istatistik konusunda gelişme söz konusudur.

Araştırma yöntemleri ve istatistik hususunda gelişme yaşanmakla birlikte yine de öğrencilerin en zayıf hissettikleri konuların başında bu alan gelmektedir. Özellikle sözel

bölümlerden mezun öğrenciler istatistikte zorlanabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri de öğrencilerin bu konuda istenen seviye olmadığını vurgulamışlardır. Yöntem ve istatistik yalnızca öğrenci altyapısından kaynaklı olarak değil öğretim üyesi ve ders yetersizliğinden dolayı da ilgili her temada en fazla yakınılan konulardan biri olmuştur. Akgün ve Güntaş (2018, s. 131), danışman görüşlerine göre doktora öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri açısından yüksek lisans öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını ancak her iki grubun da çalışmalarına uygun araştırma yöntemi belirlemede zorlandıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Zayıf bulunan diğer konulardan en fazla göze çarpanlar yabancı dil ile programın temelleridir. Öğrenciler dört dil becerisini de akıcı olarak kullanabilmeyi önemsemekte ancak tam olarak uygulayamamaktadır. Programın tarihi, sosyal, felsefi ve kültürel temelleri de anlaşılma güçlüğü çekilen derslerdir. Bu dersler tam olarak oturtulmadığı, somutlaştırılmadığı için -tüm katılımcıların sıkça eleştirdiği üzere- topluma uygun programlar geliştirme noktasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Programın temellerinin yalnızca program geliştirme kitaplarının başındaki 30-40 sayfalık bölümden özetlenerek sunumu şeklinde değil, örnek programlar üzerinden uygulamalı olarak anlatılıp tartışılması beklenmektedir.

Genel kültür yani kısaca ders dışı sosyal etkinliklerle ilgilenilme konusuna ayrıca değinilmiştir. Öğrencilerin de öğretim üyelerinin de pek çoğu genel kültür açısından öğrencileri zayıf bulmaktadır. Öğrencilere göre doktora eğitimi diğer etkinlikleri engelleyici bir rol oynamaktadır. Öğretim üyelerine göre ise en büyük problem okumamadır. Yurtdışından bazı örnekler verilmiş ve oradaki doktora öğrencilerinin okuma ve farklı etkinliklerle ilgilenme noktasında farkındalıklarının yüksek olduğu aynı şeyin Türkiye’de uygulanamadığı belirtilmiştir.

Öğrencilerin kendilerini başarılı ve güçlü olarak tanımladıkları alanlar program geliştirme başta olmak üzere alan bilgisi, kendi başına iş yapabilme becerisi, araştırma, merak etme, ürün ortaya koyma gibi becerilerdir. Ancak öğretim üyeleri öğrencilerle aynı görüşü paylaşmamaktadır. Öğretim üyelerinin yaklaşık %60’ı öğrencileri bazı noktalarda eksik bulmaktadır. Eksik bulunan noktalar genellikle öğrencilerin başarılı hissettikleri alanlardır. Özellikle alanla ilgili farkındalık olmadığı sıkça vurgulanmıştır. Çeri’nin (2013, s. 103) araştırmasında da bu sonuç desteklenmektedir. Öğretim elemanları mezunları genellikle yeterli donanıma sahip bulmamış alana yönelik becerilerinin eksik olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrenciler düşünme becerileri, nitelikli, somut ürünler ortaya koyma, doktora eğitiminin felsefesini kavrama ve araştırma becerileri konularında yeterli düzeyde görülmemektedir. EPÖ'nün lisans eğitimi olmadığı için öğrencilerin alanı yakından tanımadığı, öğrenmek için de yeterli çabayı harcamadıkları eleştirisi getirilmektedir. Akademik yazma, problem durumunu somutlaştırma gibi konuların geliştirilmesi beklenmektedir. Ayrıca yararlı ürün ortaya koymak yerine statü ve paraya daha fazla önem verildiği vurgulanmaktadır.

Öğrenci ve öğretim üyelerinin farklı düşünme sebepleri öz eleştirinin eleştiri yapmaktan daha zor olması olabilir. Aynı durum öğretim üyelerinin değerlendirilmesinde de söz konusudur. Sonraki başlıkta değinileceği üzere öğretim üyelerinin kendilerini başarılı gördükleri alanlarda da öğrencilerden eleştiriler gelebilmektedir. İki grup farklı ölçütler göz önünde bulundurarak değerlendirme yapıyor da olabilir. Öğrenciler başlangıç seviyesi ile şimdiki düzeylerini karşılaştırarak başarılı olduklarını sonucuna varırken öğretim üyeleri ideal olana ulaşmayı hedeflemiş olabilirler.

Doktora tezlerinin konu dağılımına bakıldığında program geliştirme alanında yeterli sayıda tezin yapılmadığı görülmektedir. Öğrenciler program geliştirme alanında başarılı olduklarını belirtmekle birlikte tez konusu olarak herhangi bir program geliştirmeyi tercih etmemişlerdir. Program değerlendirme tezleri nispeten yeterli düzeydedir. Program geliştirme kolay bir süreç olmadığından öğrenciler için göz korkutucu bulunabilir. Fakat ders döneminden itibaren danışman öğretim üyesinin yönlendirmesiyle şekillendirilmeye başlanan farklı branş ve düzeylerde program geliştirme çalışmalarına ihtiyaç vardır.

#### **5.4. Öğretim Üyelerinin Değerlendirilmesi**

Katılımcıların öğretim üyelerinde eleştirdikleri en önemli nokta EPÖ alanından mezun olmayan öğretim üyelerinin sayıca çok olmasıdır. Öğretim üyeleri haksız yükselmeler ve kadro alımları olduğunu düşünmekteyken öğrenciler ise farklı branşlardan gelen öğretim üyelerinin yeterince yardımcı olamadığı görüşündedir. Akademide liyakat sıkça dile getirilen ancak uygulamada tam anlamıyla gerçekleştirilemeyen bir kriterdir. Özellikle eğitim bilimleri bölümünün her bir alanında o alanın eğitimini almadığı halde kadro bulan kişi sayısı artmaktadır. Katılımcılar, bu durumun eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Öğretim üyeleri değerlendirilirken öğrenciler genellikle kendilerine karşı tutum ve tavırları ile derslerdeki hakimiyet üzerinde durmuşlar; öğretim üyeleri ise daha geniş

bir perspektiften bakarak topluma ve alana yarar sağlama, iş birliği gibi meselelere yoğunlaşmışlardır. Öğrenciler için temel sorun motivasyonu düşürücü, kaba ve kırıcı öğretim üyesi davranışlarıdır. Bazen öğretim üyelerinin fazla zorlayıcı ve talepkar olabildikleri düşünülmektedir. İkinci önemli nokta, akademik anlamda doyurucu olmayan öğretim üyeleridir. Derslere gelmeyen, konuları anlatamayan, katkı sunmayan öğretim üyeleri yetersiz bulunmaktadır. Öğrenciler, herhangi bir baskı hissetmeden öğretim üyeleriyle ilgili gerçek beklentilerini sunabilmek istemektedir.

Öğretim üyeleri öz değerlendirme ve meslektaş değerlendirmesinde iş birliği eksikliği ve topluma yarar yerine ikbal düşünülmesini eleştirmektedir. Eğitimin problemlerinin düşünülmediği, maddi çıkar sağlanacak işlere yoğunlaşıldığı savunulmuştur. Eğitimle ilgili pek çok değişiklik yaşanmakta, programlar güncellenmekte, sınav türleri yenilenmektedir. Tüm bunların çalışılması, uygulamalar ve sonuçlarla ilgili raporlar ortaya konması lazımdır. K32'nin de belirttiği üzere bu raporları yayınlayan ve tartışan kuruluşlardaki kimseler ne yazık ki eğitimci değildir. Eğitimciler kendi kabuklarına çekilmekte, eğitim dünyasında yeterince söz sahibi olamamaktadır. Toplumun ve medyanın son derece ilgi gösterdiği konular olmasına rağmen eğitimciler dışındaki kişiler daha fazla fikir beyan edebilmektedir. Alanla ilgili bir bütünlük algısı oluşmamıştır. Büyüme, doktora mezunundaki artış çok ivmelidir ve takip edilememektedir.

### **5.5. Öğretim Programları ve Öğrenme-Öğretme Sürecinin Değerlendirilmesi**

Katılımcıların öğretim programlarında en sık dile getirdikleri eksiklikler; bilimsel araştırma ve istatistik derslerinin nicelik ve nitelik olarak yetersiz kalması, tekrar eden derslerin fazlalığı, ders havuzunun kısıtlı olması ve öğrencilerin seçme hakkının olmaması yani sabit bir programın herkese uygulanması, yeni eğilimlere yer veren derslerin olmaması, ders içeriklerinin doldurulamaması ve programlarla ilgili değerlendirme yapılmamasıdır.

Bilimsel araştırma ve istatistik dersleri, öğretim üyelerinin hâkim olmaması, öğrenci alt yapısının zayıf olması, ders sayısının az olması, uygulama yerine teoriye ağırlık verilmesi gibi sebeplerden dolayı faydasız bulunmaktadır. Alan fark etmeksizin tüm öğretim üyelerinin temel görevi araştırma yapmak olduğu için bu konuda donanımlı olmaları ve alandaki her bir öğretim üyesinin yöntem derslerini verebilmesi beklenmektedir. Ayrıca bu derslerin uygulama ağırlıklı olarak açık bir şekilde anlatılması

istenmektedir. Bilimsel araştırma derslerindeki nitelik sorunu öğrencileri dışarıdan yardım almaya hatta ücret karşılığı istatistiksel işlemleri yaptırmaya itebilmektedir.

Tekrar eden dersler başka bir sorundur. En fazla öğretim ve öğrenme alanında tekrar eden derslere rastlanmaktadır. Bunun yanında 1-2 şeklinde numaralandırılan veya teori-uygulama olarak ayrılan dersler de birbirinin aynı olabilmektedir. Katılımcıların dile getirdiği üzere öğretim programlarıyla alakalı ciddi bir değerlendirme genellikle yapılmadığı için bu tür dersler dikkatten kaçıyor olabilir.

Uzmanlaşmama ve seçmeli ders havuzunun olmayışı ciddi bir sorun olarak algılanmaktadır. EPÖ farklı branşlarda ve değişik kademelerle ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara açık olduğu için sınırları geniş bir alandır. Öğrenciler haliyle yoğunlaşmak istedikleri branşla alakalı dersler seçmek istemektedir. Öğretim üyeleri de bu fikri desteklemektedir. Fakat öğretim programları belirli konularda derinleşmeye ya da öğrencilerin seçim yapmasına elverişli değildir. Genellikle standart dersler vardır. Hatta çoğu enstitüde seçmeli dersler bile aslında zorunludur. Öğrenci ilgi ihtiyaçları yerine öğretim üyeleri hangi dersleri vermeyi uygun bulursa o yönde dersler açılmakta ve bu bütün katılımcılarca eleştirilmektedir.

Çapuk (2014, s. 204), ABD-Türkiye EPÖ doktora programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında Türkiye'deki ders sayısının özellikle de araştırma derslerinin artırılması önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışmayla paralel olarak araştırma derslerinin istenen nitelikte olmadığı vurgulanmıştır.

Derslerin işlenişinde yaşanan aksaklıklar yeterince uygulama yaptırılmaması, etkin katılım sağlanmaması, derslerin bilgi ağırlıklı ve tekdüze işlenmesi, öğrenci ve öğretim üyesi donanımından kaynaklı problemlerdir. Hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler derslerin yalnızca teorik olarak işlendiği, pratikte uygulanamadığı görüşündedir. Özellikle öğrenciler ders sonunda somut bir ürün ortaya koyabilmeyi ve öğretilenlerin basamak basamak yaptırılması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin, program geliştirme ya da değerlendirme derslerinde yalnızca geliştirme, değerlendirme türlerinin öğretilmesi değil sahaya inip örnek bir program geliştirilmesi ya da değerlendirilmesi beklenmektedir. Öğretim üyeleri de bu fikri desteklemekle birlikte ders sürelerinin hem teori hem uygulamaya olanak sağlamadığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrenci alt yapısı zayıf olduğu için kavramlarla ve teorik bilgiyle hayli zaman kaybedildiğini belirtmişlerdir. Karadağ ve Özdemir (2017, s. 277) de doktoradaki öğretim sürecinin teoriye dayalı bir biçimde ilerlediğini ve sınıf içi uygulamalarla yeterince tecrübe kazanılmadığını belirterek bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşımlardır.



Etkin katılım, her iki paydaş grubunca da eksik bulunan bir özelliktir. Tüm katılımcılar derslerde öğrencilerin de öğretim üyelerinin de aktif olması konusunda hem fikirdir. Ancak, öğrenciler sorumluluğun çoğunlukla kendilerine yüklendiği ve bazen öğretim üyelerinin umursamadığını düşünürken öğretim üyeleri de öğrencilerin çaba harcamadan verileni almak isteyebildiklerini, yeterince hazırlıklı gelmediklerini öne sürmektedir. Yaygın bir ders işleme metodu olarak kullanılan öğrencilere konuları paylaşır katılımcılar tarafından hoş karşılanmamaktadır. Farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanıldığı, tüm sınıfça tartışma ortamının oluşturulduğu, öğretim üyelerinin dönüt verdiği, farklı kaynaklardan beslenen dersler daha ilgi çekici ve etkili bulunmaktadır.

Ders içerikleri hakkında da eleştiriler vardır. Klasik ders içerikleri modası geçmiş ve verimsizdir. Bilgi aktarma hedefinin yerini üst düzey ve somut problemlerin tartışılarak çözüm önerilerinin ortaya konması almalıdır. Yıllardır güncellenmeyen, konu sıralaması ve anlatım notları bile değişmeyen dersler doktora eğitimine uygun değildir. Doktora dersleriyle lisans derslerinin işleniş arasında fark olmalıyken hemen hemen aynı metotlar işe koşulmaktadır. Öğretim ilkelerine, geniş bir kaynak listesi sunmaya ve özellikle dönüt vermeye dikkat edilmelidir.

Öğretim üyelerinin yaklaşık %65'i ders ve ödev yükünü rahat olarak tanımlamakta öğrencileri zorlamadıklarını düşünmektedir. Ancak okuma konusunda öğrencilerin çok eleştirildiği düşünülürse daha karmaşık ve okumaya dayalı ödevlerin artırılması gerektiği sonucuna varılabilir. Etik konusunda da öğrenciler belirli ölçülerde sıkıntı yaşayabilmektedirler. Özellikle kes-yapıştır ödevler ve kaynak göstermeme başlıca sorunlardır. Öğretim üyeleri genel olarak sözlü uyarı yoluyla öğrencilerin etik konusunda bilinçlenmesini sağlamaya çalışmaktadır. Etik ile ilgili ders verildiği görülse de en etkili metot öğretim üyesinin dikkat ve özen göstermesidir.

## **5.6. Yeterlik Sınavının Değerlendirilmesi**

Katılımcıların yeterlik sınavı hakkındaki görüşleri kaldırılması, değiştirilmesi ya da aynen devam ettirilmesi şeklinde üç başlıkta toplanabilir. Öğrenciler en sık yeterlik sınavının olması fakat yapılış şeklinin değiştirilmesi yönünde görüş bildirirken öğretim üyeleri genellikle aynen devam ettirilmesi fikrini savunmuştur. Yeterlik sınavının kaldırılması gerektiğini düşünen öğrenci yüzdesi hayli yüksekken (%38), öğretim üyelerinden aynı fikirde olanlar azdır (%7,4).

Araştırmacıya göre bazı şartların sağlanması durumunda yeterlik sınavı faydalıdır. Ders dönemi sonunda kapsamlı bir hazırlıkla alanın baştan sona gözden geçirilmesi büyük yarar sağlamaktadır. Sınavın sözlü ve yazılı olarak yürütülmesinde de bir sakınca görülmezken öğretim üyelerinin tutum ve tavırları en belirleyici kriter olmaktadır. Bu görüşe benzer şekilde Çapuk da (2014, s. 206) yeterlik sınavını faydalı bulmaktadır ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda uygulanması gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcılara göre yeterlik sınavında enstitüden enstitüye hatta öğretim üyesinden öğretim üyesine değişen bir anlayış söz konusudur. Kimi öğrenciler yeterlik sınavını bir formalite olarak algılayıp rahatlıkla geçerken kimileri zorlandıklarını ve baskı hissettiklerini beyan etmişlerdir. Yeterlik sınavı her şeyden evvel adil uygulanmalıdır. Öğrencilere göre değişen soru güçlükleri ve tavırlardan kaçınılmalıdır. EPÖ sınırları net olarak tanımlanamayan bir alan olduğundan öğrencilerden her şeyi bilmelerini beklemek yerine ne istendiği, nelerle karşılaşılacağı açık bir biçimde ortaya konmalıdır. Salt bilgi odaklı sorular değil düşünme becerilerini harekete geçirecek yorum sorularına da yer verilmelidir.

Heyecan faktörü nedeniyle öğrencilerin sözlü sınavda yeterince kendilerini gösteremedikleri olmaktadır. Fakat sözlü anlatım doktora mezunu özellikle de akademisyenliği hedeflemiş kişiler tarafından gösterilmesi gereken bir beceri olduğundan sözlü sınavın kaldırılması yerine rahat bir ortam ve anlayışlı bir jüri öğrenciye yardımcı olabilecektir.

### **5.7. Tez Döneminin ve Tamamlanan Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi**

Katılımcılara göre ideal bir doktora tezi topluma ya da alana fayda sağlayan, sağlam bir yönetime sahip ve yenilik getiren yapıda olmalıdır. Birbirini tekrar eden, aynı konunun defalarca çalışıldığı, makale niteliğinden öteye geçmeyen, emek harcanmamış tezler eleştirilmektedir. Ortalama iki yıl üzerinde çalışılan, konu belirlenmesinden, veri toplanmasına, tartışma kısmının hazırlanmasına kadar büyük zahmet gerektiren doktora tezlerinin yazarları araştırmalarının kişiler tarafından kullanılmasını ve yarar sağlamasını istemektedir. Tezlerin fayda sağlayabilmesi de büyük oranda bir açığı kapatmasına, daha önce söylenmemiş bir şeyler ortaya koymasına ve somut öneri ile fikirler içermesine bağlıdır.

Yukardaki üç ölçütün sağlanabilmesi için öğrenci motivasyonu ve danışman desteği şarttır. Öğrenciler isteklerini sürdürebilmek adına mutlaka ilgi duydukları, sevdikleri bir konu üzerinde çalışmalıdırlar. Ayrıca yöntem konusunda çok dikkatli olunmalıdır. Yapılanlar ayrıntılı bir biçimde ortaya konmalı ve geniş bir perspektifle çoklu yöntem ve kaynaklar işe koşulmalıdır. Nitelikten ziyade bir an önce tezi tamamlama kaygısına düşülmemelidir.

İyi bir tez danışmanın özellikleri konusunda da paydaşlar arasında fikir birliği vardır. Öğrenciyle ve teze ilgilenen, rehberlik eden, destek sağlayan ve alanında donanımlı öğretim üyeleri ideal danışman olarak betimlenmiştir. Bununla birlikte öğrenciler için en önemli kriter danışmanlarının kişilik özellikleri, tutum ve tavırlarıdır. Danışmanın zaman ayırması, yardımcı olmaya çalışması, pozitif yaklaşması ve gerçekten ilgilenmesi istenmektedir. Paylaşılan bazı tecrübeler bu konuda yeterli yardımın alınmadığını göstermektedir. Tezin içeriğinden, konusundan haberi olmayan ya da öğrenciyle görüşmeyen, dönüt vermeyen danışman sayısı az değildir. Öğretim üyeleri ise en çok rehberlik etme özelliği üstünde durmuşlardır. Sıkıntılı oldukları nokta öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek zorunda kalmaları, tezi neredeyse kendileri yazmalarıdır. Öğrencilerin yeterince önemsemediğini ve “*nasılsa hoca düzeltir*” anlayışı olduğunu belirtmişlerdir. Yazım hatalarını, yöntem hatalarını düzeltmek vakit kaybettirici olabilmektedir. Karadağ ve Özdemir (2017, s. 277), doktora tez danışmanlarının sahip olması gereken yeterlilikleri; vizyon sahibi olma, esneklik, sorumluluk alabilme gibi kişisel yeterlikler ile alana hakimiyet, öğretim liderliği, öğrenciye vakit ayırma gibi akademik yeterlilikler olarak açıklamışlardır. Karadağ, Danışman, Dulay, Bayır ve Tekel (2018, s. 109) ise danışmanların doktora tez sürecinde kilit rol oynadığını, tüm süreci olumlu ya da olumsuz etkileyebildiğini, danışman rollerinin yönlendirme, motive etme ve etkili iletişim olduğunu vurgulamışlardır. Her iki çalışmanın sonuçları da bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Katılımcı cevaplarından doktora tezleri için birlikte çalışmak yerine sorumluluğu karşı tarafa yıkmak anlayışının oluştuğu çıkarılabilir. Danışmanla öğrenci arasında teze başlamadan önce net bir biçimde görev ve sorumlulukların belirlenmesi, sınırların konması ve sürekli iletişim halinde olunacak ortamın sağlanması karmaşaya son verebilir. Öğretim üyeleri danışmanlık görevleriyle ilgili özeleştiriy yaparken zaman sıkıntısı yaşayabildiklerini belirtmişlerdir. Ders yükü, idari görevler, projeler, sair işler gerçekten de öğrencilerin bahsettiği vakit ayıramama sorununa yol açabilmektedir.

Alanda tamamlanan tezlerin ne kadar etkili bulunduğu sorusuna öğretim üyelerinin %81'i “*yetersiz*” şeklinde cevap vermiştir. Çok fazla tekrar eden tez olduğu ve tezlerin bir problemi çözemediği vurgulanmaktadır. Yöntem açısından en fazla eleştirilen bölümler; problem durumu, yöntem ve tartışma kısımlarıdır. Bu düşünceler araştırmacının bulgularını da destekler niteliktedir. Tezlerin ayrıntılı olarak incelendiği bölümde en fazla yöntem, önem ve problem durumunda eksiklikler gözlenmiştir. Problem durumlarında problemi ortaya koymak yerine literatürden bilgiler verilmektedir. Ayrıca belirli bir kalıbın tekrar edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yöntem kısmında eksik bilgi verilmesi, hatalı istatistik seçimi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yetersizliği gibi veriler vardır. Önemde ise araştırmanın önemine değinmeden yalnızca çalışılan konunun önemi üzerinde durulabilmektedir. Daha evvel katılımcıların bilimsel araştırma derslerine yönelik paylaştıkları sıkıntılar göz önüne alınırsa tezlerin söz konusu bölümlerinde sorun yaşanması beklenen bir sonuçtur. Araştırma, yöntem, akademik yazım ve raporlama doktora programlarında değerlendirilip geliştirilmesi gereken hususların başında gelmektedir. Başman, Uluman ve Tunç (2018, s. 736), çalışmalarında bu araştırmayı destekler şekilde eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerin yöntem bölümlerinde eksiklikler saptamışlardır.

Doktora tezlerinin içerik analizi sonucu son yıllarda artan doktora programlarına paralel olarak tez sayısında da artış gözlenmiştir. 2014 (n=42), 2015 (n=40), 2016 (n=41) ve 2017 (n=49) yılları en fazla doktora tezinin tamamlandığı yıllardır. Yılda 40'ın üzerinde uzman yetiştirilmesi oldukça iyi bir rakamdır. Daha önce bahsedildiği üzere programların akademisyen sayısının artmasına ve büyümesine yetecek denli doktoralı eleman yetiştirilmektedir. Enstitülere göre dağılımda köklü ve nispeten daha uzun süre doktora programına sahip olan üniversiteler doğal olarak daha fazla mezuna sahiptir. Orta Doğu Teknik, Hacettepe, Fırat, Selçuk/Necmettin Erbakan ve Yıldız Teknik üniversiteleri ilk beşi oluşturmuştur. Mezun sayısının fazla olması üniversiteler açısından önemli avantajlar sağlamaktadır. Öğrencileri farklı üniversitelere dağılarak öğretim üyesi olmakta ve mezun oldukları okulun kültürünü, anlayışını, ekolünü devam ettirmekte, yaymaktadır. O nedenle doktora öğrencisi yetiştirmek üniversiteler için bir prestij kaynağıdır.

Doktora tezleri genellikle öğrenme ve öğretme konuları üzerine yoğunlaşmıştır. Program geliştirme, karşılaştırmalı eğitim, Türk eğitim tarihi, eğitimin sosyal, felsefi ve tarihi temelleri üzerine yazılan tez sayısı yetersizdir. Öğrencilerin zayıf hissettikleri noktalardan biri olan eğitimin temelleriyle ilgili az tez yazılması birbirini destekleyen

sonuçlardır. Öğretim üyelerince yapılan tezlerin birbirini tekrar ettiği eleştirisi benzer konuların sıkça çalışılmasından kaynaklanıyor olabilir. Genellikle, bir öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılmaktadır. Öğrenme ve öğretme stil ve yaklaşımları, eleştirel düşünme, üst bilişsel beceri ve stratejiler, iş birliğine dayalı öğrenme, yapılandırmacılık gibi konu başlıkları fazlaca seçilmektedir. Öğretim üyeleri bazı konularda doygunluk noktasına ulaşıldığından onların yerine farklı ve problem çözmeye dönük çalışmalar ummaktadır.

Doktora tezlerindeki verilerin önemli kısmı yükseköğretim düzeyinde ve öğretmenlik meslek derslerinde toplanmıştır. Bu durum çoğu öğretim elemanı olan doktora öğrencileri için öğretmen adaylarının kolay ulaşabilecekleri bir kitle olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim öğretim üyeleri de MEB'e bağlı okullardan izin almanın ya da öğretmen ve öğrencilerden veri toplamanın zor bir süreç olduğunu belirtmiş ve işlemlerin uzayabildiğinden bahsetmiştir. Tezlerin bu örneklerden elde edilmiş olması öğretim üyelerine göre biraz kolaycılığa kaçmak olarak anlaşılmaktadır. Çünkü sahaya inip veri toplanmadığı, öğretmen adaylarıyla fazlaca çalışma yapılabildiği dile getirilmiştir.

Branş bazında en fazla çalışma yabancı dil alanında verilmiştir. Demografik verilere göre doktora öğrencilerinin önemli kısmı İngilizce öğretmenliği mezunu olduğundan çıkan sonuç normaldir. Öğretim üyelerinin “*yabancı dil mezunlarına hizmet eden bir bölüme döndük*” anlayışını destekleyen bir bulgudur. Fen bilgisi ile matematik branşlarında da çokça çalışılmaktadır. Yine demografik verilerle örtüşen bir durum söz konusudur. Böylece öğrencilerin lisans mezuniyet alanlarına uygun olarak tez konularını belirledikleri söylenebilir. Belirli alanlara yoğunlaşma varken belirli alanlar eksik kalmaktadır.

Doktora tezlerinde en sık tercih edilen araştırma yöntemi karma araştırmadır. Daha önceki yıllarda nicel araştırmalar fazlayken nitel araştırmanın öneminin artmasıyla beraber karma araştırmalar sıklaşmaya başlamıştır. Yalnızca nicel araştırma kullanan tez sayısı ise azalmaktadır. Tezlerin benimsedikleri araştırma yöntemiyle örneklem büyüklükleri uyumaktadır. Nicel araştırmalarda 500'ü geçen örneklemle çalışılırken nitel araştırmalarda daha çok 50 kişinin altı tercih edilmektedir. En sık tercih edilen araştırma deseni ise taramadır. Tarama deseni tercih eden ve deneysel uygulama kullanılmayan tez yüzdesi 63'tür. Bunu %21,6 ile karma desen (deney ve tarama desenlerinin bir arada kullanıldığı) ve %15,4 ile deneysel desen takip etmiştir. Deneysel desenler tarama desenine göre çok düşük bir orana sahiptir. Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve

Altinyüzük (2013, s. 297), 1974-2009 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tezlerinin yarısından fazlasında (%55,9) nicel, %36'sında karma ve %8,1'inde nitel yöntem tercih edildiği sonucuna ulaşılmışlardır. Karma araştırmaların geçmişe nazaran çok daha sık tercih edildiğini destekleyici bulgulardır.

Veri toplama aracı olarak yalnızca ölçek/anketin kullanıldığı araştırmalar en büyük grubu oluşturmaktadır (%42,3). Bu, veri çeşitliliğinin sağlanması bakımından doktora tezlerini zayıflatan bir durumdur. Ölçek ve anket uygulamasının yanında gözlem, görüşme, doküman inceleme, deneysel uygulama gibi ek yöntemlere başvurulması geçerlilik açısından avantaj sağlayacaktır.

Kozikoğlu ve Senemoğlu (2016, s. 29), EPÖ alanındaki doktora tezleri üzerinde benzer bir çalışma yayınlamışlardır. 2009-2014 yılları arasındaki 121 doktora tezi incelenmiştir. Sonuç olarak, doktora tezlerinde en çok öğretme-öğrenme yaklaşımları/modelleri/ yöntem ve teknikleri, örgün eğitim programlarının değerlendirilmesi, öğretme-öğrenme stratejileri/stilleri ve öğretimi, öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi ve öğretmen yetiştirme uygulamaları gibi konuların çalışıldığı saptanmıştır. İncelenen tezlerde, program değerlendirme çalışmalarının daha çok öğretmen, öğrenci, öğretim elemanları vb. kişilerin görüşleri alınarak yapılan betimsel çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, doktora tezlerinin çoğunda tarama deseninin tercih edildiği, en çok karma yöntemin kullanıldığı, daha çok öğretmen ve lisans öğrencileriyle tez çalışmalarının yürütüldüğü, en çok kullanılan veri toplama araçlarının ise ölçek ve görüşme formu olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir.

### **5.8. Eğitim Bilimleri Kongrelerinin ve Yayınların Değerlendirilmesi**

Eğitim bilimleri kongreleriyle ilgili olarak her iki paydaş grubu da en önemli sorunun ciddiyetsizlik olduğunu belirtmiştir. Kongreler olması gerektiği gibi geçmemektedir. Bilimsel bir ortam olduğuna inanılmamaktadır. En sık tekrarlanan problemler, tüm bildirilerin niteliğe bakılmaksızın kabulü, katılımcıların gerekli katkıyı sağlamaması, bilgi birikimine değil yayın sayısı arttırmaya odaklanmasıdır. Bu sorun dışında doktora öğrencileri kişisel çekişmelerden öğretim üyeleri ise sunulan bildirilerin araştırma yöntemleri açısından zayıf olduğundan bahsetmişlerdir. Öğrenciler sunumlarda motivasyon düşürücü, ağır eleştirilerle ya da katılımcıların birbirleriyle atışmalarına tanık olmuşlardır. Öğretim üyeleri ise sunulan bildirilerde çok ciddi yöntem hataları olduğunu görmektedir.

Kongreler, alandaki bireylerin birbirleriyle tanışmaları ve bilgi paylaşımında bulunmalarına hizmet eder. Sunum tecrübesi kazanmak, yorumlar doğrultusunda çalışmalarını şekillendirebilmek, yenilikleri takip etmek ve farklı fikirler edinebilmek önemli kazanımlardır. Fakat katılımcılar *nasılsa her bildiri kabul ediliyor* düşüncesiyle son gönderim gününe birkaç gün kala üzerinde çok da düşünülmemiş özet çalışmalarla katılabilmektedir. Bazı durumlarda sunum bile yapılmamaktadır. Bunların dışında doçent, profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin sunum yapmaları, sunumları dinleyip katkıda bulunmaları beklenirken çoğu zaman bu da olmamaktadır.

Doktora eğitimi süresince yayın yapılmalı mıdır sorusuna öğrencilerin tamamı *yapılmalıdır* cevabı verirken öğretim üyelerinin %15'i *kesinlikle yapılmamalıdır* görüşündedir. Öğrencilerle aynı düşünceye sahip olan öğretim üyesi oranı %55'dir. Geriye kalan %35'lik grup ise sayı abartılmadan nitelikli ürün ortaya çıkarsa yapılmalıdır demiştir. Doktora eğitimi halen bir öğrenme, olgunlaşma sürecidir. Araştırmacıya göre doktora öğrencisinden çok fazla yayın beklenmemelidir. Öte yandan bu hiç yayın yapılmayacağı anlamına da gelmemektedir. Öğrenme amaçlı ve öğretim üyelerinin rehberliğinde makul sayılarda yayın yapılmalıdır. Pratik kazanmak, hatalardan öğrenmek önemli tecrübelerdir. Ancak bazen yayın sayısı o kadar önemsenmektedir ki henüz araştırma yöntemleri dersleri dahi alınmadan ileri istatistik gerektiren yayınlara girilebilmektedir. Sayının öncelenmesi niteliği ikinci plana itebilmektedir. Yayın yapmak uygulama becerisinin gelişmesi açısından faydalı olmakla birlikte doktora sürecini okuyarak öğrenerek geçirmek de bir o kadar önemlidir. En iyi sonuçlar bu dengenin bulunmasıyla alınacaktır.

## **5.9. Genel Değerlendirme**

Doktora öğrencilerine göre eğitimleri boyunca yaşadıkları en önemli problemler; ödev ya da okumaların yetiştirilememesi, derslerin boş, etkisiz ya da uygulamaya yer vermeden geçmesi, öğrencilere karşı rencide edici, kırıncı tutum ve davranışlar, bir dönem içinde çok sayıda ders alma, tez konusu belirleme, doktora yapılan şehre gidiş-geliş yapma ve donanımsız oldukları düşünülen öğretim üyelerinin olmasıdır. Öğretim üyelerinin değindikleri problemler ise öğretim programlarının sığ ve yetersiz kalması, torpil ve maddi çıkar gözetme gibi etik problemler, yeterli sayıda ve donanımlı öğretim üyesi eksikliği, öğrenci seçim sisteminin istenen nitelikte öğrenci getirmemesidir.

Ders yükünün çok olması ve ödev/okumaların yetiştirilememesi bağlantılı olarak incelenebilir. Akademisyen öğrenciler için idari iş yükü diğer mesleklerdeki öğrenciler için çalışma hayatı ders ve ödevler için yeterli zaman ayıramamaya neden oluyor olabilir. Tekdüze ve hep aynı tarz ödevler de sıkıcı bulunuyor olabilir. Ancak doktora en yüksek bilim unvanı olduğundan zorlu ve yoğun bir çalışma döneminden geçilmesi olması gerektirir.

Derslerin boş geçmesi de önemli bir sorundur. Bazı derslerde öğretim üyeleri ilk hafta gelip bir araştırma ödevi verip dönem sonu bunları toplayıp puanlama şeklinde ders işleyebilmektedir. Bu tür dersler öğrenciye hiçbir şey katmamakta ve amaca uygun olmamaktadır.

Doktora öğrencilerinin çoğu araştırma görevlisi ya da akademide başka unvanlarda olduklarından öğretim üyelerinin aynı zamanda çalışma arkadaşlarıdır. Bu nedenle mobbing, rencide edici tavırlar, kırıcı konuşmalar gibi şeyler süreçte sık yaşanan sorunlar arasında bildirilmiştir. Öğretim üyeleri hata yapıldığını düşündüklerinde daha yapıcı tavırlar gösterip karşılarındaki öğrencilerin ileride mesleklerini devredecekleri kişiler olduğu gerçeğiyle hareket eder ve eğer kendileri de araştırma görevlisi olarak çalıştırsa bu tür olumsuz davranışlar karşısında ne hissettiklerini hatırlarlarsa bu problemin ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Tez konusu belirleme doktora aşamasında en zorlanılan süreçtir. Öğrenciler ilgilendikleri, keyif aldıkları, danışmanlarından da faydalanabilecekleri, orijinal bir konu bulmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bir problem olmaktan ziyade çok önemli olduğu düşünüldüğünden titizlenen ve zor karar verilen bir konudur. Muhtemelen doktora öğrencilerinin çoğu aynı sıkıntıları yaşamış, literatürü günlerce taramış, içlerine sinen bir alan bulabilmek için yoğun emek harcamışlardır. K26'nın görüşmelerde dile getirdiği *'yeterlik sınavından sonra konu bulmak yerine ders aşamasında danışmanların belli olup yavaş yavaş literatür taramaya yönelik yönlendirmelerde bulunulması'* görüşü tez konusunu belirlemede geç kalındığının düşünüldüğünü göstermektedir.

Gidiş-geliş yaparak farklı bir şehirde doktora eğitimi alma bir diğer sorundur. Yolculuk nedeniyle yorgun olarak derse girme, derslerden bazılarını alıp bazılarını alamama, maddi külfet gibi sorunlar yaşanmaktadır. Akademide çalışanlar için doktora yapılan üniversitede geçici görevlendirilme (35. madde ile) söz konusudur. Fakat bazı üniversite ve öğretim üyeleri buna sıcak bakmadıkları için öğrenciler bu haktan yararlanamamaktadır.



Bazı öğretim üyeleri ilgisiz davrandıkları ya da bildiklerini aktarma konusunda çaba harcamadıkları için öğrenciler tarafından donanımsız olarak nitelendirilebilmekte ve bunun önemli bir sorun olduğuna işaret edilmektedir. Öğretim üyeleri de alandan haberdar olmayan, haksız bir şekilde yükselebilen, bilgi birikimi sınırlı öğretim üyelerinin varlığına işaret ederek bu fikri desteklemiştir. Boş ve verimsiz geçen dersler de zaten öğretim üyesi niteliğiyle alakalıdır. Genel itibarıyla böyle tanımlanan öğretim üyelerinin sayısı fazla değildir. Dersler tam anlamıyla işlenir öğretim üyeleri daha istekli olup çaba harcarsa bu sorunun da ortadan kalkacağı düşünülmektedir.

Öğretim programlarının alanlaşmaya izin vermemesi, az sayıda ders olması, içeriklerin eski olması ve kuram-uygulama dengesi olmaması da önemli bir sorundur. Bu nedenle program değerlendirme çalışmaları arttırılmalıdır. Hem her bir enstitü kendi içinde hem de genel olarak öğretim programları yenilenen ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilmelidir.

Etik, öğretim üyeleri tarafından dile getirilen bir problem olmuştur. Öğrenci seçimi, doktora jürileri, doçentlik jürileri, hakemlikler ve diğer kurullarda torpilin yaygın olduğuna değinilmektedir. Akademik kültürün oluşmaması, gruplaşma etik sorunları da beraberinde getirecektir. Aslında bireylerin vicdanında halletmeleri gereken bir durum olsa da sıkıntılar büyük olduğu için katı kurallar ve zorunlu şeffaflık yollarına gidilebilmektedir. Herhangi bir jüri, seçim, sınav söz konusu olduğunda güvensizlik sorunu yaşanmaktadır.

Öğrenci seçim sistemi ve niteliği bir problem olarak görülmektedir. İstenen niteliklere sahip öğrencilerin seçilemediği belirtilmiştir. Öğrenci kabul sürecine ait öneriler ilgili başlıkta sunulmuştur. Son olarak MEB ile üniversite iş birliğinin olmaması sorununa değinilmiştir. Eğitim programcılarının çalıştırılması gereken kadrolarda diğer alan uzmanlarına yer verildiği, program hazırlama sürecinde programcılara danışılmadığı ve üniversitelerde üretilen bilgidan faydalanılmadığı eleştirileri yapılmıştır. Öğretim üyelerinin de bakanlığa dönük, yardımcı olabilecek araştırmalar yerine yalnızca kişisel ilerlemelerini düşünerek yayın yaptıkları, ideal olanı anlatıp mevcut durumla yeteri kadar ilgilenmedikleri vurgulanmıştır. Okullarda öğretmen ve öğrencilerle çalışmak isteyen akademisyenler izin konusunda sorun yaşayabilmektedir. Tüm bu bahsedilen problemlere ek olarak ulusal sınav veri setlerinin akademisyenlere açılmaması bir eksiklik olarak belirtilebilir. Detaylı analizler yapılabilecekken veri olmadığı için çalışmalar görevlendirilen uzmanların raporlarıyla sınırlı kalmaktadır.

Özmen ve Güç (2013, s. 217), doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejilerini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin en fazla danışmanları ile ilgili zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da danışmanlarla ilgili problemlere değinilmiş ise de ilk sıraları yukarıda bahsedilen başlıklar almıştır.

Doktora öğrencilerine eğitimlerine 100 üzerinden puan vermeleri istendiğinde ortalama olarak 67 puan verilmiştir. Buna göre öğrencilerin orta düzeyde bir memnuniyet duyduğu yorumu getirilebilir. Bu başlığa kadar tartışılan problemler üzerinde durulursa memnuniyet düzeyinin yukarılara çıkacağı beklenmektedir. Katılımcılar puanları derslerin verimliliği, öğretim üyelerinin etkisi, yurtdışındaki doktora programları, öğretim programının niteliği gibi ölçütleri göz önünde bulundurarak vermişlerdir. En fazla kullanılan kriterler, dersler ve öğretim üyeleridir. Öğrenciler doktora programını öğretim programı temelli değerlendirme eğilimindedir. %27'lik bir grup (n=7) 50 ya da altında puan vermiştir. Bu kadar düşük puanların yadsınamayacak büyüklükte bir kitle tarafından verilmesi doktora programlarının ciddi şekilde tekrar elden geçirilmesi gerektiğine başka bir kanıttır. Limon ve Durnalı (2018, s. 26), bu bulguları destekleyecek şekilde doktora öğrencilerinin doktora eğitimiyle ilgili metaforik algılarını araştırdıkları çalışmalarında katılımcıların yaklaşık yarısının aldıkları eğitime yönelik olumsuz algılara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim üyelerine de benzer şekilde doktora programlarının nitelik ve niceliğini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Katılımcıların yarıdan fazlası (%55) EPÖ doktora programı sayısını fazla bulmaktadır. Daha büyük bir oran ise nitelik olarak yeterli olmayan programların olduğu görüşündedir (%81). Araştırmacıya göre alandan mezun olan öğretim üyesi eksikliği bu düşüncenin temel sebebidir. Asgari öğretim üyesi sayısı tutturulduğunda veya ortaklaşa programlar açıldığında farklı öğretim üyelerinden beslenme ya da seçmeli ders alma ihtimali çok azalmaktadır. Bu tablo sadece küçük üniversiteler için geçerli değildir. Doktora programı olan pek çok üniversitede öğretim üyesi sayısı azdır. Bir üst paragrafta öğrencilerin ders temelli puanlama yaptıkları belirtilmiştir. Hep aynı öğretim üyelerinden aynı dersleri alma faydasız görülmektedir. Öğretim üyeleri de doktora programlarını nitelik açısından aynı sebeplerden yeterli bulmamaktadır.

Konuyla ilgili çarpıcı bir başka sonuç, köklü üniversiteler bilimsel araştırma, akademik kültür gibi konularda avantajlıken nispeten küçük üniversitelerin kişisel destek ve yakınlık konusunda daha iyi olduğudur. Daha az sayıda öğretim üyesi ve öğrencisi olan üniversitelerde öğrencilere zaman ayrılması ve birbirlerini yakından

tanımları beklenen bir sonuçtur. Büyük üniversitelerde de doktora programlarının daha eski olması, merkezi yerlerde bulunmaları, kaynaklara ulaşmanın kolay olması, ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması gibi nedenlerden bilimsel çalışmaların rahat yürütülmesi doğal bir neticedir.

Öğretim üyeleriyle dünya çapında prestijli bir doktora olabilmenin kriterleri de tartışılmıştır. Katılımcıların tamamı böyle bir doktora programına sahip olunmadığı görüşünde hemfikirdir. Belirledikleri kriterler ise entelektüel birikim, dünyayı tanıma, ülkeye ait felsefe oluşturma ve belirli alanlarda derinlemesine çalışılmasıdır. Eğitim, toplumlara ve onların ihtiyaçlarına özgü sosyal bir bilim olduğundan başka sistemlerin kopyası yerine kültüre ait programlar hazırlanması son derece önemlidir. En sık dile getirilen eleştirilerden biri farklı milletlere özgü eğitim sistemini çeviriler yoluyla kendimize uydurmaya çalışmamızdır. Bu, başarılı bir çözüm yolu olmamaktadır. Dünyayı tanımak, uluslararası çalışmalar yürütmek ve oradaki akademisyenlerle iletişim halinde olmak yaptıklarını aynen kabul etmek anlamına gelmemelidir. Aksine yenilikleri, orijinal fikirleri, akımları takip etmek açısından gereklidir. Diğer bir husus, belirli alanlarda uzun süreli çalışmalar sürdürebilmektir. Alanlaşma ve bilgi birikimi oluşturma uluslararası literatürde söz sahibi olmayı kolaylaştıracaktır. Katılımcılardan çoğu böyle bir doktora programı oluşturulamayacağı ya da en azından yakın gelecekte olamayacağı görüşündedir. Araştırmacıya göre nasıl bir eğitim sistemimizin olması gerektiğine, değişen yaşam şartları ve ihtiyaçları doğrultusunda nasıl bireyler yetiştirmeyi beklediğimize karar vererek ve kültürümüze özgü bir eğitim felsefesinde uzlaşarak işe başlamak ilk basamak olmalıdır.

Şen (2013, s. 10), Türkiye’de lisansüstü eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler sunduğu araştırmasında lisansüstü eğitim niteliksizliğinin asıl nedenini akademisyen yetiştirme sistemine bağlamıştır. Yazara göre akademisyen kalitesi sadece akademik terfilere bağlanmış ve çoğunlukla çıkar, ahbap-çavuş ilişkisi, dünya görüşü gibi bilim dışı ölçütlerle belirlenir olmuştur. Bu çalışmada da gerek öğrenci gerekse öğretim üyeleri etik sıkıntılardan ve yeterli olmayan öğretim üyelerinden bir sorun olarak bahsetmişlerdir.

## **5.10. İngiltere-Türkiye Karşılaştırması**

İlk göze çarpan farklılıklar İngiltere’deki üniversitelerin web sitelerinin çok detaylı veri içeriyor olmasıdır. Doktora eğitiminin başından sonuna kadar neler olacağı adım adım anlatılmıştır. Hatta birkaç öğretim elemanı ile yapılan yazışmalarda dersler,

öğrenci seçimi, doktora eğitiminde önem verilen hususlar gibi sorulara gelen cevaplar “*web sitemizde istediğiniz bilgiler yer almaktadır*” olmuştur. Türkiye’deki üniversitelerin web siteleri nispeten daha yüzeysel bilgiler içermektedir ve daha az dikkat çekicidir.

İngiltere’de doktora başvuru süreci Türkiye’den çok farklıdır. Öğrenciler başvurudan önce doktora tezinde ne çalışacaklarına karar vermiş olmalı ve belirlenen kriterlere uygun bir tez önerisi hazırlamalıdır. Öğrenci kabulü büyük ölçüde bu tez önerisine ve birlikte çalışılacak danışmanla iletişim kurarak onun onayının alınmasına bağlıdır. Uluslararası öğrenciler için ayrıca dil becerisi de gereklidir. Bazı üniversiteler mülakat yaparken bazıları tercih etmemektedir. Türkiye’de ise YÖK’ün belirlediği standart sınavlardan alınan puanlar ile mülakat ya da bilim sınavları yoluyla öğrenci seçilmektedir. İngiltere’deki tez önerisi hazırlatma sistemi Türkiye’de de faydalı olabilir. Öğrencinin motive ve hazır bir biçimde doktora başvurduğu, ne yapmak istediğinin açık olduğu anlaşılır. Önerinin yazılı biçimde sunulması şart değildir. Mülakatlarda bilgi soruları ya da kişiden kişiye değişen sorular yerine yalnızca öğrencinin ne üzerine araştırma yapmak istediği yoklanabilir.

İngiltere’deki gibi danışmanların onayının alınarak doktora başlanmasının Türkiye için uygun bir yol olmadığı düşünülmektedir. Zira öğretim üyesi sayısı İngiltere’ye göre çok azdır ve öğretim üyeleri üzerinde orantısız yığılmalar olabilir. Türkiye’de alanlar çok net belli olmadığından çalışılmak istenilen konuya göre öğretim üyesi seçimi yapmak zordur. Genellikle EPÖ’ye ait tüm konular öğretim üyeleri tarafından çalışılabilmektedir. Bir başka nokta İngiltere’de eğitim paralıdır ve bir endüstri haline gelmiştir. Yurtdışından eğitim almaya giden öğrenci sayısı fazladır ve ciddi paralar ödenmektedir. Kendi vatandaşları da paralı eğitim almaktadır. Bu nedenle şartları sağlayan hemen hemen her öğrenci İngiltere’de doktora yapma imkânı bulabilir. Türkiye’de doktora eğitimi için bir ücret talep edilmemektedir. Doktora, genellikle akademisyen olacakların aldığı bir derecedir ve pek çok kişi istediği halde kabul sürecinde başarılı olamamaktadır. Öğrenci seçimini yalnızca danışmana bağlamak zaten yüksek olan torpil, tanıdık algısını daha da derinleştirebilir.

Doktora derecesini alma süresi iki ülkede farklılık göstermektedir. İngiltere’de tam zamanlı doktora öğrencileri çoğunlukla 3 yılda mezun olurken Türkiye’de bu süre asgari 4 yıldır ancak genellikle 4 yılı geçmektedir. Sürenin uzun olmasında Türkiye’de zorunlu ders dönemi olmasının payı vardır. Doktora öğrencileri tezleri hariç en az 30 krediyi tamamlayacak şekilde ders almalıdırlar. İngiltere’de ders dönemi yoktur.

Öğrencilere eksik oldukları konularda seminerler, kısa dersler verilebilmektedir ancak Türkiye’de anlaşılman manada devam zorunluluğu olan dersler yoktur. Danışman yönlendirmesiyle yeterli olunmayan konularda takviye alınabilir. Ders döneminin öğrenciye faydalı olduğu düşünöldüğünden bu konuda Türkiye’deki uygulama daha başarılı bulunmaktadır. Ders işleme anlayışı güncellenerek her ders uygulamalı ve somut ürünler ortaya konarak yürütöldüğü takdirde öğrenciyi okula bağlayan, iş birliği sağlayan ve bilgi edinilen bir dönemdir. İngiltere’de doktora yapan katılımcılardan biri ders dönemi olmadığından bazen boşlukta hissettiğini ve çalışmalarını aksatabildiğini dile getirmiştir. Ancak, çok sayıda ve pek çok farklı konuda seminerler verilmesi özellikle araştırma yöntemleri ve istatistikle ilgili öğrenciye opsiyonlar sunulması da İngiltere’nin avantajlı olduğu noktadır. Zorunlu olmasa dahi tüm öğrencilere açık olan seminerler öğrencilerin diledikleri konuda kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Seminer ya da ders konuları, araştırma konuları İngiltere ile Türkiye’de çok farklıdır. Türkiye’deki tezlerde araştırılan konular Tablo 4.27’de verilmiştir. İngiltere’deki araştırma ve ders konularının en belirgin özelliği disiplinler arası çalışılmasıdır. Projeler yalnızca okullarla sınırlandırılmamaktadır. Sağlık, hizmet sektörü, sosyal yaşam her alana dokunulmaktadır. Müzelerin fen eğitime etkisi, göçmen çocukların ailelerine çevirmenlik yapmaları, iş görüşmelerinde özgüven kazanılması için video oyunlarının geliştirilmesi gibi araştırma projeleri Türkiye’deki anlayıştan biraz farklıdır. Araştırmaların daha geniş kapsamlı, farklı disiplinlerde çalışan araştırmacıların oluşturdukları takımlarla yürütölmeleri sonuçları daha faydalanılabilir hale getirecektir.

Araştırma grupları oluşturularak proje tabanlı çalışılması İngiltere doktora programlarından örnek alınabilecek bir diğere özelliktir. Aynı konu alanlarına ilgi duyan araştırmacılar grup halinde nispeten uzun süreli projeler üzerinde çalışırlar. Araştırma gruplarının genç araştırmacıların tecrübe kazanması, iş birliği halinde çalışma, yayın sahibi olma gibi pek çok avantajı olduğu düşünölmektedir. Son zamanlarda Türkiye’de de proje çalışmaları artış göstermiştir. Kimi kamu kuruluşları ve üniversiteler proje destekleri vermektedir. Formal olarak araştırma grupları oluşturulmasa bile proje ekipleri aynı görevi üstlenmektedir. Eğitim alanındaki sorunlara odaklanma, makale düzeyinden daha geniş projeler üzerinde çalışma, her bir akademisyen ve doktora öğrencisinin bu gruplarda yer alabilmesi ve proje temelli çalışmaların artması hususunda eksikler vardır.

İngiltere’de ilk yılın sonunda “upgrade” isimli bir sınav vardır. Türkiye’deki yeterlik sınavına benzer bir uygulama olarak göröülebilir. Kimi üniversitelerde öğrenciler yazılı-sözlü sınavlara tabi tutulurken bazılarında sınavsız geçilebilmektedir. Öğrencinin

bir yıl boyunca yaptığı çalışmalar değerlendirilir ve doktora eğitimine devam edip etmeyeceğine karar verilir. Türkiye’de aynı kararlar yeterlik sürecinde verilir.

İngiltere’deki tezlerde benimsenen felsefe üzerinde ayrıntılı olarak durulması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Türkiye’de de benzer bir anlayış söz konusudur. Kavramsal çerçevede, yöntem bölümünde benimsenen felsefe ve yöntemlerin açıklanması ve çalışmanın bunlar üzerine inşası beklenir. Ancak doktora öğrencilerinden elde edilen bulgulara göre felsefe konusunda zorlanılmakta, bazı noktalar tam anlamıyla özümsememektedir. İlgili derslerde pasif sunumlar yerine tartışma ortamı ve uygulamalarla, yoğun okuma ödevleriyle sorunun giderilebileceği düşünülmektedir.

İngiltere’deki danışman-öğrenci ilişkileri düzenli görüşme esasına dayalıdır. Ancak danışmanlar sadece rehber görevi üstlenmişlerdir ve teze çok müdahil olmazlar. Önemli kararlar, tezin ilerlemesi ve tüm uygulamalar öğrencinin sorumluluğundadır. İngiltere’de doktora yapan öğrencilerden bazıları bu durumdan memnunken kimileri danışmanın kendini fazla soyutladığını düşünmektedir. Türkiye’de ise danışmanlar teze ve öğrenciyle çok yakından ilgilidir. Öğretim üyeleri zaman zaman tezleri fazlaca düzelttiklerini neredeyse kendilerinin yazdığını belirtmişlerdir. Konu seçimi, yöntem, veri kaynakları gibi önemli kararlarda danışman etkisi büyüktür. Bununla birlikte teze hiç ilgilenmeyen, konuyu bile savunma esnasında öğrenen ve vakit ayırmayan danışmanlar da yok değildir. Öğretim üyelerinin kişilik özelliklerine göre değişen danışmanlık görevinin yakın çalışarak, öğrenciyi tanıyarak, kimi kararlarda yardımcı olarak ve düzenli görüşmeler yapılarak sürdürüldüğünde etkili olacağı öngörülmektedir. İngiltere’den edinilen bulgulara göre danışmanın nispeten pasif kaldığı algısı oluşmuştur. İngiltere’de genellikle birden fazla danışmanla çalışılmaktadır. Farklı konularda yardım alabilmek ve ikinci bir gözün fikrini almak önemli olsa da Türkiye’de hali hazırda danışmanlık görevleri bile fazlayken yararlı bir uygulama olmayacağı düşünülmektedir.

İngiltere’de öğrencilerden araştırma yapabilme dışında beklenen en önemli beceri bağımsız çalışabilmedir. Türkiye’de bu beceri üzerinde çok fazla durulmamıştır. Araştırma, üst düzey düşünme becerileri, yabancı dil, alan hakimiyeti gibi konular üzerinde daha fazla durulmuştur. İngiltere’de bağımsız çalışmanın yanı sıra araştırma grupları şeklinde çalışıldığından takım üyesi olabilme de önemlidir. Türkiye’de bu beceri de fazla dile getirilmemiştir. Esasen Türkiye’de de bu becerilerin önemsiz olduğu düşünülmektedir. Doktora programlarının yapısı gereği diğer özellikler daha fazla gerektiğinden ön plana çıkmışlardır.

İngiltere’de doktora yapan öğrencilere göre araştırmalara ayrılan bütçe, kaynak sayısı ve kaynaklara erişim, öğretim üyelerinin donanımı ve üretkenliği, akademik yazma becerisi açısından İngiltere; bazı fiziki koşullar ve akademisyen ücretleri bakımından ise Türkiye daha avantajlıdır. İki ülkenin ekonomik durumu, üniversitelerin ve doktora eğitiminin tarihi geçmişi incelendiğinde bu sonuç doğal karşılanabilir. Türkiye’de doktora programları İngiltere’ye göre çok yenidir. Henüz kendini bulma, sistemini oturtma çabasıdadır. Doktora mezunu kişilerin artmasına uğraşmaktadır. Doktora programlarının geleceği akademisyenlerin nasıl şekillendireceklerine bağlıdır. Gelişmemesi için de bir engel bulunmamaktadır. Bunlarla birlikte Türkiye’deki eğitimin parasız olması öğrenciler açısından büyük avantajdır.

İşcan ve Bıkmaz (2012, s. 133) da EPÖ alanında lisansüstü eğitimle ilgili karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Çoğu ABD’de bulunan 11 üniversite ile Türkiye’deki lisansüstü programlar (27 yüksek lisans ve 13 doktora) dokuman inceleme yoluyla kıyaslanmıştır. Farklı ülkeler ile karşılaştırma yapıldığı için dersler konusunda farklı sonuçlar edinilmiştir. Ancak diğer hususlarda bu çalışmayla benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya göre Türkiye’de lisansüstü programlara başvuruda yabancı dil puanı, ALES puanından farklı olarak, enstitüden enstitüye çeşitlilik göstermektedir. Zorunlu ve seçmeli dersler birbirine oldukça benzerdir. Alınması gereken toplam krediler açısından, yurt dışındaki üniversiteler lehine önemli farklılık gözlenmektedir. Yurt dışındaki programlara başvuruda sınavlardan çok niyet, referans mektupları ve yayınlar ön plandadır. Programların isimleri farklılık göstermekte derslerde de çeşitlilik gözlenmektedir. Ayrıca öğrenciyi değerlendirmek ve ona rehberlik etmek üzere oluşturulan çeşitli komiteler bulunmaktadır.

## **5.11. Öneriler**

### **5.11.1. Öğrenci seçimine yönelik öneriler**

1. Doktoraya öğrenci seçiminde İngilizce ve matematik bölümü mezunlarının büyük çoğunluk oluşturmalarını engellemek ve diğer alanlardan yeterli öğrenci seçebilmek adına kontenjanlar alanlara göre ayrılabilir.
2. Öğrenci seçiminde standart puanlardan ilk elemelerde yararlanıldıktan sonra mülakatlarda öğrencilerden tez önerisi yazmaları/planlamaları istenebilir. Mülakatlar bu tez önerisi üzerinden sorularla sürdürülebilir. Puanlama şüpheye yer bırakmayacak şekilde şeffaf kriterlere dayalı olmalıdır.

3. Öğrenci seçiminde öğrencinin yayınları, sosyo-kültürel etkinlikleri, ilgi alanlarından edindiği başarı ve ödüller artı puan olarak değerlendirilebilir.
4. Dil sınavı YDS ile sınırlandırılmayıp dört dil becerisini ölçecek şekilde enstitülerce yapılabilir.

### **5.11.2. Öğretim programı ve derslerin işlenişine yönelik öneriler**

1. Ders programları yalnızca programın temel dersleri zorunlu diğer tüm dersler seçmeli ve öğrenci isteğine bağlı olacak şekilde güncellenebilir.
2. Araştırma yöntemleri ve istatistik dersleri her dönem çok sayıda açılacak kısa dersler ya da seminerler ile tüm bölümlerden öğrencilerin katılabileceği şekilde düzenlenebilir. Öğrenciler, ihtiyaç duydukları araştırma derslerini istedikleri zaman ve tekrar tekrar alabilirler.
3. Tüm derslerde uygulama-teori dengesi uygulama lehine arttırılmalıdır. İlk birkaç hafta yoğun okuma ve tartışmalarla verilecek teorik bilgilerin ardından yaparken öğretme/öğrenme yöntemi kullanılabilir. Dönüte ayrıca önem verilmelidir.
4. Öğretim üyeleri ve öğrencilerin ders döneminin ortasında ve sonunda birbirlerini değerlendirecekleri bir sistem oluşturulabilir. Dersi anlaşılmayan, derse gelmeyen, tüm sorumluluğu öğrencilere bırakan öğretim üyeleriyle derse katılmayan ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilere akademik uyarı verilebilir.
5. Ders içerikleri bilim dalınca her sene güncellenmeli, değişikliklere vurgu yapılmalıdır.
6. Klasik ödev anlayışının yerini ders içerisinde yapılacak quizleri, derse katkıyı, makale incelemelerini, uygulamaları ve etkili fikirleri puanlamayı temel alan bir not verme sistemi olabilir.
7. Yeterlik sınavı yerine öğrencilerin bir projede görevlendirilmeleri bu sayede araştırma ve alan becerilerinin ölçülüp geliştirilmesi yolu tercih edilebilir.

### **5.11.3. Tez dönemi ve tezlerle ilgili öneriler**

1. Tez döneminde danışman ve öğrenci sorumluluklarını bildiren ve görüşme çizelgesi içeren bir akademik sözleşme yapılabilir.
2. Doktora tezlerinde program geliştirme, karşılaştırmalı eğitim, eğitimin tarihi, sosyal ve felsefi temelleri konularında çalışılabilir.



3. Doktora tezlerinde okul öncesi, lisansüstü ve 1-3. sınıflar arası örneklem içeren konularda çalışılabilir.
4. Tarih, coğrafya, müzik, kimya, fizik, biyoloji, vatandaşlık ve insan hakları, resim, hayat bilgisi gibi branşlarda tez çalışmalarına ihtiyaç vardır.
5. Doktora tezlerinde veri toplama araç ve yöntemleri çeşitlendirilebilir. Ölçek ve anket uygulamasının yanında gözlem, görüşme, doküman inceleme, deneysel uygulama gibi ek yöntemlere yer verilebilir.

#### **5.11.4. EPÖ doktora programlarının yapı ve işleyişiyle ilgili öneriler**

1. EPÖ lisans programları olmadığı için alana ait temel kavram ve felsefenin öğretilmesi adına EPÖ alanında yüksek lisans yapmamış öğrencilere bir dönem hazırlık eğitimi verilebilir.
2. EPÖ alanında doktora eğitimi almamış öğretim üyelerinin programdaki sayısı belirli bir seviye tutulabilir. Doktora programı açılabilmesi için alanda doktora olan yeterli sayıda öğretim üyesine yer verilmelidir.
3. EPÖ alanında tecrübeli akademisyenlerden seçilecek bir kurul diğer tüm akademisyenlerle bilgi alışverişinde bulunarak yenilenen programlar, eğitimdeki değişiklikler ve eğitimle ilgili çeşitli konular hakkında EPÖ alanının görüşlerini yansıtabilir.
4. Eğitim bilimleri ve EPÖ kongrelerinde yayın kabul kriterleri daha sıkı hale getirilebilir. Hakem incelemeleri dönütleriyle birlikte araştırmacılara sunulabilir. Özet çalışmayla katılma yerine tam metin teşvik edilebilir. Sunumlara katılmayan kimselerin katılım belgesi edinmeleri engellenebilir.
5. Her yılsonu doktora programları tüm paydaşların görüşlerine yer verilerek değerlendirilmelidir. Enstitü yönetimi, bilim dalı ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirerek aksaklıkları tespit etmeli ve çözüme kavuşturmalıdır. Ders içerikleri, öğrenci öğretim üyesi ilişkileri, öğretim üyesi ve öğrenci donanımı ile kişilik özellikleri, ders işlenişi, değerlendirme yöntemleri, araştırma eğitimi ve idari meseleler ana başlıkları oluşturabilir.
6. EPÖ bilim dalında yeterli doktora elemanı yetişmekle birlikte akademisyen sayısı yeterli değildir. Her bir program için çok sayıda EPÖ doktora mezunu öğretim üyesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim üyesi sayısının artırılması seçmeli ders açılması, belirli bir alanda uzmanlaşma, seminer ve kısa ders

açabilme, doktora öğrencilerine yeterli zaman ayırma ve ders yükü gibi pek çok problemin çözümüne katkı sunabilecektir.

#### **5.11.5. Araştırmacılara yönelik öneriler**

1. Araştırmacılar, EPÖ alanındaki doktora programlarını belirli aralıklarla tekrar değerlendirip gelişme ve aksaklıkları tespit edebilirler.
2. Farklı ülkelerin doktora programları ile Türkiye'deki programlar karşılaştırılıp önerilerde bulunulabilir.
3. Doktora tezlerinin içerik analizi belirli aralıklarla yapıp eğilimler ve eksik bırakılan noktalar saptanabilir.



## KAYNAKÇA

- Ağralıoğlu, N. (2013). Türkiye’de lisansüstü öğretim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 1-9. doi: 10.5961/jhes.2013.053.
- Akbulut-İpek, H., Şahin, Ç. ve Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 50-69.
- Akgün, Ö. E. ve Güntaş, S. (2018). Lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma yeterliliklerinin danışman görüşlerine dayalı olarak incelenmesi: Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 131-144. doi: 10.19126/suje.365103
- Albord, C. A. (2011). *Emerging scholars: Predictors of independent researcher identification in education phd students* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Greensboro, North Carolina.
- Altın, N. (2004). *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi (Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (2017). *Tez önerisi hazırlama yönergesi*. [Pdf belgesi]. <http://sosbilens.ankara.edu.tr/files/2013/02/tezhazirlamayonergesi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Austin, A. E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *The Review of Higher Education*, 26(2), 119-144. doi: 10.1353/rhe.2002.0031
- Aydemir, S. ve Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16. doi: 10.19128/turje.00354
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(3), 275-286.
- Aydın, O. (2014, Mayıs). *Doktora eğitiminin bugünü ve geleceği*. Ulusal ve Uluslararası Boyutlarıyla Doktora Eğitimi Çalıştay’ında sunulan bildiri, İstanbul.
- Bakıoğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 9-18.

- Baskan, G. (2000). Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretim vizyon ve eylem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(2), 167-189.
- Baskan, G. A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- Başman, M., Uluman, M. ve Tunç, E. B. (2018). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerde varsayım kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 736-751.
- Bayar, S. A., Kayır, G., Eymir, E., Ödemiş, S. İ. ve Bayar, V. (2013, Mayıs). *Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin araştırma etiği hakkındaki görüşleri*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyum’unda sunulan bildiri, Sakarya.
- Bıkmaz-Hazır, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak-Altinyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- Boud, D., & Tennant, M. (2007). Putting doctoral education to work: Challenges to academic practice. *Higher Education Research and Development*, 25(3), 293-306. doi:10.1080/07294360600793093
- Bourner, T., Bowden, R., & Laing, S. (2001). Professional doctorates in England. *Studies in Higher Education*, 26(1), 65-83. doi: 10.1080/03075070124819
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi* 4(2), 177-187.
- Brodin, E. M. (2018). The stifling silence around scholarly creativity in doctoral education: Experiences of students and supervisors in four disciplines. *Higher Education*, 75(4), 655-673. doi: 10.1007/s10734-017-0168-3
- Byrne, J., Jergensen, T., & Loukkola, T. (2013). *Quality assurance in doctoral education* (Results of the ARDE Project). Brussels: European University Association.
- Calma, A. (2011). Postgraduate research training: Some issues. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 368–385. doi: 10.1111/j.1468-2273.2011.00495.x
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design and analysis*. Boston: Pearson.
- Cohen, J., Barton, R., & Fast, A. (2000). The growth of the scholarship of teaching in doctoral programs. *Journalism and Mass Communication Educator*, 54(4), 4-13.
- Cox, M. F., Adams, S. G., & Omer, I. S. (2011). Creating comprehensive educational experiences for the 21st century Ph.d. David M. Callejo Pérez Saginaw, Stephen

- M. Fain & Judith J. Slater (Eds.), *Higher education and human capital re/thinking the doctorate in America içinde* (s. 3-19). Boston: Sense.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD'de yürürlükte olan 'eğitim programları ve öğretim' alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Çeri, B. (2013). *Eğitim programları ve öğretim lisansüstü programının öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Çınkır, Ş. ve Yıldız, S. (2018). Bir Bologna değerlendirme çalışması: Eğitim yönetimi lisansüstü program yeterliliklerine ilişkin kazanımların incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 55–67. doi:10.2399/yod.18.004
- Daniel, N. (1984). Review of the rise of colleges. Institutions of learning in Islam and the West by George Makdisi. *Journal of the American Oriental Society*, 104(3), 586–588. doi: 10.2307/601679
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegema.
- Dobson, I. R. (2012). PhDs in Australia, from the beginning. *Australian Universities' Review*, 54(1), 94-101.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. [e-kitap sürümü]. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ergün, M. (2014). *Program değerlendirme*. [PowerPoint sunumu]. <https://www.google.com.tr/#q=mustafa+erg%C3%BCn+program+de%C4%9Ferlendirme> adresinden erişilmiştir.

- Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 312-326.
- Erkek, M. S. (2013). II. Meşrutiyet dönemi maarif nazırları. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 28(2), 385-416.
- Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *Social GAU Journal and Applied Sciences*, 3(5), 46-72.
- European University Association (2009). *European universities – Looking forward with Confidence* (Prague Declaration). Brussels: European University Association.
- Felbinger, C. L., Holzer, M., & White, J. D. (1999). The doctorate in public administration: Some unresolved questions and recommendations. *Public Administration Review*, 59(5), 459-464.
- Fulton, J., Kuit, J., Sanders, G., & Smith, P. (2013). *The professional doctorate: A practical guide*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gellert, C. (1993). The German model of research and advanced education. Burton R. Clark (Ed.), *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan* içinde (s. 5-44). Berkeley: University of California.
- Gieysztor, A. (1992). Management and resources. W. Rüegg (Ed.). *A History of the university in Europe, volume I: Universities in the Middle Ages* içinde (s.108-141). Cambridge: Cambridge University.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech N. L. (2015). Nicel araştırmaların planlanması (S. Turan ve V. Bayar, Çev.), *Uygulamada araştırma yöntemleri*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education* (January Report). Philadelphia: Pew Charitable Trusts.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472. doi: 10.9761/JASSS1769
- Gömlüksiz, M. N. ve Yıldırım, F. (2013, Mayıs). *Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyum'unda sunulan bildiri, Sakarya.
- Greene, R. G., Hardy, B. J., & Smith, S. J. (1995). Graduate education: Adapting to current realities. *Issues in Science and Technology*, 12(2), 59-66.

- Gumport, P. J. (1993). Graduate education and organised research in the United States. Burton R. Clark (Ed.), *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan* içinde (s. 225–260). Berkeley: University of California.
- Hargreaves-Mawdsley, W. N. (1978). Origin of the bachelor's, master's, and doctorate. <http://www.academicapparel.com/caps/History-Academic-Degrees.html> adresinden erişilmiştir.
- Heath, T. (2002). A quantitative analysis of phd students' views of supervision. *Higher Education Research and Development*, 21(1), 41-53. doi: 10.1080/07294360220124648
- Huff, T. (2003). *The rise of early modern science: Islam, China and the West*. Cambridge: Cambridge University.
- Humphrey, R., Marshall, L., & Leonardo, L. (2012). The impact of research training and research codes of practice on submission of doctoral degrees: An exploratory cohort study. *Higher Education Quarterly*, 66(1), 47–64. doi: 10.1111/j.1468-2273.2011.00499.x
- İbiş, E. (2014). Lisansüstü eğitimin sorunları. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 117-123.
- İşcan-Demirhan, C. ve Bıkmaz-Hazır, F. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Johnston, B., & Murray, R. (2004). New routes to the PhD: Cause for concern? *Higher Education Quarterly*, 58(1), 31-42.
- Karadağ, E., Danişman, Ş., Dulay, S., Öztekin Bayır, Ö. ve Tekel, E. (2018). Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin zorlu akademik yolculukları: Doktora tez süreci. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 103–112. doi:10.2399/yod.17.022
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2017). Türkiye’de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 267-281. doi: 10.5961/jhes.2017.206
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528. doi: 10.1501/Egifak\_0000000881
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2008). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara’daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.

- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 94-114.
- Kavcar, C. (t.y.). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. [physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg\\_yoo\\_d/bildiriler/cahit\\_kavcar.doc](http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar.doc) adresinden erişilmiştir.
- Kendall, G. (2002). The crisis in doctoral education: A sociological diagnosis. *Higher Education Research & Development*, 21(2), 131-141. doi:10.1080/07294360220144051
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2016). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41. doi: 10.15390/EB.2015.4784
- Köksalan, B., İltar, İ. ve Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 277-299.
- Limon, İ. ve Durnalı, M. (2018). Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ve öğretim üyelerine yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016, 20 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 29690).  
<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/04/20160420.htm> adresinden erişilmiştir.
- Makdisi, G. (1999). Religion and culture in classical Islam and the Christian west. Richard G. Hovannisian ve Georges Sabagh (Eds.), *Religion and culture in Medieval Islam* içinde (s. 3-23). Cambridge: Cambridge University.
- Mann, B. L. (2006). Case study research and online learning: Types, typologies and thesis research. Bruce L. Mann (Ed.), *Selected styles in webbased educational research* içinde (s. 70-79). Hershey: Idea Group.
- Martek, M. J. (2008). *Emerging academic identities: How education phd students experience the doctorate*. (Doktora tezi, McGill University).  
<http://digitool.library.mcgill.ca> adresinden erişilmiştir.
- McWilliam, E., Taylor, P., Thomson, P., Green, B., Maxwell, T., Wildy, H., & Simons, D. (2002). *Research training in doctoral programs: What can be learned from*



- professional doctorates?* Canberra: Department of Education, Science and Training, Evaluations and Investigations Program.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Neumann, R. (2005). Doctoral differences: Professional doctorates and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 173–188.
- Nyquist, J. N. (2010). The PhD a tapestry of change for the 21st century. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 12-20. doi: 10.1080/00091380209605564
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). Students enrolled by type of institution. [İstatistikler]. <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RENRL> adresinden erişilmiştir.
- Ortaş, İ. (2005, 6 Nisan). Üniversitelerin yeni öğretim döneminde eğitim modelleri sorgulanmalıdır. [Blog yazısı]. [www.netyorum.com/sayi/162/20050406-08.htm](http://www.netyorum.com/sayi/162/20050406-08.htm) adresinden erişilmiştir.
- Öğülmüş, S. (Aralık, 2015). Eğitim sistemimiz un çuvalı gibi vurdukça tozuyor. [Tweet]. <https://twitter.com/selahiddin?lang=tr> adresinden erişilmiştir.
- Özmen, Z. M. ve Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219. doi: 10.5961/jhes.2013.079
- Pearson, M. (2007). Framing research on doctoral education in Australia in a global context. *Higher Education Research and Development*, 24(2), 119-134. doi: 10.1080/07294360500062870
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2008). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Program (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. [www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a5deb304ad95.08230637](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a5deb304ad95.08230637) adresinden erişilmiştir.
- QS Top Universities. (2015). World university ranking. [İstatistikler]. <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings> adresinden erişilmiştir.

- Rosovsky, H. (2011). *Üniversite: Bir dekan anlatıyor* (S. Ersoy, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarısı süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1-13.
- Sevinç, B. (2002). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Smith, P. (2014). *The phd viva. How to prepare for your oral examination*. New York: Palgrave Macmillan.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Stewart, J. (2015). The DbA and Phd compared. Lisa Anderson, Jeff Gold, Jim Stewart ve Richard Thorpe (Eds.), *A guide to professional doctorates in business and management* içinde (s. 205-224). London: Sage.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1988). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Şen, Z. (2013). Türkiye’de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(1), 10-15. doi: 10.5961/jhes.2013.054
- T.C. Anayasası (1982, 7 Kasım). 130. Madde Yükseköğretim Kurumları. Kanun No.: 2709. [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa\\_2011.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf) adresinden erişilmiştir.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2011). *Doctoral degree characteristics*. (September Report). Gloucester: Quality Assurance Agency.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2008). *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland* (August Report). Mansfield: Quality Assurance Agency.
- Times Higher Education. (2015). World university ranking. [İstatistikler]. <https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/world-university-rankings#/sort/0/direction/asc> adresinden erişilmiştir.
- Türer, A. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. [Blog yazısı]. <http://w3.balikesir.edu.tr/~aturer/ogretmenyetistirme> adresinden erişilmiştir.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.

- Tyler, R. W. (1986). The five most significant curriculum events in the twentieth century. *Educational Leadership*, 44(4), 36-38.
- University College London. (2016). Institute of education. [Web sitesi]. <http://www.ucl.ac.uk/ioe/courses/graduate-research/education-mphil-phd> adresinden erişilmiştir.
- University of Cambridge. (2016). The faculty of education. [Web sitesi]. <http://www.educ.cam.ac.uk/courses/graduate/doctoral/> adresinden erişilmiştir.
- University of Oxford. (2016). Department of education. [Web sitesi]. <http://www.education.ox.ac.uk/courses/d-phil/> adresinden erişilmiştir.
- University of Texas (2015, 10 Ekim). Orijin of universities. [Tanıtım yazısı]. <http://www.la.utexas.edu/users/bump/OriginUniversities.html>
- Usher, R. (2002). A diversity of doctorates: Fitness for the knowledge economy? *Higher Education Research and Development Journal*, 21(2), 143-154.
- Ülgen, P. (2010). Geç orta çağda Avrupa'daki üniversiteler ve eğitim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 347-372
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.
- Wellington, J., Bathmaker, A. M., Hunt, C., McCullough, G., & Sikes, P. (2005). *Succeeding with your doctorate*. London: Sage.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: On yıl sonra. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yükseköğretim Kanunu (1981, 4 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 17506). <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2017). Yükseköğretimde kayıtlı öğrenci sayıları. [İstatistikler]. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri 1982-2007* (Temmuz Raporu). Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2016). Üniversite: Tarihsel gelişim ve güncel eğilimler. [Çevrimiçi kurum raporu]. <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/UniversiteTarihselGelisimVeGuncelEgilimler.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Yükseköğretim Kurulu (2015, 17 Aralık). Üniversitelerimiz. [İstatistikler]. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu (2010, 7 Mayıs). Doktora eğitimi yeterlikleri. [Yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi]. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35> adresinden erişilmiştir.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.



## EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Etik Kurul Onayı	257
EK 2	Öğretim Üyesi Görüşme Formu	258
EK 3	Öğrenci Görüşme Formu	260
EK 4	Tez İnceleme Formu	262
EK 5	İngiltere’de Öğrenim Gören Öğrencilerle Görüşme Formu	263



**EK 1**  
**Etik Kurul Onayı**

T.C.  
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER ETİK KURULU**  
**ESKİŞEHİR**

**Toplantı Tarihi** : 04.04.2016  
**Toplantı Sayısı** : 2016-6

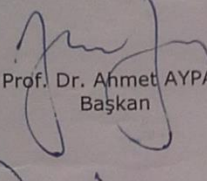
**GÜNDEM**

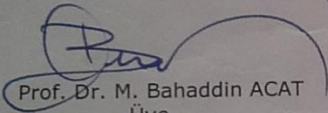
1. Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Saadet Aylin BAYAR' ın " *Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Değerlendirilmesi* " konulu doktora tez çalışmasının, Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurallarına uygunluğunun görüşülmesi,

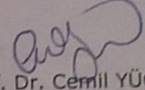
**KARAR**

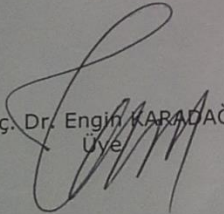
1. Enstitümüz Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Saadet Aylin BAYAR' ın " *Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Değerlendirilmesi* " konulu doktora tez çalışmasının, Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurallarına uygun olduğuna,

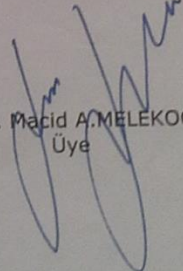
oy birliği ile karar verildi.

  
Prof. Dr. Ahmet AYPAY  
Başkan

  
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT  
Üye

  
Prof. Dr. Cemil YÜCEL  
Üye

  
Doç. Dr. Engin KARADAĞ  
Üye

  
Doç. Dr. Macid A. MELEKOĞLU  
Üye

## EK 2

### Öğretim Üyesi Görüşme Formu

- 1) EPÖ alanındaki doktora eğitiminin amaçları, felsefesi, işlevleri neler olmalıdır? Neden bu alanda yetişmiş uzman elemana ihtiyaç vardır?
- 2) Sizce öğrencilerinizin doktora yapmadaki amaçları nelerdir? Öğrencileriniz doktora eğitiminin önemini ve felsefesinin farkındalar mı?
- 3) Doktoraya öğrenci kabul sisteminiz nasıldır? Mülakat sistemi hakkında görüşleriniz nelerdir? Gerekli buluyor musunuz, adil olarak uygulandığını düşünüyor musunuz?
- 4) Öğrenci seçiminde en uygun model nedir?
- 5) ÖYP sistemi ve bu sistemin kaldırılmasıyla ilgili ne düşünüyorsunuz? ÖYP ile gelen doktora öğrencileri akademik ve davranışsal anlamda diğerlerinden farklı mıdır? (özgüven, kendi başına iş yapma becerisi, tartışma vs.)
- 6) Öğrenci profiliniz nasıldır? (Yabancı dil, alan bilgisi, genel kültür açısından nasıllar? Araştırmacı, sorgulayıcı bir yapıda mı?)
- 7) Öğrencileriniz mezun olduklarında iyi bir araştırmacı, bilim adamı, eğitmeni olabilirler mi? Olamazlarsa neden?
- 8) Yazılı/resmi bir öğretim programınız var mı? Öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerileri, uygulanacak yaklaşım ve öğretim yöntemlerini, programda hangi derslerin yer alması gerektiğini ve içeriğin nasıl düzenleneceğini karara bağlıyor musunuz? Belirli aralıklarla bilim dalınca doktora programını değerlendiriyor musunuz?
- 9) Hali hazırdaki öğretim programınızın en önemli eksiği nedir?
- 10) Etkili bir doktora dersi nasıl olmalıdır? Ders anlatırken hangi stratejiyi benimsiyorsunuz?
- 11) Dersleriniz etkili ve verimli mi? Değilse neden ve verim nasıl artırılabilir?
- 12) Ödev veriyor musunuz? Ne tür ödevler veriyorsunuz? Öğrenciler bu ödevleri hakkıyla yapıyorlar mı? Etik konusunda hassaslar mı? Ders (ödev) yükünü öğrenciler için ağır buluyor musunuz?
- 13) Öğrencileri en eksik bulduğunuz konular nelerdir, en başarılı yönleri nelerdir?
- 14) Alanınızdaki meslektaşlarınızı donanımlı buluyor musunuz?
- 15) Yeterlilik sınavı ve uygulanış biçimiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- 16) Sizce iyi bir tez nasıl olmalıdır?

- 17) Tez çalışmalarında cesur, yenilikçi ve problem çözmeye odaklı tez oranı nedir?
- 18) Ortaya çıkan tezlerin alana katkı sağladığına inanıyor musunuz?
- 19) İyi bir tez danışmanı nasıl olmalıdır?
- 20) Bir tez danışmanı olarak kendinizi en çok hangi konularda eleştirirsiniz?
- 21) Danışman olarak öğrencilerinizi en çok hangi konularda eleştirirsiniz?
- 22) Doktora öğrencileri ne sıklıkta yayın yapmalıdır? Yayınlarının mahiyeti ne olmalıdır? Yayınların niteliğini nasıl buluyorsunuz?
- 23) EPÖ doktora eğitimi açısından istenen seviyede miyiz? Doktora programlarını nitelik ve nicelik açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- 24) Eğitim programları doktorasında karşılaşılan en önemli üç sorun nedir ve çözüm önerileriniz nelerdir?
- 25) Dünyada prestijli bir doktora programı olabilmenin sırrı nedir?
- 26) EPÖ alanında doktor olmuş öğrenciler akademisyenlik dışında nerelerde başarılı olabilirler?
- 27) Eksik bırakılan sorulmasının faydalı olduğunu düşündüğünüz şeyler ya da eklemek istediğiniz bir şey var mı?



## EK 3

### Öğrenci Görüşme Formu

- 1) Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (mezun olduğunuz fakülte bölüm, yüksek lisansınız)
- 2) Neden mezun olduğunuz alanda değil de EPÖ alanında doktora yapıyorsunuz? Bu alanı seviyor musunuz? Elinizde olsa başka alanda doktora yapmak ister miydiniz?
- 3) Doktora eğitimi almadaki amacınız nedir? (sondaj soruları iş sahibi olmak, bireysel gelişim sağlamak, mesleki gelişim sağlamak, statü/para kazanmak, bilim insanı olmak, diğer amaçlar)
- 4) Doktora öğrenci kabulünde nasıl bir sistem uygulanmalıdır? ALES, yabancı dil, not ortalaması, mülakat ya da bilim sınavı uygulamasıyla ilgili neler düşünüyorsunuz?
- 5) ÖYP sistemiyle ilgi görüşleriniz nelerdir? Kaldırılması konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 6) Doktora derslerine giren hocalarınızı mesleki bilgileri, araştırmacı kimlikleri ve kişisel özellikleri bakımından nasıl değerlendirirsiniz?
- 7) Etkili bir doktora dersi nasıl olmalıdır?
- 8) Bir doktora öğrencisi olarak en başarılı bulduğunuz yönleriniz nelerdir? (sondaj sorusu yabancı dil, genel kültür, problem çözme becerisi, kendi başına iş yapabilme becerisi, araştırma becerisi, öğretme becerisi, alana hakimiyet, kavramlara hakimiyet)
- 9) Bir doktora öğrencisi olarak en zayıf bulduğunuz yönleriniz nelerdir?
- 10) Doktora eğitiminin sizi hangi beceriler açısından geliştirmesini bekliyordunuz? Bunlar gerçekleşti mi? (araştırma becerileri, genel kültür, yabancı dil, problem çözme becerisi, analitik/eleştirel düşünme, öğretme becerisi, planlama becerisi)
- 11) Doktora eğitimi boyunca aldığınız dersleri yeterli ve nitelikli buluyor musunuz? Hangi derslerin yer almasını isterdiniz? Size katkı sağladığına inanmadığınız dersler aldınız mı?
- 12) Yeterlilik sınavı hakkında ne düşünüyorsunuz? Uygulama şeklini nasıl buluyorsunuz?
- 13) İyi bir tez ve iyi bir tez danışmanı nasıl olmalıdır?

- 14) Tez konunuzu belirlerken nasıl bir süreçten geçtiniz? Hangi ölçütleri göz önüne aldınız? (kısa sürede tamamlanacak olması, popüler bir konu olması, nadiren çalışılmış olması, danışman isteği, ilgi, probleme cevap verme isteği vs.)
- 15) Tez izleme sürecini faydalı buluyor musunuz? Mevcut uygulamadan memnun musunuz? Nasıl bir tez izleme sürecinden geçmek isterdiniz?
- 16) Danışmanınızla ilişkileriniz nasıldır? (rehberlik ediyor mu, yeterli vakit ayırıyor mu, konunuzu belirlemede yardımcı oldu mu, kaynaklara ulaşmada yardımcı mı, problem çözer mi, dönüt düzeltmede bulunur mu)
- 17) Alan kongrelerinde gözünüze çarpan en önemli eksiklikler neler? Alandaki hocalarınızı ve meslektaşlarınızı en çok hangi konularda eleştiriyorsunuz?
- 18) Doktora öğrencileri yayın yapmalı mıdır, ne sıklıkta yapmalıdır, hocaların yayınlara müdahale düzeyi ne olmalıdır?
- 19) Eğitim programları ve öğretim alanı doktora programları neden önemlidir?
- 20) EPÖ alanındaki doktora eğitiminiz süresince yaşadığınız en önemli üç sorun nedir?
- 21) Almış olduğunuz doktora eğitimi kaliteli buluyor musunuz? Daha etkili bir doktora eğitimi alabilmek için neleri değiştirmek isterdiniz?
- 22) Eksik bırakılan sorulmasının faydalı olduğunu düşündüğünüz şeyler ya da eklemek istediğiniz bir şey var mı?

## EK 4

### Tez İnceleme Formu

Araştırmanın Tamamlandığı Enstitü:

Araştırmanın Tamamlandığı Yıl:

Araştırmanın Ana Konusu:

Alt Konu:

Konu Alanı/Branş:

Araştırmanın Türü (Nitel/Nicel)

Araştırma Deseni

Örneklem Türü

Örneklem Büyüklüğü

Örneklem Düzeyi

Örneklem Genişliği

Veri Kaynakları

Açıklamalar

	Yeterli	Geliştirilebilir
1. Özet bölümünde araştırmanın amaçları, yöntemi ve sonuçlarına yer verilmiştir.		
2. Problem durumunda problem kısa, net ve açık biçimde özetlenmiştir.		
3. Literatür taraması konuyla ilgilidir, gereksiz bilgilere yer verilmemiştir.		
4. Araştırmanın amacı açık ve anlaşılırdır.		
5. Önemde gerekli bilgilere yer verilmiştir.		
6. Araştırma soruları problem durumu ile bağlantılıdır.		
7. Araştırmanın alana ne kazandıracağı net olarak bellidir.		
8. Kullanılan ölçme araçları ve diğer materyaller detaylıca tanıtılmıştır.		
9. Araştırmanın yöntemiyle çözmek istenilen problem örtüşmektedir.		
10. Araştırmanın yöntemi açık ve detaylı biçimde aktarılmıştır.		
11. Örneklem türü ve büyüklüğü araştırma için uygundur.		
12. Örneklem tekniği doğrudur		
13. Kullanılan analiz teknikleri uygundur.		
14. Veri analizi adım adım anlatılmıştır.		
15. Sonuçlar açık bir şekilde sunulmuştur.		
16. Araştırmacının hangi sonuca vardığı, tezinin ne olduğu bellidir.		
17. Tartışma bölümündeki her bir yargı sonuçlara dayandırılmaktadır.		
18. Tartışma bölümünde araştırmanın nasıl bir yenilik getirdiği anlaşılmaktadır.		

## EK 5

### İngiltere’de Öğrenim Gören Öğrencilerle Görüşme Formu

1. Kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
2. İngiltere’deki doktora kabul süreci hakkında bilgi verir misiniz?
3. İngiltere’deki doktora programlarının amacı nedir? Ne tür problemler üzerine yoğunlaşmaktadır?
4. Ders dönemiyle ve varsa aldığınız derslerle ilgili bilgi verir misiniz? Zorunlu ders dönemi olmaması avantaj mı dezavantaj mıdır?
5. Doktora öğrencilerinden neler beklenmektedir? Doktora eğitimi boyunca hangi becerilerinizin geliştiğini düşünüyorsunuz?
6. Öğretim üyesi-öğrenci ve danışman-öğrenci iletişimi nasıldır? Danışmanlar teze nasıl ve ne düzeyde müdahil olur?
7. İyi bir tez nasıl tanımlanmaktadır?
8. İngiltere’de doktora yapmanın zorlukları ve avantajları nelerdir?
9. Türkiye ve İngiltere’yi doktora eğitimleri açısından karşılaştırır mısınız?
10. Eklemek istediğiniz başka bir husus var mıdır?

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Saadet Aylin YAĞAN  
Doğum Yeri : Ankara  
Doğum Tarihi : 1984

### Eğitim Durumu

Lise	Çankaya Atatürk Anadolu Lisesi	2002
Lisans	Gazi Üniversitesi – Sınıf Öğretmenliği	2006
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi – Sınıf Öğretmenliği	2009
Yüksek Lisans	University of Denver – Ölçme ve Değerlendirme	2011
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – EPÖ	2018

### Yabancı Dil:

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok iyi)

### Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Araştırma Görevlisi	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2011-2012
Araştırma Görevlisi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2012-2018

### İletişim

E-posta adresi: yagan\_a@hotmail.com