

Araştırma Görevlilerinin Gözünden Danışmanlık ve Doktora Sreleri¹

Işıner SEVER² & Ali ERSOY³

ÖZET

Fenomenoloji deseninde yürütülen bu çalışmada; doktora sürecindeki danışman-ğrenci ilişkileri, ğrenci algısına dayalı olarak derinlemesine incelenmek istenmiştir.. Çalışmaya eğitim bilimleri alanında araştırma görevlisi sekiz doktora ğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz ile çözümlenmiştir. Analizler sonucunda "Doktoram", "Danışmanım" ve "Beklentilerim" olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar doktorayı, kendilerini ve hayallerini gerçekleştirmede bir araç olarak düşünmektedir. Doktora ğrencileri danışmanlarını kendileri için yönlendirici, destekleyici ve öğretici olarak görmektedir. Doktora ğrencileri, danışmanlarının sahip olması gereken kişisel ve mesleki niteliklere ve bu niteliklerin kendilerini nasıl etkilediği gibi konulara değinmiştir. Öğrenciler doktora eğitiminin ğrenci merkezli ve daha çok uygulama içerecek biçimde yapılandırılmasını beklemektedir. Doktora ğrencileri danışmanlarıyla aralarındaki ilişkinin bir denge içerisinde olması gerektiğini ve bu ilişkinin mesleki boyuttan öteye gitmemesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanında, doktora öğrencileri danışmanlarının sürece müdahalesinin yol gösterme-yönlendirme sınırları içerisinde kalarak, rehberlik rolünden öteye geçmemesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Anahtar Sözcükler: Danışmanlık, Doktora Eğitimi, Fenomenoloji, Metafor.

¹ Bu araştırma; 11. International Congress of Qualitative Inquiry, Urbana- Champaign' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör. - Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir - i_sever@anadolu.edu.tr

³ Doç. Dr. - Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Eskişehir - alersoy@anaodlu.edu.tr

GİRİŞ

Önceki danışmanımın çok fazla idari görevi vardı. O süreçte biz danışmanımla koştuk. Benim ona en çok ihtiyacım olduğu dönemde onunla çok fazla görüşemedik. Beklentilerini ve isteklerini açık bir şekilde ifade etmiyordu. Onun ne istediğini ve nereye varmak istediğini kestiremiyordum. Patinaj yapan bir araba gibiydim. Sürekli enerji harcıyor ama ilerleyemiyordum.

(Pınar, Doktora Öğrencisi)

Yukarıdaki Pınar'ın (isim gerçek değil) doktora danışmanı hakkındaki görüşünde doktora sürecinde danışman-danışan etkileşiminin önemi görülebilmektedir. Doktora eğitiminin niteliğinin belirleyicisi olan danışman; bilgi ve deneyimleriyle öğrencilere rehberlik etmeli, öğrenciler de bundan en üst düzeyde yararlanmalıdır. Doktora eğitimi; karmaşık, zorlayıcı, dinamik, yenilikçi ve geliştirici bir süreçtir. Doktora eğitiminin, mesleki gelişimi ve araştırma kültürünü geliştirecek bir vizyonu olmalıdır (Ersoy, 2015). Bu vizyonun gerçekleştirilmesinde danışmanın sahip olduğu nitelikler, araştırmaya, öğrenciye ve danışmanlığa bakışı, benimsediği danışmanlık üslubu gibi etkenler öne çıkan konulardır.

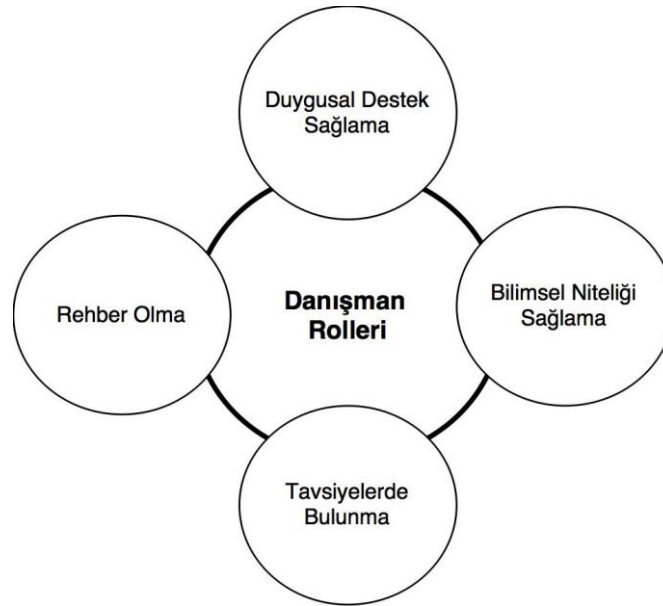
Danışmanlık; araştırma derecelerinin modern üniversitelerin eğitim programlarında formal hale gelmesi ile birlikte 19. yy sonu ve 20. yy başlarında doktora eğitiminde yer almış, danışmanlık ve rolleri değişerek günümüze kadar gelmiştir (Lee, & Green, 2009). Başlarda bir ustanın bir çırağı yetiştirme süreciyken; öğrencilerin çeşitlenmesi, uzmanlık alanlarının artması ve hükümetlerin yeni eğitim politikaları geliştirmesiyle bir takım değişimler geçirmiştir. Bu değişimler; danışan-danışman ilişkisindeki hiyerarşinin esnemesi, öğrenci-danışman arasında fikir alışverişinin artması, öğrencinin araştırma fikirlerinin desteklenmesidir (Malfroy, 2005). Danışmanlık ve rolleri incelendiğinde, mentorlük, koçluk, yönlendirme ve rehberlik kavramları karşımıza çıkmaktadır. Bu kavramlar iç içe geçmiştir ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Sözü edilen kavramlar danışmanlık uygulamalarında birbirinden farklı olmakla birlikte, bir arada kullanılabilen stratejiler olarak da alanyazında yer almaktadır.

Mentorlük başlı başına farklı bir uygulama olmasının yanında, danışmanlığın içerisinde yer alan bir stratejidir (Manathunga, 2007; Campbell, 2000; Campbell, 2001). Mentor sözcüğü Homer'in Odyssey'ine kadar dayanmaktadır. Odysseus sefere çıkmadan önce oğlu Telemachus'u, arkadaşı Mentor'e emanet eder. Yunan Tanrısı Athena, Mentor kılığında Telemachus'a rehberlik eder ve onu yetiştirir. Louis'in torununa öğreticilik yapan Fenelon'un Mentor'un Telemachus'un duygusal ve entelektüel rol modeli haline geldiği "Telemachus'un Maceraları" (1966) romanı ile Mentor ismi yaygınlaşmıştır. Bundan sonra Mentor kavramı belirli bir alanda daha deneyimli birinin deneyimsiz birini kişisel ve mesleki olarak geliştirmek için kurduğu ilişkiyi tanımlamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Mueller, 2004). Mentorlük sadece akademik bir desteği değil; aynı zamanda psikolojik, kişisel ve sosyal bir desteği de içermektedir. Manathunga (2007), alanyazında mentorlüğü etkili bir danışmanlık biçimi olarak kabul edildiğini belirtmektedir.

Mentorlüğün içerisinde yer alan koçluk; bir beceriyi kazandırma veya hedefe ulaşmak amacıyla, bireylerin ya da takımın performansını yönlendirmeler ve eğitim yoluyla geliştirme yöntemidir. Koçluk genellikle belirli bir işe has dışsal bir uzman ya da koçun varlığını içerir (Mental Health Coordinating Council [MHCC], 2008). Koçluk, atletik eğitim modeli olarak ortaya çıkıp sonradan eğitimde klinik danışmanlık ve personel yetiştirme gibi alanlara da uyarlanmıştır. Koçluk; eğitim ve öğretimi geliştirmede, yeni yaklaşımların denenmesinde, problem çözmede ve meslektaşlar arasında ilişkilerin inşa edilmesinde bir yöntemdir. Koçluk; uzman ile acemi arasında ya da karşılıklı etkileşim içinde olan akranlar arasında olabileceği gibi, bir iş için bir araya gelmiş uygulayıcılar arasında da olabilir (Galacher, 1997).

Danışmanlık, geniş anlamıyla kurumların hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla, kurumda çalışan insanlara verilen yönlendirme ve rehberlik olarak tanımlanmaktadır (Daresh, 1989 Akt: Galacher, 1997). Bu yönüyle danışmanlığın, kurumsal amaçların gerçekleştirilmesinde farklı stratejilerin veya yöntemleri içeren geniş bir kavram olduğu söylenebilir. Eğitim, sosyal hizmetler, psikolojik danışma ve psikoterapi gibi farklı disiplinlerde yer alan farklı danışmanlık çeşitleri bulunmaktadır (Gallacher, 1997). Kurumsal düzeyde doktora süreçlerinde doktora öğrencilerinin gelişimleri izlendiği, yönlendirildiği ve rehberlik edildiği için danışmanlık kavramı “araştırma danışmanlığı” (research supervision) olarak da kullanılmaktadır. Araştırma danışmanlığı, doktora da kritik bir öneme sahiptir. Çünkü, doktora da başarı ve nitelik büyük ölçüde etkili ve nitelikli bir danışmanlığa bağlıdır (Alam, Alam, & Rasul, 2013; Ismail, Abiddin, & Hassan, 2011).

Danışmanlık, başarılı bir doktora için hayattır (Ismail vd., 2011). Dolayısıyla danışman rollerinin tanımlanmasının ve nitelik arayışının bu roller üzerinden yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Mouton (2001) danışman rollerini; rehber olma, tavsiyelerde bulunma, bilimsel niteliği sağlama ve duygusal destek sağlama olarak sıralamaktadır (Akt: Lessing, & Schulze, 2002). Bu roller Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Danışman rolleri

Şekil 1’e göre danışman, araştırma süreçlerinde öğrenciye yol göstermelidir. Öğrencinin çıkmaza düştüğü, zorluk yaşadığı durumlarda bilgi ve tecrübesiyle öğrenciyi

yönlendirebilmeli, tavsiyelerde bulunabilmelidir. Öğrenci, süreç içerisinde motivasyonunu olumsuz etkileyebilecek çeşitli zorluklarla karşılaşabilir. Danışman bu gibi durumlarda öğrenciye duygusal olarak da destek sunabilmeli ve sorunların çözümünde yardımcı olabilmelidir. Bununla birlikte danışman, bilimsel araştırma konusundaki yeterliklerini öğrencisine kazandırabilmelidir.

Fraser ve Mathews (1999) doktora danışman rollerini; “araştırma sahasında uzmanlık”, “öğrenciye destek olma” ve “yaratıcılık ve eleştiri arasındaki dengeyi sağlama” olarak sıralamaktadır. *Araştırma sahasında uzmanlık*; bilgelik, uzmanlık, öğretmenlik niteliği, etkililik, yönlendirme gibi yeterlikleri kapsamaktadır. *Öğrenciye destek olma*; istekli olma, zaman ayırabilme, yardımsever, ilgili ve özenli olma gibi nitelikleri içermektedir. Burada danışman, süreci başarıyla yürütecek entelektüel birikiminin olduğunu öğrenciye hissettirmeli ve güven vermelidir. Öğrencinin süreçte çıkmaza girebileceği ve yetersizlik duygusuna kapılabileceği dikkate alınarak, bu konuda öğrenciye süreçle ilgili net bir bakış açısı sunulmalıdır. Bununla birlikte öğrencinin süreçte yeterli çaba göstermediği, kendini tükenmiş hissettiği durumların olabileceği bilinerek, bu noktada öğrencinin gerekli gücünü kazanmasına yardımcı olunmalıdır. *Yaratıcılık ve eleştiri arasındaki dengeyi sağlama* boyutunda ise; danışman öğrenciye, öncelikle yol gösterici olmalı ve tavsiyelerde bulunmalı; sonraki aşamalarda ise yapıcı eleştirilere yönelmesini sağlamalıdır. Fraser ve Mathews’in (1999) danışman rolleri incelendiğinde; danışman-öğrenci ilişkilerinin sosyal-öznel süreçler olduğu, danışmanın akademik ve kişisel niteliklerinin bu süreç üzerindeki etkisinin büyük olabileceği görülmektedir. Danışmanlık rollerinin; uzmanlık alanları ve danışmanlık yaklaşımlarına göre farklılaştığı söylenebilir.

Alanyazındaki danışmanlık; geleneksel, grup ve karma danışmanlık yaklaşımları olarak sınıflandırılmaktadır. Geleneksel yaklaşımda, danışman ile öğrenci arasında; grup danışmanlığında danışman ile birden fazla öğrencinin arasında bir ilişki bulunmaktadır. Karma yaklaşımda ise diğer iki yaklaşım benimsenmekte ve aynı zamanda iletişim teknolojileri de işe koşulmaktadır (McCallin, & Nayar, 2012). *Geleneksel danışmanlıkta* usta-çırak ilişkisi söz konusudur. Danışman ile öğrenci belirli zaman dilimlerinde bir araya gelir. Burada öğrenciden, danışmanını gözlemleyerek bağımsız birer araştırmacı olması beklenir (Yeatman, 1995). Bu yaklaşım; kabiliyetli, öz-yönetimi yüksek, minimal eğitim girdisiyle bağımsız araştırmacı olabilecek yeterlikteki öğrenciler için uygundur (Manathunga, & Goozée, 2007). Yaklaşım, öğrenciyi danışmanı dışındakilerden izole ettiği ve diğer öğrenciler ile entelektüel bilgi alışverişi olanağını kısıtladığı gerekçeleriyle eleştirilmektedir (Neumann, 2005). *Grup danışmanlığı* doktora sürecinde öğrencinin diğer öğrenciler ile yürüttüğü informal ilişkiyi formal bir boyuta taşımaya amaçlar. Burada grup tartışmaları, yazma grupları, seminerler, çalıştaylar gibi akademik gelişimi sağlayacak birçok konuda etkinlikler düzenlenir (McCallin, & Nayar, 2012). Grup danışmanlığında öğrenciler birbirleriyle etkileşim içindedir. Öğrenciler bir grubun veya topluluğun üyesi oldukları algı ve sorumluluğundadır. Gruplar takım çalışmasına, fikir paylaşımına ve bireylerin birbirlerini destekleyerek gelişimine olanak sağlar. Bu sayede geleneksel yaklaşımın sınırlılığından biri olan izolasyon sorunu azaltılır (Wisker, Robinson, & Shacham, 2007). *Karma yaklaşım* ise; geleneksel ve grup danışmanlığı yaklaşımlarının sentezlendiği ve iletişim teknolojilerinin de işe koşulduğu bir yaklaşımdır. Grup tartışması, seminer gibi akademik faaliyetler uzaktan yürütülebilmektedir. Bu sayede karma yaklaşımın uluslararası doktora eğitiminin de kapılarını aralaması açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Beer ve Mason’ın (2009) doktora danışmanlığında harmanlanmış öğrenmeyi kullandığı yaklaşım, karma yaklaşım örneği olarak gösterilebilir.

Karma yaklaşım, danışmanlık sürecinde yapılandırmacı öğrenmeyi temele alır. Burada danışmanın rolü, öğrencinin erişeceği temel bilgi kaynaklarına yol gösterici olmaktadır. Görüşmeler yüz yüze olabileceği gibi internet aracılığıyla da yapılabilir. Sonraki aşamada danışman öğrencilerin süreçte neler kazandığını değerlendirir.

Geleneksel danışmanlıkta öğrenciler bağımsız araştırmacılar varsayılır ve bu varsayıma göre yetiştirilir. Bu yaklaşımda danışman; doktora öğrencisinin çalışmalarına eleştirel katkıda bulunan “uzman” konumundadır (Parker, 2009). Burada güçlü ancak sözü edilmeyen gelenek; danışmandan gelen minimal pedagojik eğitim girdisi ile öğrencilerin kendilerini bağımsız araştırmacılara dönüştürmesi isteğidir. Hatta onlar, “her zaman ve zaten” bağımsız araştırmacıdır (Johnson, Lee, & Green, 2000) ve mükemmel yaratıcı- eleştirel düşünme ve yazma becerilerine sahiptirler. Öğrencilerden danışmanlarını gözleyerek ve taklit ederek, gerekli bu becerileri kazanmaları beklenir (Manathunga, & Goozée, 2007). Bu anlayışta doktora öğrencilerinin araştırma yeterliklerini nasıl geliştireceği açık değildir. Manathunga’nın (2005) araştırması; birçok öğrencinin alanyazını nasıl inceleyeceği, yazmaya nasıl başlayacağı ya da diğer araştırma görevlerini nasıl gerçekleştireceği konusunda bilgi sahibi olmadığını danışmanlarına itiraf etmek istemediğini göstermektedir. Bu durumun sadece öğrencilerin yardıma muhtaç olduğunu itiraf etmemesinden kaynaklanmayıp, ayrıca öğrencinin danışman tarafından “yetersiz” olarak nitelendirilebilme çekincesinden de kaynaklandığı belirtilmektedir. Manathunga’nın (2005) odak grup görüşmelerinden bir doktora öğrencisinin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Danışmanım, araştırmada benim ne yaptığımı bildiğimi..., yeni olduğum fakültemdeki yönetsel prosedürleri bildiğimi..., bir araştırmanın nasıl yapılması gerektiğini bildiğimi..., bir makalenin nasıl yazılması gerektiğini bildiğimi varsayıyordu. Orada ne bir “çıracılık” ne de bir “koçluk” vardı.

Yukarıdaki alıntı, bazı öğrencilerin doktora sürecinde yaşadıkları problemlerin üstesinden kendi başlarına gelmeye çalıştıklarının ipuçlarını vermektedir Manathunga’nın (2005) çalışmasında öğrenciler; gerçekçi olmayan ve iyi tanımlanmamış danışman-öğrenci rol ve sorumlulukları, yetersiz danışmanlık, ilişkide tutarsızlıklar ve güven eksikliği, danışmanla yaşanan anlaşmazlıklar ve tez konusuna danışmanın ilgisiz kalması gibi problemler sıralamıştır. Bazı öğrenciler ise, kendilerine rehberliğin sadece kontrol amaçlı yapıldığını ve danışmanların zaman ayırmaktan kaçındığını belirtmiştir. Bütün sosyal ilişkilerde olduğu gibi danışan-danışman ilişkilerini de önemli derecede etkileyen bazı etkenler vardır. Bibi-Nawaz, Stronach, Grant ve Frankham (2015) araştırmalarında; cinsiyet, yaş, dini inanç, kültürel farklılıklar gibi sosyal etkenlerin danışan-danışman ilişkilerini etkileyebileceğinin ve bu etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmektedir. Farklı kültürlerin beraberinde getirdiği cinsiyet rolleri, farklı inançlardan gelen insanların yok sayılma korkusu ile kendini ifade etmeme, görüşlerini açıklamaktan çekinme, kültürel farklılıkların dikkate alınmamasından kaynaklanan yanlış anlaşılmalarda danışan-danışman ilişkilerini etkileyebilmektedir.

Son yıllarda danışmanlık bir pedagoji olarak düşünülmektedir. Danışmanlık pedagojisi; araştırma yürütme, yazma, veri analizi, alanyazın incelemesi, sunum yapma ve araştırma projesi yönetme gibi konularda öğrencilerin yetiştirilmesini kapsamaktadır. (Mccallin, & Nayar, 2012). Firth ve Martens (2008) danışmanlığın, öğretme eyleminin özelleşmiş bir formu olduğunu söylemektedir. Emilsson ve Johnsson (2007), İsviçre’de daha çok üniversitenin danışmanlık için kurslar düzenlemeye başladığını, yönetimlerin lisansüstü

programlara sahip üniversitelere danışmanlık eğitimleri önerdiğini belirtmektedir. Bu kapsamda, danışmanlığın bir pedagoji olarak görülmesi, öğrencilere araştırma eğitiminin verilmesi ve danışmanların eğitilmesi yönünde bir eğilimler söz konusudur (Boud, & Lee, 2005; Emilsson, & Johnsson, 2007; Mccallin, & Nayar, 2012; Johnson vd., 2000). Bu eğilimlerden biri danışman-öğrenci etkileşimi yerine daha geniş etkileşimleri içeren öğrenme toplulukları yaklaşımıdır. Öğrenme toplulukları benzer öğrenme amaçlarıyla bir araya gelenlerin yatay ve dikey öğrenme etkileşimlerine izin verir. Parker'ın (2009) araştırma eğitiminde yer alan bilimsel yazma grupları fikri, bir öğrenme topluluğu örneğidir. Bu fikir öğrencilerin bilimsel yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla önerilmiştir. Burada, bir bilimsel yazma projesinde grup olarak yer alma söz konusudur. Süreç içerisinde; çalışılan projeye ilgili yansıtımlar yapılır, grup elemanları birbirlerinin çalışmalarını gözden geçirir, birbirlerine destek sağlar ve akran öğrenmesi işe koşulmuş olur. Emilsson ve Johnsson (2007) çalışmalarında, "danışmanlara danışmanlığı" pedagojik bir model içeren program yoluyla kazandırmayı amaçlar ve süreç temelli grup danışmanlığını benimser. Program içeriği, iletişim-teori ve pratik, danışmanlık-teori ve pratik, "meta iletişim" ve iletişim düzeyleri, iletişimde empati ve ilişki gibi konulardan oluşturulmuştur. Süreçte, danışmanların yansıtımlar yapmaları istenmiştir. Her danışmanın problem yaşadığı konular belirlenmiş, çözüm yolları bulunmuştur. Araştırmanın önemli bir bulgusu; istisnalar dışında, danışmanların danışmanlığın teorik çerçevesine ilişkin bilgiye sahip olmadıklarıdır. Program sonunda danışmanlar; özellikle kişilerarası iletişim konularında önemli şeyler öğrendiklerini, projeden ve kazanımlarından memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmalar; danışman-öğrenci ilişkisi ve danışman niteliğinin doktora öğrencisinin başarısı ve tezin niteliğinin önemli belirleyicileri olduğunu vurgulamaktadır (Bakioğlu, & Gürdal, 2001; Çakıcı, 2006; Guss, 1961; Ismail vd., 2011; Işıksoluğu, 1994; Lessing, & Lessing, 2004; Lessing, & Schulze, 2002). Doktora öğrencileri çalışmalarında özgürlük istemekte, danışmanlarından yapıcı eleştiriler ve olabildiğince hızlı dönütler beklemekte ve motive edilme, cesaretlendirilme ve destek görmeye ihtiyaç duymaktadır (Ismail vd., 2011). Danışman-öğrenci ilişkilerini ve doktora sürecini inceleyen çalışmalara gerekesinin olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı; doktora sürecindeki danışman-öğrenci ilişkilerini, öğrenci algısına dayalı olarak derinlemesine incelenmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Doktora öğrencileri için doktora ne anlam ifade etmektedir?
2. Doktor öğrencileri danışmanlık kavramını nasıl anlamlandırmaktadır?
3. Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi deneyimlerine dayalı beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Desen

Bu çalışmada insanların kişisel deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemek, anlamlandırmanın doğasına odaklanmak (Patton, 2002) amaçlandığından fenomenoloji benimsenmiştir. Fenomenoloji yaşanmış deneyimleri nasıl anlayabileceğimiz ve inceleyebileceğimize ilişkin zengin fikirler verir (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Moustakas'a (1994) göre fenomenolojide fenomene ilişkin neler deneyimlendiği ve bu fenomene ilişkin deneyimin hangi bağlam ya da durumlardan etkilendiği incelenmek istenir (Akt: Cresswell, 2007). Araştırmada doktora öğrencilerinin "danışman" kavramını nasıl anlamlandırdıkları, deneyimledikleri doktora sürecini nasıl algıladıkları ve süreçten beklentilerinin neler olduğu

incelenmek amaçlandığı için fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmacılar birinci yazarın doktora yapan bir araştırma görevlisi olması ve ikinci yazarın doktora danışmanlığı yapıyor olması nedeniyle, araştırma deseninde yorumlamacı fenomenolojinin kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Yorumlamacı fenomenoloji; kavramları ve onların niteliklerini tanımlamanın ötesinde, bireylerin yaşam deneyimleri içine gömülmüş anlamlara bakmayı işaret eder. Yorumlamacı fenomenoloji; betimleyici fenomenolojiden farklı olarak, insan deneyimlerine epistemolojik değil ontolojik bir bakış açısıyla yaklaşır. Deneyimi tanımlamaktan çok oluşumlar içinde gizlenmiş anlamları arar (Ersoy, 2016). Araştırmada betimleyici fenomenolojideki araştırmacı tarafsızlığı (araştırmacının ön bilgi ve deneyimlerinden sıyrılması) yerine; yorumlayıcı fenomenolojideki araştırmacı önbilgisi (araştırmacının deneyimlerinin ve önbilgilerinin araştırma için değerli bir rehber olduğu görüşü) benimsenmiştir.

Ortam ve Katılımcılar

Doktora öğrencileri yaklaşık 60 yıllık akademik deneyime sahip ve 4000'den fazla lisansüstü öğrencinin olduğu bir devlet üniversitesinde doktora eğitimine devam etmektedir. Üniversitede halen beşi lisansüstü eğitim verilen dokuz enstitü ve çeşitli alanlarda toplam 30'dan fazla araştırma merkezi bulunmaktadır. Sözü edilen üniversitenin katılımcılarının kayıtlı olduğu eğitim bilimleri enstitüsü ise 10 anabilim dalında 13 doktora, 17 tezli yüksek lisans ve beş tezsiz yüksek lisans programına sahiptir. Enstitü bünyesinde; 36 profesör, 45 doçent, 31 yardımcı doçent görev yapmaktadır. Enstitüde 1226 öğrenci, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitimlerine devam etmektedir. Enstitü, eğitim bilimleri alanında 20 yıllık bir danışmanlık deneyimine sahiptir. Bu sebeple danışmanlık konusunda yerleşik bir kültürün oluşmuş olduğu söylenebilir.

Fenomenoloji araştırmalarının kaç kişiyle yapılacağına ilişkin görüşler farklıdır. Creswell (2013); Dukes ve Polkinhorne'ye dayandırarak, katılımcı sayısının 3 ile 25 kişi arasında değişebileceğini ifade etmektedir. Buna göre, Dukes (1984), 3-10 kişi ve Polkinghorne (1989) 5-25 kişilik bir katılımcı sayısı önermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016) fenomenoloji araştırmalarının katılımcı sayısının 5-6 kişi olabileceğini belirtmektedir. Çalışmaya eğitim bilimleri alanında doktora eğitimine devam eden sekiz araştırma görevlisi katılmıştır. Burada danışan-danışman ilişkisini daha yoğun yaşayan yeterlik sınavını geçmiş ve tez aşamasında hem araştırma görevlisi hem de doktora öğrencisi olanlar seçilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük temel alınmıştır. Araştırmada doktora öğrencilerinin tercih edilmesinin sebebi; doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine göre; çalışma konusu olan "doktora süreci" ve "doktora danışmanı" fenomenlerini daha yoğun ve uzun süredir deneyimliyor olmalarıdır. 2015 itibarıyla araştırmaya katılan doktora öğrencilerinin bireysel özellikleri ve doktora süreçlerine ilişkin bilgiler (yaş, öğretmenlik deneyimi, doktora yapılan alan, doktora eğitiminde geçirdiği süre, yurt dışı deneyimi, yayın yapma durumu, algılanan danışmanlık yaklaşımı, yüksek lisans ve doktora yapılan üniversite, doktora danışmanın unvanı ve doktora sürecinde danışman değişikliği durumu) Tablo 1'de verilmiştir.

Doktora öğrencilerinin (Tablodaki isimler gerçek değildir) doktorada geçirdikleri süreler 3-4 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan sadece Mustafa'nın yurt dışı deneyimi ve yayını yoktur. Ali, Ayşe, Pınar ve Burcu Erasmus değişim programı aracılığıyla yurt dışında daha uzun bir süre bulunurken; diğer katılımcılar sadece sözlü bildiri sunmak amacıyla yurt dışında bulunmuştur. Ali ve Ceren'in alanlarıyla ilgili kitap bölümleri vardır. Doktora öğrencilerinin anlatılarından yola çıkarak; tümünün geleneksel danışmanlık hizmeti

aldığı söylenebilir. Öğrencilerden Ali, Ayşe, Burcu ve Ceren yüksek lisans derecelerini aldıkları ve personeli oldukları üniversitede doktoralarına devam ederken; Pınar, Ahmet, Mehmet ve Mustafa doktora yapmak için sözü edilen üniversiteye başka üniversitelerden görevlendirilmişlerdir. Öğrencilerden Ali, Pınar, Ahmet, Burcu ve Ceren'in danışmanları Prof. Dr. iken; Ayşe ve Mehmet'in danışmanları Doç. Dr.'dur. Danışmanı Yardımcı Doçent olan tek kişi ise Mustafa'dır.

Tablo 1. Katılımcıların bireysel özelliklerine ve doktora süreçlerine ilişkin bilgiler

Katılımcı	ÖD	Alanı	Doktora Yılı	Yurt Dışı Deneyimi					Danışmanlık Yaklaşımı	Yüksek Lisans ile Doktora Yapılan Üniversite	Doktora Danışmanı Unvanı	Doktora Sürecinde Danışman Değişimi
				K	DP	M	B	K B				
Ali (39)*	+	ÖE	4	+	+	4	15	2	Geleneksel	Aynı	Prof. Dr.	Yok
Ayşe (34)	-	ME	4	+	+	2	5	-	Geleneksel	Aynı	Doç. Dr.	Var
Pınar (30)	-	RPD	3	+	+	1	10	-	Geleneksel	Farklı	Prof. Dr.	Var
Ahmet (34)	+	BÖTE	3	+	-	5	20	-	Geleneksel	Farklı	Prof. Dr.	Yok
Mehmet (33)	+	BÖTE	4	+	-	11	20	-	Geleneksel	Farklı	Doç. Dr.	Yok
Burcu (32)	+	SÖ	4	+	+	10	25		Geleneksel	Aynı	Prof. Dr.	Yok
Ceren (31)	-	ÖE	3			1	25	2	Geleneksel	Aynı	Prof. Dr.	Yok
Mustafa (37)	-	RİÖ	3	-	-	-	-	-	Geleneksel	Farklı	Yrd. Doç.	Yok

ÖD= Öğretmenlik Deneyimi (MEB bünyesinde); K= Kongre; DP= Değişim programı (Erasmus); M= Makale; B= Bildiri; KB= Kitap Bölümü. ÖE= Özel Eğitim; ME= Matematik Eğitimi; RPD= Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık; BÖTE= Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi; SÖ= Sınıf Öğretmenliği; RİÖ= Resim-İş Öğretmenliği.

*Parantez içindeki sayılar katılımcıların yaşlarıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) ile çözümlenmiştir. YFA, deneyimleri kendi terimleriyle keşfetmeyle ilgilenen fenomenolojik araştırmalardır ve katılımcıların deneyimlerini anlamlandırma girişimlerine analitik bir yaklaşım sunar (Smith vd., 2009). YFA; araştırmacının veri metni üzerindeki yorumlayıcı rolünü kabul eder, dikkatli ve açık bir metodoloji ile katılımcının bilişsel iç dünyasına erişimi mümkün kılar (Biggerstaff, & Thompson, 2008). Bu araştırmada desen olarak yorumlayıcı fenomenoloji benimsenmiştir. Yorumlayıcı fenomenolojideki "araştırmacı önbilgisinden yararlanma"ya uygun bir yaklaşım olması sebebiyle, araştırmanın analizinde YFA'nın kullanılmıştır.

Görüşmeler doktora öğrencileri ile yüz yüze yapılmıştır. Doktora öğrencilerinden kimileri ile birden fazla görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara genel hatlarıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur;

1. Doktora yapmanın senin için ne ifade ettiğini açıklar mısın?
2. Kendi doktora eğitim sürecini danışan danışman ilişkisi çerçevesinde nasıl değerlendirirsin?
3. Danışmanlığı neye benzetebilirsin? Neden?

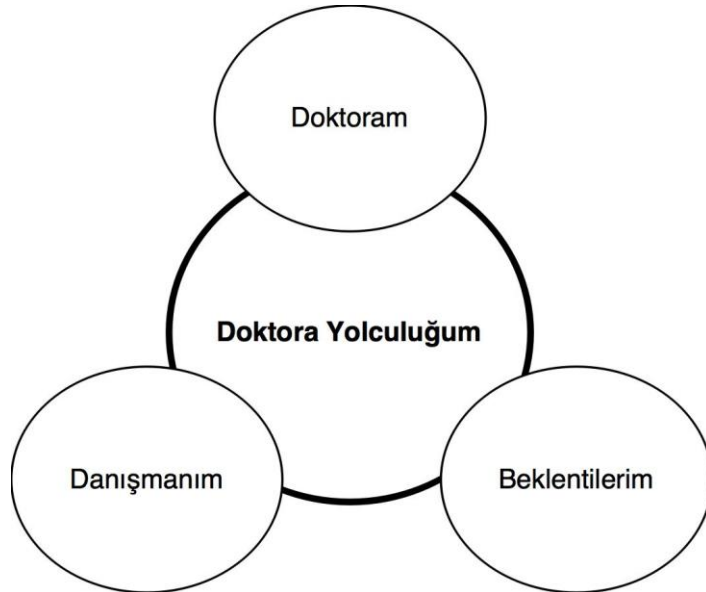
4. Danışan- danışman ilişkisi sana göre nasıl olmalıdır?
5. Danışmanla aradaki ilişkiyi neye benzetebilirsin? Neden?

Verilen temel sorular dışında araştırmacılara sonda sorular sunulmuş, bazı araştırmacılarla da ikinci görüşmelerde duruma özgü sorular yöneltilmiştir.

Araştırma verileri yorumlanırken; katılımcının fenomeni nasıl ifade ettiği, görüşme esnasındaki vurgu, ses tonu, mimikler, katılımcıya ilişkin kişisel veriler gibi o bağlamı oluşturan tüm durumlar göz önünde bulundurularak bazı çıkarımlara ulaşılmıştır. Örnek verecek olursak, katılımcının doktora süreci içerisinde, şanssızlık olarak nitelendirilmesi gereken bir durumda kendini şanslı hissettiğini ifade etmesi ile oluşan çelişkinin açıklanmasında katılımcının içinde bulunduğu süreç, katılımcının hikayesi gibi konular göz önünde bulundurularak yorumlamalara gidilmiştir. Bir başka katılımcının kendisine asistan denmesine tepki göstermesinin altında yatan nedenler asistan - araştırma görevlisi yasal düzenlemesi ile katılımcının dünya görüşü bağlamında yorumlanmıştır. Araştırma yazarlarından birinin doktora danışmanı diğerinin bir doktora öğrencisi araştırma görevlisi olması ve benzer süreçlerden geçiyor olmaları; katılımcıların ifadelerinin altında yatan anlamlara ulaşılması açısından bir üstünlük olarak düşünülmüştür. Bu sebeple de araştırmada desen olarak yorumlayıcı fenomenoloji benimsenmiş; yorumlayıcı fenomenolojideki “araştırmacı önbilgisinden yararlanma”ya uygun bir yaklaşım olması sebebiyle de araştırmanın analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz tercih edilmiştir.

BULGULAR

Doktora öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara dayanarak onların deneyimledikleri doktora süreçleri ve danışmanlık anlayışları üç ana tema olarak “Doktora Yolculuğum” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori kapsamındaki ana temalar “Doktoram”, “Danışmanım” ve “Beklentilerim” biçiminde oluşturulmuştur. Araştırmada ulaşılan kategori ve ana temalar Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Doktora öğrencilerinin doktora yolculuğu

Öğrenciler, doktoram temasında doktora yapmayı nasıl anlamlandırdıklarını ve kendilerini doktora yapmaya iten etkenlerin neler olduğunu ortaya koymuşlardır. Danışmanım temasında doktora öğrencileri deneyimleri sonucunda danışmanlarını nasıl

anlamlandırdıklarını açıklamışlardır. Beklentilerim temasında ise doktora öğrencileri doktora eğitiminden ve danışmanlarından beklentilerini belirtmişlerdir. Bu temaların kapsamına aşağıda yer verilmiştir

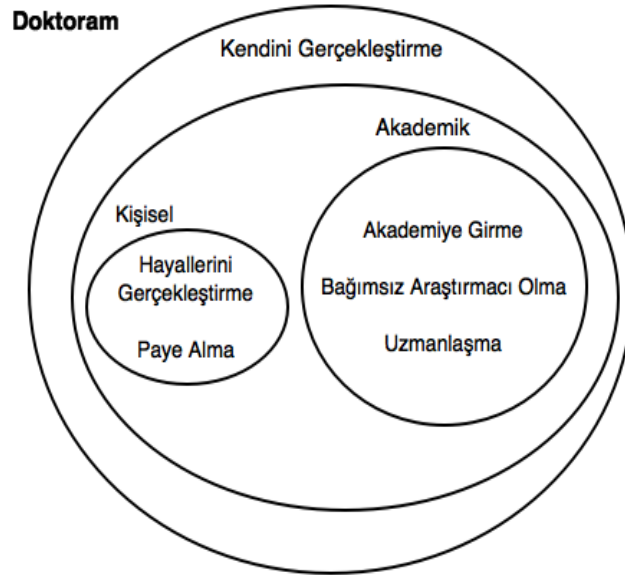
Doktoram: Kendini Gerçekleştirmek

Bu temada doktora öğrencileri temelde kendilerini gerçekleştirmeyi vurgulamıştır. Kendini gerçekleştirmenin kişisel boyutunda hayallerini gerçekleştirme ve paye alma vurgulanırken; akademik boyutunda ise akademik dünyanın giriş kapısını açma, bağımsız araştırmacı olma ve uzmanlaşma konularına değinilmiştir. Doktoram ana teması, alt temalar ve kodlar görselleştirilerek Şekil 3'te verilmiştir.

Doktora öğrencilerinden bazıları kendini gerçekleştirmek için doktoranın önemli fırsatlar sunduğunu ve bu fırsatların doktora yapmada çok önemli bir etken olduğunu düşünmektedir. Hayallerini gerçekleştirme fırsatı sağlaması ve akademik yaşamda diğer akademik unvanların aksine, doktor unvanının bireyin kendi çalışmasıyla alındığı algısı, doktora yapmada önemli bir etken olarak görülmektedir. Doktoram temasının kişisel gelişim başlığına ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki yer almaktadır:

Yapamadıklarımı, düşündüklerimi hayal ettiklerimi yapabileceğim bir ortam sunacağını düşünerek, doktora yapmaya karar verdim. Doktora benim için genel olarak bunu ifade ediyor (Ahmet).

... bireysel çalışmamızla elde ettiğin bir paye ve medeniyetin verdiği en önemli paye olduğunu düşünüyorum doktorluğun. ... Doktorluk unvanını kendiniz elde ediyorsunuz ve çalıştığınız alanda gerçekten profesyoneller tarafından size verilen bir şey, doğuştan gelen bir şey değil (Ali).



Şekil 3. Doktoram ana teması, alt temalar ve kodlar

Bazı öğrenciler doktora yapmayı; özgün bir araştırmacı olmanın, alana kabul edilmenin ve uzmanlaşmanın ön koşulları olarak düşünmektedir. Bu sebeple doktora yapmak kimi öğrenciler için istediklerini gerçekleştirmede bir araç olarak görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler tarafından doktoralı olmanın akademik dünyaya giriş kapısını açmak için zorunlu ön koşul olması vurgulanmıştır. Bunlara ilişkin doktora öğrencilerinin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Doktora yapmayı tam anlamıyla akademisyenliğin bir başlangıcı olarak görüyorum. Doktora tam anlamıyla kişinin özgün bir araştırmacı olarak kendini ortaya koyduğu ve alana kabul edilebildiği çok önemli bir süreç (Ceren).

Doktora yapmak aslında derin uzmanlaşmak benim için. Yüksek lisans da yaptık ama doktora daha derinlemesine uzmanlaşmaya gidiyorsun (Burcu).

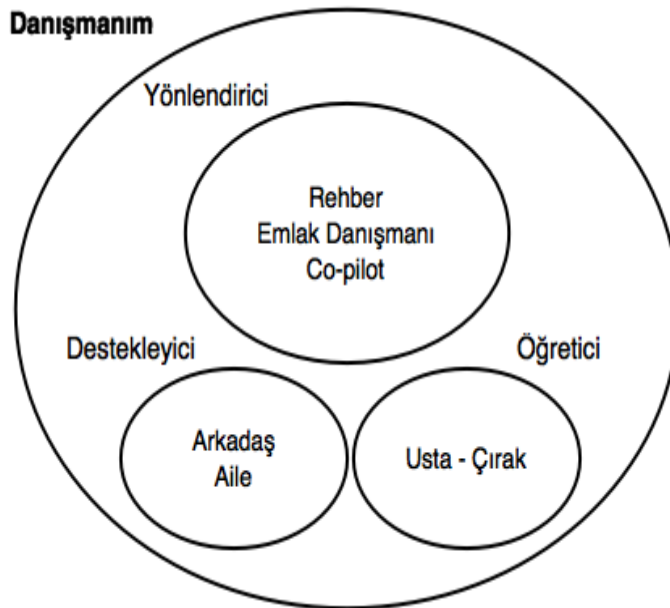
Danışmanım: Yönlendirici, Destekleyici ve Öğretici

Doktora öğrencileri danışmanlığı “Yönlendirici”, “Öğretici” ve “Destekleyici” olarak anlamlandırmıştır. Bu adlandırmalar danışmanım ana temasının alt temalarını oluşturmuştur. Danışmanım ana teması, alt temaları ve kodlar Şekil 4’te verilmiştir.

Doktora öğrencilerinden bazıları yüksek lisans sürecindeki danışmanlığın usta-çırak ilişkisinde yürüdüğünü; doktora sürecinde ise çalışmaların özgünleştiğini, danışman rolünün tavsiye ve yönlendirme biçiminde değiştiğini düşünmektedir. Danışmanlığı yönlendirici olarak anlamlandıran öğrenciler danışmanlarının sürece müdahalesinin yalnızca yol gösterme-yönlendirme sınırları içerisinde kalması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu öğrenciler tezleriyle ilgili inisiyatifin kendilerinde olması yönünde görüş açıklamıştır. Danışmanlarının süreçteki rolünün yönlendiricilik olduğunu vurgulayan öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Danışmanlık böyle bir şey, sen kendi yoluna giderken tecrübesizliğinden dolayı ya da acemiliğinden dolayı bazı şeyleri bilemezsin. Bu noktada birisinden yardım alırsın, o kişi danışmanındır, danışırsın ona yani. Tıpkı bir ev satın alırken emlak danışmanına gidildiği gibi. Evi o değil, ben satın alacağım (Mustafa).

Araba yolculuğunda pilot sensin, danışmanın da co-pilot ve zorlandığın yerde co-pilot devreye girmeli ve o zor olan patikanın o zor bölümünde seni birazcık daha desteklemeli ama sonrasında düzleşince kendisini biraz daha geri çekmeli. Senin yanında bir yardımcı eleman gibi aslında, çoğu kontrol sende olmalı çünkü bu tez senin ürünün olacak her şeyden önce. Tabi ki danışmanının da desteği olacak ama destek yani, direksiyona hakim olan kişi danışman olmamalı (Pınar).



Şekil 4. Danışmanım ana teması, alt temalar ve kodlar

Danışmanlığı “öğretici” olarak anlamlandıran öğrenciler danışmanlıkta usta-çırak ilişkisini vurgulamıştır. Bu öğrenciler danışmanlarını model olarak onlar gibi olmak istediklerini ve bu nedenle usta-çırak ilişkisinin gerekliliğini savunmuştur. Bu açıdan bakıldığında bu öğrencilerin danışmanlıkta geleneksel yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıdadır:

Berbere gittiğin zaman hani bakarsın orada bir tane çırak, çırak nasıl davranıyor böyle ustaya bakıyor. Aslında bir çoğu belki onu fark etmiyor, çocuk orada ustanın nasıl kestiğine, tarağı nasıl tuttuğunu, etrafında müşterinin nasıl gezdiğini filan gözlüyor. İleride yapacağı işe dair bir şeyler öğreniyor... böyle bir öğrenme şekli olabilir mi diye düşünüyordum önceden. Hani doktora yapmaya başlayınca, hocamla tanışınca evet böyle olması gerekiyor, eline bakmak lazım (Ali).

Bizim danışan-danışman ilişkimiz usta-çırak ilişkisi gibidir. Yanına oturuyordum, aynı sanayide usta-çırak gibi hakikaten göstererek yaptırma gibi bütün paragrafları bütün cümleleri hoca benim gözümün önünde yazardı, buraya bak bu şekilde yanlış koymuşsun cümle yanlış olmuş, İngilizcesi şöyle olmuş diye (Mehmet).

Danışmanlığı “destekleyici” olarak anlamlandıran doktora öğrencileri danışmanlarıyla olan ilişkilerini dost ve aile kavramlarıyla açıklamıştır. Bu öğrenciler danışmanlarıyla resmiyetin ötesinde daha sosyal ilişkiler kurduklarını belirtmiştir. Bu konudaki öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıdadır:

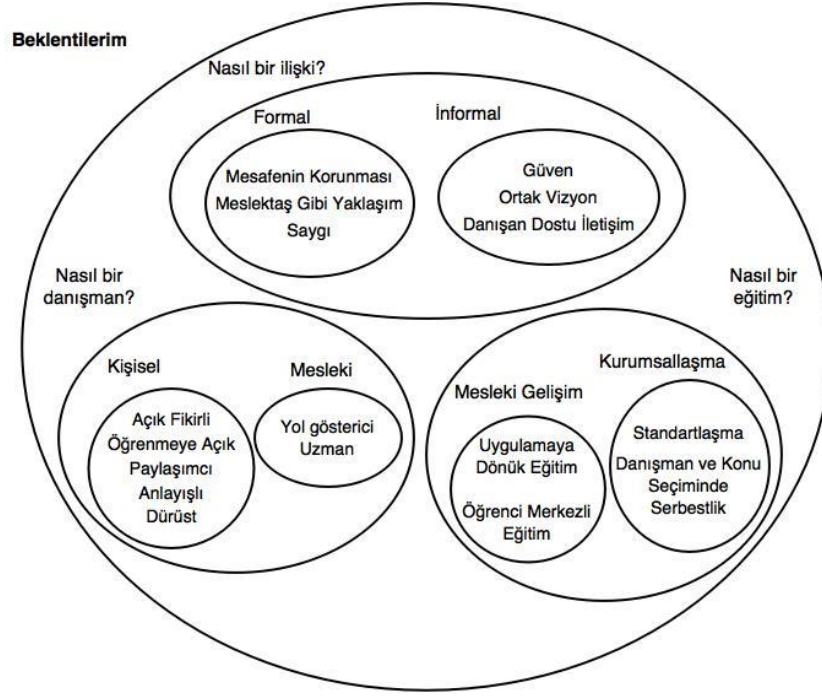
Hocamla benim ilişkim daha çok bir dostluğa benziyor. Ne bileyim ben yurtlarda büyüdüm mesela, pansiyonu vardı bizim okulun, iyi de bir okuldu orada böyle kadim dostların vardır, 20 yıl geçse de aranız bozulmaz, aranız hiçbir şey girmez, hep saygıyla sevgiyle hatırlanır, [danışmanımınla ilişki] öyle bir dostluk ilişkisine benzetiyorum (Mustafa).

... hocayla ilişkim bazı yerlerde danışman-öğrenci ilişkisinden çıkıp sanki bir abla kardeş ilişkisine döndüğü anlar oluyor, hocanın manevi anlamda da beni rahatlattığını söyleyebilirim (Ayşe).

Özetle; doktora öğrencilerinden danışmanlığın öğreticilik boyutunu daha geleneksel bir üslupla anlamlandıranlar olmuştur. Bu öğrenciler öğrenmenin birebir ilişki çerçevesinde, gözleyerek ve yönerge alarak gerçekleşeceğini düşünmektedir. Danışmanlığın destekleyicilik boyutunda daha duygusal-sosyal ilişkiler kurmak isteyen öğrencilerden, usta-çırak ilişkisini isteyenler de olmuştur. Ancak usta-çırak ilişkisini savunan bazı öğrenciler, bu işte sosyallığe yer verilmemesinin kendilerine daha uygun olduğunu düşünmektedir. Danışmanlığı yönlendiricilik olarak anlamlandıran öğrenciler danışmanlarının kendilerine tavsiyelerde bulunulmasını, yol göstermesini ancak sürecin kontrolünün kendilerine bırakılması gerektiğini ifade etmiştir.

Beklentilerim: Nasıl Bir İlişki? Nasıl Bir Danışman? Nasıl Bir Eğitim?

Doktora öğrencilerinin danışmanlarıyla ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine, nasıl bir danışmanla çalışmak istediklerine ve nasıl bir eğitim almak istediklerine ilişkin görüşleri beklentilerim ana teması altında üç alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar “Nasıl Bir İlişki?”, “Nasıl Bir Danışman?” ve “Nasıl Bir Eğitim?” başlıklarından oluşturulmuştur. Beklentilerim ana teması, alt temalar ve kodlar Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Beklentilerim ana teması, alt temalar ve kodlar

Beklentilerim ana temasının “Nasıl bir ilişki?” alt temasında öğrenciler doktora sürecindeki formal ve informal ilişkilerin nasıl olması gerektiğini ve bu ilişkilerden neler beklediklerini açıklamıştır. Öğrenciler formal ilişkilerde mesafenin korunmasına, kendilerine meslektaş gibi yaklaşılmasına ve saygı duyulmasına değinmiştir. Bazı doktora öğrencileri danışmanlarıyla ilişkilerinde duygusal boyutun çok fazla yer almamasından ve bunun için bir dengeden söz etmiştir. Bu öğrenciler danışmanla ilişkide duygusal dengenin sağlanamadığı ve mesafenin korunamadığı durumlarda sorunlar yaşanabileceğini düşünmektedir. Bu ilişkinin mesleki boyuttan öteye gitmemesi belirtilmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdadır:

Aslında çok da fazla manevi şeylerin karışmaması gerektiğini düşünüyorum ama tabii ki zor bir süreç olduğu için insanın manevi desteğe ihtiyaç duyduğu da oluyor. O açıdan çok sınırda bir şey. Hani gerçekten yönlendirme olsun, bir takım manevi destekleri verme olsun. Bu konuda çok ince bir çizgi var (Ayşe).

Araştırma görevliliğinin sadece derste bitmediği durumda olan arkadaşlar var, çok iyi biliyorum... Bence Türkiye'deki danışan-danışman ilişkisi gözlemlerim fazla duygusal bir şekilde devam ediyor, duygusallığın yani araştırma odaklı dışındaki ilişkinin minimize edilmesi lazım. Sadece araştırmayla ilgili işlemlerde aslında danışan ile danışmanın birbiriyle irtibatta olması lazım (Mehmet).

Doktora öğrencilerinden bazıları “nasıl bir ilişki?” alt temasında danışmanların kendilerine yaklaşım tarzlarını eleştirmiştir. Burada araştırma görevlilerine, görevleri olmayan konularda iş verilmesi ve bu durumun araştırma görevlileri arasında sorunlara neden olmasına değinilmiştir. Bu öğrenciler danışmanlarıyla kendilerini meslektaş olarak algılamakta ve asistanlık geleneğinin sürdürülmemesini vurgulamıştır. Bu öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıdadır:

... danışmanın danışana doktora öğrencisi gibi değil, bir akademisyen gibi yaklaşması gerekiyor (Ahmet).

Bu asistanlık meselesi⁴ var, aslında 1980 yılından önceki kanunla gelen. Oysa biz asistan değiliz, araştırma görevlisiyiz. Bir araştırma görevlisiysen kimsenin asistanı değildir. Bölüm başkanının altında eşit seviyede, statüdesindedir. Sen de, o da bölüm başkanının verdiği görevi yerine getirmekle sorumludur. Bir projede belki yine bir hiyerarşik bir ilişki kurulabilir ama proje dışında böyle bir ilişki kuramazsın (Mustafa).

Doktora öğrencilerinden bazıları danışan-danışman ilişkilerinin informal boyutunda güven, ortak vizyon ve danışan dostu iletişim konularına değinmiştir. Bunların önemi vurgulanmış ve danışmaların danışana uygun iletişim tarzı benimsemesinin verimliliği ve başarıyı artıracaklarını belirtilmiştir. Bu öğrencilerin görüşlerinden örnekler aşağıdadır:

Danışmanla danışan arasında karşılıklı anlayış ve saygı olması gerektiğini düşünüyorum. Yoksa onun dışında her şey yürür. Danışan danışmanına, danışman da danışanına güvenmeli (Burcu).

Danışmanın nasıl olması gerektiği kişiye göre değişir. İşte bu beklentiyle ilgili (Mehmet).

Doktora öğrencileri, "nasıl bir danışman?" istediklerini danışmanlarının kişisel ve mesleki niteliklerini vurgulayarak açıklamıştır. Öğrenciler danışmanlarının kişisel niteliklerini; açık fikirli, öğrenmeye açık, paylaşımcı, anlayışlı ve dürüst olma olarak açıklamışlardır. Öğrenciler danışmanlarının yeterli olmadığı konularda bunu samimiyetle söylemelerine, öğrenmeye ve yeniliklere açık olmalarına önem verdiklerini söylemiştir. Ayrıca öğrenciler birikimlerini kendileriyle paylaşan danışmanlarla çalışmak istemektedir. Öğrencilerinden bazıları danışan-danışmanın ortak bakış açısına sahip olmadığında çalışma konusu bulamama sorunu yaşanabileceğini belirtmiştir. Bu öğrencilerden düşüncelerinden örnekler aşağıdadır:

Bilgi açısından da danışan-danışmanına bir şeyler sorduğunda eğer danışmanı bunu bilmiyorsa da bence bunu açıkça itiraf etmeli danışanına. Bak bu konuyu ben de bilmiyorum ama bak hadi gel birlikte öğrenelim gibi bir ilişki de olmalı (Burcu).

Doktorada genel anlamda aynı bakış açılara ve vizyona sahip değilseniz bence çok zor geçirilebilecek bir süreç. Yani bunu yaşayan arkadaşlarım da oluyor, ben dediğim gibi bu konuda şanslıyım ama yaşadığımız deneyimler bize bunu gösteriyor (Ceren).

Doktora öğrencilerinden bazıları danışmanlarının mesleki niteliklerini yol göstericilik ve uzmanlık olduğunu ve bu niteliklerin doktora sürecini sorunsuz geçirmelerinde büyük önem taşıdığını düşünmektedirler. Konuya ilişkin bir öğrenci görüşü aşağıda verilmiştir:

Tezimin bütün verilerini başarı testi üzerinden topladım. Ancak başarı testi ile ilgili sorunlar çıktı. Panikledim, bütün verileri tekrar mı toplayacağım diye düşünürken, hocanın tavsiyeleriyle bu sorunun üstesinden geldim. Hocamın nicel alana hakim olması, uzmanlığı, beni bu durumdan kurtardı (Mehmet).

⁴ 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile asistanlık kaldırılarak araştırma görevliliği statüsü getirilmiştir.

Bazı öğrenciler doktora danışmanın mesleki niteliği kapsamında çalışmalarına hızlı dönüt verilmesini belirtmiştir. Bu öğrenciler ayrıca danışmanın danışanına zaman ayırması ve onunla ilgilenmesinden de söz etmiştir. Bu konuda öğrencilerden bazıları şunları söylemiştir:

Önceki danışmanımın çok fazla idari görevi vardı. O süreçte biz danışmanımla koştuk. Benim ona en çok ihtiyacım olduğu dönemde onunla çok fazla görüşemedik. Beklentilerini ve isteklerini açık bir şekilde ifade etmiyordu. Onun ne istediğini ve nereye varmak istediğini kestiremiyordum. Patinaj yapan bir araba gibiydim. Sürekli enerji harcıyor ama ilerleyemiyordum (Pınar).

Hocadan beklediğim sadece yol göstermesiydi, hızlı dönüt vermesiydi. Bu çok önemli doktora sürecinde. Çünkü tıkanıyorsunuz, bir noktada kalıyorsunuz, bu noktada size ne kadar hızlı dönüt verildiği, yolunuzun ne kadar çabuk açıldığı çok önemli (Mehmet).

Doktora öğrencilerinden bazıları doktora sürecinde “nasıl bir eğitim?” istediklerine ilişkin mesleki gelişimi ve kurumsallaşmayı vurgulamıştır. Mesleki gelişimde uygulamalı ve öğrenci merkezli bir eğitim istenmiştir. Kurumsallaşma boyutunda informal ilişkilerin süreçte baskın olduğu, bu konuda belirli standartların olması gerektiği ve öğrencinin danışman-konu seçiminde özgür olması gerektiği belirtilmiştir. Sürecin öğrenci merkezli yürütülmesini isteyen bir öğrencini görüşü şöyledir:

Biz mesela eğitimde öğrenci merkezliliği savunuyoruz, bir eğitim tasarlarken, geliştirirken öğretmenlere anlatırken, akademik konferanslarda konuşurken buna vurgu yapıyoruz. Peki biz neden doktora sürecini öğrenci merkezli yapmıyoruz? (Mehmet).

“Nasıl bir eğitim?” alt boyutunun kurumsallaşma başlığında doktora öğrencileri danışman-danışan ilişkilerinde belirli standartların olmamasının birtakım sorunlara neden olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler yeterlik sınavı, tez izleme komitesi ve savunma jürisi gibi formal süreçlerin danışman ve diğer öğretim üyelerinin kararlarına bağlı olarak devam ettiğini belirtmektedir. Kurum içindeki informal ilişkiler, sözü edilen formal süreçlerdeki ilişkileri de etkileyebilmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdadır:

Bizde çok fazla yasal düzenleme var ama aynı zamanda yasal düzenlemelerin yanında yazılı olmayan bir ilişki de var. (...) Ben üniversiteye geçmeyi düşündüğüm zamanlarda, öğretmen arkadaşlarla konuşuyorum ne o hocanın çantasını taşımaya mı meraklısın dendi. Bu algı hayali bir algı değil. Sonuçta eskiden böyle uygulamalar olmuş, günümüzde de yine böyle uygulamalar var. O çanta taşıma mevzusunun olmaması için danışmanın ve danışanın rollerinin iyi belirlenmiş olması lazım. Yazılı olmayan sözleşmenin ortadan kalkması lazım ki ilişkiler daha yürüyebilir olsun (Ahmet).

Ben hiç koridorlarda hocasının çantasını taşıyan arkadaş görmedim ama hocasının her işini yapan çok arkadaş biliyorum (Mehmet).

Son olarak kurumsallaşma başlığında öğrenciler, tez konusu ve danışman seçiminde özgür olmak istediklerini belirtmiştir. Yukarıdaki standartlaşma sorununun burada da ortaya çıktığı söylenebilir. Öğrenciler tarafından konu ve danışman seçiminde resmi bir kısıtlama olmamasına, seçimin öğrenciye bırakılmış gibi görünmesine rağmen yukarıda da sözü edilen informal ilişkilerin ve danışman yeterliklerinin burada sınırlayıcı bir unsur olduğu düşünülmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdadır:

Yüksek lisanstaki hocam, beni kendi uzman olduğu alan içerisinde aşırı derecede sınırlandırdı. Ben kendi alanımda çalışmak istiyordum. Bu durumda benim danışmanımı değiştirmem gerekiyordu ama bu mümkün değildi. Çünkü o kişisel ilişkiler, sosyal ilişkiler ona göre kurulmuş. Hocanın bir alanı vardır, o alanda yeterlidir, yeteneklidir. Öğrenciyi de o alanda tutar. O alanda hocanın hakim olabileceği, kontrol edebileceği bilginin üretilmesinden fazlasını istemez. Doktorada danışmanımı seçerken özellikle buna dikkat ettim. Bilmediği bir şeyin karşısına çıkmasından korkmayacak bir hoca olmalıydı. Seçebildim, gerçi bunun patirtisini, zorluğunu çok yaşadık. Çünkü bir gelenek var, bu geleneği aşmak zor olabiliyor (Mustafa).

Hocanın çalıştığı bir çalışma alanı var siz başka bir alana girmek istiyorsunuz. İşte hocanız o alana girmek istemiyor bu şekilde sıkıntıların çıktığı durumlar olabiliyor. Bunların üstesinden gelinmesi lazım bir şekilde o da yine danışman seçebilmeyle, ilgili bir durum zaten (Mehmet).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerinin doktora yolculukları hakkındaki görüşleri “Doktoram,” “Danışmanım” ve “Beklentilerim” olmak üzere üç ana temada toplanmıştır. Doktoram temasında öğrencilerden bazıları doktora eğitimini; kendilerini ve hayallerini gerçekleştirme için bir araç olarak görürken; bazıları özgün bir araştırmacı olma, alana kabul edilme ve uzmanlaşma için bir gereklilik olarak düşünmektedir. Danışmanım temasında öğrenciler danışmanlarını kendileri için yönlendirici, destekleyici ve öğretici olarak görmektedir. Beklentilerim temasında öğrenciler danışmanlarının sahip olması gereken kişisel - mesleki nitelikler ve bunların kendilerini nasıl etkilediğini açıklamıştır. Doktora sürecinde danışman-danışan ilişkilerin belli bir saygı ve güven çerçevesinde yürütülmesi dile getirilen beklentiler arasındadır. Son olarak öğrenciler doktora eğitiminin öğrenci merkezli ve daha çok uygulama içerecek biçimde yapılandırılmasını beklemektedir.

Doktora öğrencilerinden bazıları danışmanlarının sürece müdahalesinin yol gösterme-yönlendirme çerçevesinde kalarak rehberlik rolünden öteye geçmemesi gerektiğini düşünmektedir. Çünkü bu öğrenciler doktora çalışmasının kendilerine ait olduğunu, bu sebeple inisiyatifin de kendilerinde olmasını istemektedir. Grant, Hackney ve Edgar’ın (2014); doktora öğrencilerinin danışmanlarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada katılımcılar, danışman rolünün tavsiyeden öteye gitmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bazı doktora öğrencileri danışmanını akran ve aileden destekleyici bir kişi olarak algılamaktadır. Danışmanlığı aileden bir destekleyici olarak gören doktora öğrencileri danışmanlık sürecinde duygusal-sosyal bir ilişkiyi benimsemektedir. Bu görüşün tersine bazı öğrenciler doktorada duygusallığın yerinin olmadığını, formal ilişkilerin doktora sürecini daha verimli kılacağını düşünmektedir. Danışman ile kurulan ilişkiler bireyden bireye farklılaştığından bu kurulan ilişkinin kişilere özgü olması gerekmektedir. Manathunga (2005) araştırmasında, bireyselleştirilmiş danışmanlık kapsamında doktora öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olunmasının gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin doktora süreçlerinden beklentileri; danışman, ilişki ve eğitim niteliğiyle ilgili üç konuya odaklanmaktadır. Öğrencilerden bazıları danışmanlarıyla ilişkilerinin belli bir mesafede ve dengede olmasını, danışan-danışman ilişkisinin mesleki boyuttan öteye gitmemesinin daha uygun olacağını düşünmektedir. Danışan-danışman ilişkilerinde bu denge kurulamadığında sorunlar yaşanabilmektedir. Doktora öğrencilerinden bazıları

danışan-danışman ilişkisinde kendisine bir meslektaş gibi yaklaşmasını, bazıları danışmanlarından akademik olmayan görevler vermemesini ve bazıları da araştırma görevlisi yerine “asistanlık” geleneğinin devam ettirilmemesini istemektedir. Bakıoğlu ve Yaman'ın (2004) çalışmasına katılan araştırma görevlilerinin %76'sı öğretim üyelerinin verdiği akademik olmayan işlerin onların akademik kariyerlerini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamındaki doktora öğrencilerinin akademik olmayan görevleri, ilişkilerin bozulmaması ve akademik işlerinin yürümesi için istemeden yaptıkları ortaya çıkmaktadır.

Doktora öğrencilerinden bazıları danışmanıyla samimi bir ilişki geliştirmeyi, kendisiyle ortak vizyona sahip danışmanlarla çalışmayı ve danışmanıyla aralarında güvene ve saygıya dayalı bir ilişki oluşturmayı önemli görmektedir. Bu öğrenciler danışmanlarıyla ilişkilerinde samimiyet, arkadaşlık ve güven kavramlarını öne çıkarmaktadır. Hockey (1994) de danışan-danışman ilişkisinin profesyonel bağlamda, arkadaşlığa ve güvene dayalı olması gerektiğinin altını çizmektedir. Öğrenciler, bunlar sağlandığında başarının geleceğini düşünmektedir. Öğrenciler doktora danışmanlarında bir takım kişisel ve mesleki nitelikler aramaktadır. Öğrencilerinin danışmanlarının sahip olması gerektiğini düşündüğü kişisel nitelikler; açık fikirli, öğrenmeye açık, paylaşımcı ve anlayışlı değildir. Bu kişisel niteliklere sahip olmayan danışmanlarla çalışan doktora öğrencileri fikirlerini açıklayamadıklarını, istedikleri alanda çalışmadıklarını ve doktora çalışmalarını danışmanlarının uzmanlık alanlarıyla sınırlandırdıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte öğrenciler danışmanlarının akademik anlamdaki yol göstericilik ve uzmanlık niteliklerinin doktora sürecinin sorunsuz ilerlemesinde önemli görmektedir. Danışmanların akademik nitelikleri bağlamında öğrencinin çalışmalarına hızlı ve zamanında dönüt vermesi önemli bir özellik olarak algılanmaktadır. Bu niteliklere sahip olmayan bir doktora danışmanı; danışanına zaman ayırmayan, dönüt vermeyen ve öğrencilerinin motivasyonunu düşüren biri olarak düşünülmektedir. Konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalarda da zaman ayıramama, hızlı dönüt verememe ve rehberlik edememe gibi problemlere değinilmesi, mevcut sorunun devam ettiğini göstermektedir (Arabacı, & Akıllı, 2013; Ismail vd., 2011; Akbulut İpek, Şahin, & Çepni, 2013; Sevinç, 2001). Doktora öğrencilerinin bazıları nitelikli bir doktora eğitim süreci için mesleki gelişim ve kurumsallaşma konularındaki beklentilerini dile getirmiştir. Bu öğrenciler doktora eğitim süreçlerinin, kendilerini merkeze alacak biçimde yapılandırılmasını beklemektedir.

Doktora öğrencilerinden bazıları kurumsallaşma kapsamında danışmanlarıyla ve diğer öğretim üyeleriyle olan ilişkilerinde standartların olmasını beklemektedir. Bu standartların olmayışı ve özneliliğin ön plana çıkması bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Araştırma görevliliği yapan doktora öğrencileri, üniversitelerin akademik hiyerarşisinde en altta kalan kişilerdir. Sözü edilen boyutlardaki standartların eksikliği, uygulamada informal ilişkilerin etkili olmasına sebep olmaktadır. u soruna paralel başka bir sorun da, doktora öğrencilerinin danışman ve çalışma konusu seçmede yaşadıkları güçlüklerdir. Resmi bir kısıtlama olmamasına rağmen, konu ve danışman seçiminde, doktora öğrencileri özgür olmadıklarını düşünmektedir. Bu durum doktora öğrencilerine baskı oluşturmaktadır. İpek vd., (2013) araştırmalarında doktora öğrencilerinin tez konularını belirlemede, danışmanların görüşlerinin ve uzmanlık alanlarının büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Welde ve Laursen (2008) doktora öğrencilerinin gözünden ideal danışmanın sahip olması gereken bazı özellikleri ortaya koymuştur. Welde ve Laursen'in çalışmasındaki

doktora öğrencileri danışmanlarının; gerektiğinde esnek, gerektiğinde sıkı davranma, öğrencileri için zaman yaratma, bağımsız düşünmeyi destekleme, bağımsız çalışmayı teşvik etme, öğrencinin bocalamasına izin vermeme, öğrencinin gelişimi için çabalama, öğrencinin ruh haline duyarlı olma, görüşmeler ve iletişim için ortam yaratabilme, öğrenciye uygun tavsiyelerde bulunma biçimi benimseme gibi niteliklere sahip olmalarını istemektedir. Bu bulgular yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermekle birlikte, doktora öğrencilerinin dünyanın farklı yerlerinde benzer sorunlar yaşadığına işaret etmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin; doktora süreçlerine ve danışmanlığa ilişkin, deneyimlerine dayalı görüşleri ortaya konulmuştur. Yapılan araştırmanın katılımcılarını; eğitim bilimleri enstitüsü bünyesindeki araştırma görevlisi doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sebeple doktora süreçleri ve danışmanlık konularında sınırlı bir grubun görüş ve deneyimlerini yansıtmaktadır. Genellenebilirliği sınırlı olan bu araştırma nicel veya karma araştırma yaklaşımlarıyla daha fazla kurum ve kişiyle de yürütülebilir. Bununla birlikte benzer bir araştırma; danışmanların bakışını anlamak amacıyla yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut İpek, H., Şahin, Ç., & Çepni, S. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- Alam, F., Alam, Q., & Rasul, M. (2013). A pilot study on postgraduate supervision. *Procedia Engineering*, 56. doi:10.1016/j.proeng.2013.03.210
- Arabacı, B. İ., & Akıllı, C. (2013). Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu içinde (s. 124-133). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, A., & Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21, 9-18.
- Bakioğlu, A., & Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: Engeller ve çözümler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 1-20.
- Beer, M., & Mason, R. (2009). Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 213-226. doi:10.1080/14703290902843984
- Bibi-Nawaz, S., Stronach, I., Grant, D., & Frankham, J. (2015). A reflexive autoethnography of doctoral supervision. *International Review of Qualitative Research*, 8(4), 419-441.
- Biggerstaff, D., & Thopmson, A. (2008). Interpretative phenomenological analysis (IPA): A qualitative methodology of choice in healthcare research. *Qualitative Research in Psychology*, 5, 214-224.
- Boud, D., & Lee, A. (2005). "Peer learning" as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*. doi:10.1080/03075070500249138
- Campbell, L. F. (2000, August). Mentoring and functions in supervision. *Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association*. Washington, DC.
- Campbell, L. F. (2001, August). The role of mentoring in supervision. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*, San Francisco, CA.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2nd Ed.). USA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage.

- Çakıcı, C. A. (2006). Turizm alanında lisansüstü tez hazırlayan öğrencilerin danışman öğretim üyelerini ve danışman öğretim üyelerinin de öğrencilerini değerlendirmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 74-104.
- Emilsson, U., & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 163-179. doi:10.1080/07294360701310797
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5, 549-568.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 51-109). Ankara: Anı.
- Fraser, R., & Mathews, A. (1999). An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor. *Australian Universities' Review*, 42(1), 5-7.
- Gallacher, K. (1997). Supervision, mentoring and coaching. In P. J. Winton, J. A. McCollum & C. Catlett (Eds.). *Reforming personnel in early intervention* (pp. 191-214). Baltimore, MD: Brookes.
- Guss, C. (1961). How is supervision perceived? *Educational Leadership*, 19(2), 99-102.
- Grant, K., Hackney, R., & Edgar, D. (2014). Postgraduate research supervision: An 'agreed' conceptual view of good practice through derived metaphors. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 43-60.
- Hockey, J. (1994). Establishing boundaries: problems and solutions in managing the PhD supervisor's role. *Cambridge Journal of Education*, 24(2), 293-305. doi:10.1080/0305764940240211
- Ismail, A., Abiddin, N. Z., & Hassan, A. (2011). Improving the development of postgraduates' research and supervision. *International Education Studies*, 4(1), 78-89.
- Işıksoluğu, M. (1994). Tezler ve danışmanlık. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 57-62. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5915> adresinden indirilmiştir.
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147. doi:10.1080/713696141
- Lee, A., & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34, 615-630.
- Lessing, N., & Lessing, A. C. (2004). The supervision of research for dissertations and theses. *Acta Commercii*, 4, 73-87.
- Lessing, A. C., & Schulze, S. (2002). Graduate supervision and academic support: students' perceptions. *South African Journal of Higher Education*, 16(2), 139-149.
- Malfroy, J. (2005). Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices. *Higher Education Research & Development*, 24(2), 165-178, doi:10.1080/07294360500062961
- Manathunga, C., & Goozée, J. (2007). Challenging the dual assumption of the "always/already" autonomous student and effective supervisor. *Teaching in Higher Education*, 12, 309-322. doi:10.1080/13562510701278658
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: the role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207-221. doi:10.1080/01580370701424650
- Manathunga, C. (2005). Early warning signs in postgraduate research education: A different approach to ensuring timely completions. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 219-233. doi:10.1080/1356251042000337963

- Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 29(1), 53–63. doi:10.1080/0304379032000129304
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74. doi:10.1080/13562517.2011.5909
- Mental Health Coordinating Council [MHCC] (2008). Mental health recovery philosophy into practice: A workforce development guide. <http://mhcc.org.au/home/publications/workforce-development-guide.aspx> adresinden indirilmiştir.
- Neumann, R. (2005). Doctoral differences: Professional doctorates and phds compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 173-188.
- Parker, R. (2009). A learning community approach to doctoral education in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 43-54. doi:10.1080/13562510802602533
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Welde, K., & Laursen, S. (2008). The “Ideal Type” advisor: How advisors help STEM graduate students find their ‘Scientific Feet’. *The Open Education Journal*, 1(1), 49–61. doi:10.2174/187492080080101004
- Wisker, G., Robinson, G., & Shacham, M. (2007). Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 301–320. doi:10.1080/14703290701486720
- Yeatman, A. (1995). Making supervision relationships accountable: graduate student logs, *Australian Universities Review*, 2, 9-11.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

Atıf için:

Sever, I., & Ersoy, A. (2017). Araştırma görevlilerinin gözünden danışmanlık ve doktora süreçleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 183-202. <http://ebad-jesr.com/>