



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



**LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE OKUL TERKİNİN
TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA İNCELENMESİ:
EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba KARADENİZ

Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı

İZMİR

2024

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE OKUL TERKİNİN
TOPLUMSAL CİNSİYET BAĞLAMINDA İNCELENMESİ:
EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

Tuğba KARADENİZ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülgün MEŞE

Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı
Kadın Çalışmaları Yüksek Lisans Programı

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum Lisansüstü Eğitimde Okul Terkinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği adlı yüksek lisans/doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Tuğba KARADENİZ

ÖNSÖZ

Dünyayı anlamanın deneyimin yanısıra ancak çaba ve öğrenme ile mümkün olabileceği aşikardır. Sanıyorum bu ön bilgi ya da sezi kendimi bidim bileli öğrendiğim herşeyin beni mutlu etmesini sağladı.

Yine bu şevkle başlamış olduğum bir önceki lisansüstü öğrenim sürecimi iş hayatı, ev işlerinin vakit ve enerji alıcı mesailerine ek olarak öğrenim sürecimden tamamen bağımsız dışsal ve özel sebeplerin de bir araya gelmesiyle bırakmıştım. Ancak süreç içerisinde de, bu zamana kadar öğrenim hayatımda deneyimlemediğim bir yol haritasını bulamama ve eforumu buna kanalize edememe sorunu yaşamaktaydım. Oysa ki lisansüstü eğitim seviyesine kadar tüm öğrenim hayatımı sene kaybetmeden sorunsuz şekilde tamamlamıştım. Bu açıdan lisansüstü eğitimin, özellikle ortaya bilimsel bir çalışma, eser çıkarmanın önceki örgün eğitim süreçlerinden farklı bir süreç olduğunu farketmiş olmakla birlikte sanki bu yeni durumun daha henüz tanımlayamadığım bir çok katmanı da vardı.

2022 yılının Temmuz ayında çıkan öğrenci affı ile öğrenime geri döndüğümde, lisansüstü eğitimde okul terkini yaşadığım toplumda bir kadın olarak deneyimlemiş olmam sebebiyle toplumsal cinsiyet bakış açısıyla derinlemesine ve sistematik olarak araştırmak istedim. Sonuçta bu çalışma bir çok engebe ve bilinmezliğin dolu olduğu bir nehir izleğinde, bir su damlasının nihayetinde engin bir denize kavuşması ile ortaya çıkmış oldu.

Çalışmamın tüm alanla ilgili ya da alana ilgi duyanlar ve hangi alanda öğrenim görüyor olursa olsun tüm lisansüstü öğrenciler için faydalı bir kaynak olmasını diliyorum.

İzmir - 2024

Tuğba KARADENİZ

ÖZET

Çalışmada amaç, iş ve aile yaşamının getirdiği sorumlulukların yoğunlaştığı yetişkinlik dönemine denk gelen lisansüstü eğitim kademesindeki okul terki sürecini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemektir. Geleneksel anlamda kadına atfedilen toplumsal cinsiyet kökenli sorumluluklardan kaynaklanan engel ve sorunların kadınların eğitimlerini bırakmalarında ne derece etkili olduğunun ortaya çıkartılması amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi ve araştırma deseni olarak fenomenolojik desen (olgu bilim deseni) kullanılmıştır. Çalışma grubunu lisansüstü eğitim seviyesinde okul terkini tecrübe edip, 5 Temmuz 2022 tarihli ve 7417 sayılı kanun ile yürürlüğe giren son öğrenci affı ile eğitime geri dönen lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Çeşitli lisansüstü programlardan 12 kadın 12 erkek öğrenci olmak üzere toplam 24 katılımcı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Veriler, çevrimiçi görüşme platformu aracılığıyla yüzyüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcıların güncel ve önceki öğrenim süreçlerine ait kişisel bilgilerinin (cinsiyet/medeni hal/öğrenim durumu vb.) elde edilebilmesine yarayan soruların yer aldığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak yorumlanmış; bulgular oluşturulan temalar, alt temalar ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yoluyla aktarılmıştır.

Katılımcılarca en çok ifade edilen okul terki nedenleri iş hayatının yoğunluğu, danışman kaynaklı sorunlar, farklı alanlara yönelme ve ailevi sorumluluklar olmuştur. Kadın katılımcıların ailevi sorumluluklar ve toplumsal cinsiyet kökenli etkilerden daha fazla oranda; günlük, daimi ve ağır bir iş yükü ile etkilendiği gözlemlenmiştir. Çalışma bulguları da dikkate alınarak soruna yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Yükseköğretimde Okul Terki, Lisansüstü Eğitimde Okul Terki, Akademide Kadın, Lisansüstü Eğitim ve Çalışan Kadın

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the dropout process from the postgraduate education level in the context of gender, which coincides with the adulthood period when the responsibilities brought by work and family life are concentrated. It is aimed to reveal to what extent the obstacles and problems caused by gender-based responsibilities attributed to women in the traditional sense are effective for women to leave their education.

Qualitative research method and phenomenological research design was used as research method and design. The study group consists of graduate students who have experienced dropout at the postgraduate education level and returned to education with the last student amnesty that entered into force with the law No. 7417 dated July 5, 2022. The research was conducted with a total of 24 participants, including 12 female and 12 male students from various graduate programs. The data were collected by face-to-face interviews through online interview platform. In the interviews semi-structured interview form and personal information form have been used. The data were interpreted using descriptive and content analysis; the findings were conveyed through the themes and sub-themes created and also direct quotations from the participants' statements.

The most expressed reasons for dropout from graduate school by the participants had been the intensity of work life, problems caused by advisor, orientation to different fields and family responsibilities. It has been observed that female participants are affected by family responsibilities and gender-based effects to a greater rate with a daily, constant and heavy workload. Taking into account the study findings, suggestions were made for the problem.

Keywords: Graduate/Postgraduate Education, Dropout in Higher Education, Dropout in Graduate/Postgraduate Education, Women in Academia, Graduate/Postgraduate Education and Employed Women

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|------|
| ÖNSÖZ..... | i |
| ÖZET..... | ii |
| ABSTRACT..... | iii |
| İÇİNDEKİLER..... | iv |
| TABLOLAR LİSTESİ..... | vi |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | vii |
| KISALTMALAR..... | viii |
| GİRİŞ..... | 1 |
| BİRİNCİ BÖLÜM: TÜRKİYE’DE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM UYGULAMALARI VE İŞLEVLERİ..... | 4 |
| 1.1. Lisansüstü Eğitim Uygulamaları..... | 4 |
| 1.2. Lisansüstü Eğitimin İşlevi..... | 8 |
| İKİNCİ BÖLÜM: LİSANSÜSTÜ EĞİTİM VE KADIN..... | 11 |
| 2.1. Akademide Kadın..... | 14 |
| 2.2. Akademik Personel Olmayan ve Lisansüstü Eğitim Gören Kadınlar..... | 19 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE OKUL TERKİ ÜZERİNE ÇALIŞMALAR..... | 24 |
| 3.1. Dünyada Lisansüstü Eğitimde Okul Terkine İlişkin Çalışmalar..... | 30 |
| 3.2. Türkiye’de Lisansüstü Eğitimde Okul Terkine İlişkin Çalışmalar..... | 36 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM..... | 44 |
| 4.1. Araştırmanın Amacı..... | 44 |
| 4.2. Araştırmanın Problemi..... | 44 |
| 4.3. Araştırmanın Yöntemi..... | 45 |
| 4.4. Araştırmanın Önemi..... | 45 |
| 4.5. Araştırmanın Yeri ve Zamanı..... | 46 |
| 4.6. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi..... | 46 |
| 4.7. Veri Toplama Araçları ve Süreci..... | 52 |
| 4.8. Verilerin Analizi..... | 53 |

| | |
|--|-----|
| 4.9. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları | 53 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM: BULGULAR..... | 55 |
| 5.1. Katılımcıların Lisansüstü Eğitime İlişkin Hazırbulunuşluklarına Yönelik Bulgular..... | 57 |
| 5.2. Katılımcıların Lisansüstü Eğitime Yönelme Sebeplerine Yönelik Bulgular..... | 59 |
| 5.3. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimleri Boyunca Ailelerinin Desteklerine Yönelik Bulgular..... | 61 |
| 5.4. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimleri Boyunca Gördükleri Sosyal Desteğe Yönelik Bulgular..... | 65 |
| 5.5. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimin Kalitesi ve Yeterliliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular..... | 67 |
| 5.6. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimlerini Terk Etme Nedenlerine Yönelik Bulgular..... | 69 |
| 5.7. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimi Terk Etme Sürecine Etki Eden Dışsal Faktörlere Yönelik Bulgular..... | 73 |
| 5.8. Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Kökenli Etkilere Karşı Kurum/Kuruluşların Alabileceği Önlemlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular..... | 76 |
| 5.9. Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Kökenli Etkilere Karşı Alınabilecek Kişisel Önlemlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular..... | 80 |
| TARTIŞMA..... | 83 |
| SONUÇ VE ÖNERİLER | 98 |
| KAYNAKÇA | 104 |
| EKLER | 117 |
| TEŞEKKÜR..... | 121 |
| ÖZGEÇMİŞ | 122 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1: Türkiye Geneli Yüksek Lisans ve Doktora Programları Öğrenci Sayılarında Kadın Öğrenci Oranları (%)..... | 15 |
| Tablo 2: Türkiye Geneli Öğretim Elemanı Sayılarında Kadın Öğretim Elemanı Oranları (%)..... | 15 |
| Tablo 3: Kadın Katılımcıların Sosyodemografik Bilgileri..... | 48 |
| Tablo 4: Erkek Katılımcıların Sosyodemografik Bilgileri..... | 49 |
| Tablo 5: Kadın Katılımcıların Önceki Öğrenim Sürecinde Sosyodemografik ve Öğrenim Bilgileri..... | 50 |
| Tablo 6: Erkek Katılımcıların Önceki Öğrenim Sürecinde Sosyodemografik ve Öğrenim Bilgileri..... | 51 |
| Tablo 7: İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Temalar..... | 55 |
| Tablo 8: Katılımcıların Hazırbulunuşluk Durumu..... | 58 |
| Tablo 9: Katılımcıların Lisansüstü Eğitime Yönelme Nedenleri..... | 59 |
| Tablo 10: Katılımcıların Lisansüstü Eğitimlerine Yönelik Aile Desteği..... | 62 |
| Tablo 11: Katılımcıların Lisansüstü Eğitimlerine Yönelik Sosyal Destek..... | 65 |
| Tablo 12: Katılımcıların Lisansüstü Eğitimin Kalitesi ve Yeterliliğine Yönelik Görüşleri..... | 68 |
| Tablo 13: Okul Terki Nedenlerine Yönelik Görüşler..... | 70 |
| Tablo 14: Okul Terki Sürecine Etki Eden Dışsal Faktörlere Yönelik Görüşler..... | 73 |
| Tablo 15: Toplumsal Cinsiyet Kökenli Etkilere Karşı Kurum/Kuruluşların Alabileceği Önlemlere Yönelik Görüşler..... | 77 |
| Tablo 16: Toplumsal Cinsiyet Kökenli Etkilere Karşı Alınabilecek Kişisel Önlemlere Yönelik Görüşler..... | 80 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1: Yükseköğretim Terki için kavramsal bir Şema (Tinto, 1975)..... | 26 |
| Şekil 2: Sınıfları, Öğrenimi ve Devamlılığı Birbirine Bağlayan Tavsiye Edilmiş Model (Tinto, 1997)..... | 28 |



KISALTMALAR

| | |
|-----------------|--|
| YÖK | : Yükseköğretim Kurulu |
| AB | : Avrupa Birliği |
| ARGE | : Araştırma-geliştirme |
| UN Women | : Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlendirilmesi Birimi |
| UN DESA | : Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Departmanı |
| STEM | : Science, Technology, Engineering, Mathematics (Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) |
| UNDP | : Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı |
| WEF | : Dünya Ekonomik Forumu |
| KTCE | : Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi |
| TÜİK | : Türkiye İstatistik Kurumu |
| URAP | : University ranking by academic performance |

GİRİŞ

Okul terki bir çok ülkede (özellikle gelişmekte olan ülkelerde) ve ülkemizde toplumsal bir sorun olarak eğitimin her aşamasında (ilk, orta ve yükseköğretimde) karşımıza çıkmaktadır. (Komşu & Uysal, 2021, s. 94)

Eğitimin, yaşam kalitesi ve gelirin artması gibi bireysel kazanımların yanısıra toplumsal refah, ekonomik büyüme ve beşeri sermayenin gelişimi gibi toplumun tümüne yayılan kazanımları mevcuttur. Bu kazanımların elde edilememesini ifade eden okul terki, bireylerin maddi, psikolojik ve sosyal durumları üzerinde olumsuz etkilere; bireylere yapılan yatırımların karşılıksız kalması yoluyla da ekonomik ve toplumsal kayıplara neden olmaktadır (Bakırtaş & Nazlıoğlu, 2021, s.672; Ergen, 2013, s.154, 155).

Okul terki öğrencinin öğrenim görmekte olduğu eğitim programından diploma almadan ilişkisinin kesilmesi ya da bu programın diplomasının kazanılmasından vazgeçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Dekkers ve Claassen, 2001, s.342; Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020, s.258). Okul terki nedenleri ise ailevi, kurumsal (okul), bireysel ya da çevresel olmak üzere çok çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple okul terki sorunu karşımıza çok faktörlü karmaşık bir olgu olarak çıkmaktadır (Uslu Gülşen, 2017, s.19).

Yükseköğretim kurumları; eğitim ve öğretimin yapıldığı, araştırma çalışmalarının yürütülüp elde edilen bilgilerin toplumun hizmetine sunulduğu, değişik seviyelerde akademik derecelerin verilebildiği ve insanların meslek sahibi olmalarının sağlandığı kurumlardır ki bu sebeple yüksek öğrenimin bireysel ve toplumsal getirileri de yüksektir (Ergen, 2013, s.154, 155; Tosun, 2020, s.112). Yüksek öğretim kurumlarında ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim programları mevcuttur. Çalışmada lisansüstü eğitim seviyesinde okul terki incelenmiştir.

Varış'ın (1984) (akt. Tonbul, 2017, s.151) tanımına göre lisansüstü eğitim, lisansı izleyen akademik derecelere götüren, araştırma yoluyla bilim ve teknoloji üreten ve kalkınmaya yön veren bilim insanı yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim sürecidir. Lisansüstü eğitim değişen dünya koşulları, sanayi ve toplum ihtiyaçları ve eğitimin değişen doğası nedeniyle bir gereklilik haline gelmiştir. Bu eğitim türü yüksek öğretimin

önemli bir parçası olarak ayrıca üniversite mezunlarının alanlarında uzmanlaşmalarına ve kariyer yapmalarına da olanak tanır (Ertem & Gökalp, 2019, s.1; İlter, 2019, s.267).

Çalışmada amaç, iş ve aile yaşamının getirdiği sorumlulukların yoğunlaştığı yetişkinlik dönemine denk gelen lisansüstü eğitim kademesindeki okul terki sürecini toplumsal cinsiyet bağlamında incelemektir. Çoruk, Çağatay ve Öztürk'ün (2016) araştırmasında yer alan bulgulara göre lisansüstü eğitimde devam sorunları, daha çok lisansüstü öğrencilerin aynı zamanda iş hayatında yer almalarından kaynaklanmıştır. Özçatal'a (2018) göre çalışma yaşamına katılan kadın için erkeklerden farklı olarak ev işleri, çocuk bakımı gibi karşılıksız işler kadının sorumluluğunda olmaya devam etmektedir. Kadınlar bu sebeple çalışma yaşamına daha az katılmaktadır. Çalışma yaşamında ise belli mesleklerde yoğunlaşmakta; eğitim ve ilerleme imkanları kısıtlı olmakta; daha az kalifiye, daha düşük ücretli işlerde çalışmaktadırlar.

Çalışmada toplumsal cinsiyet eşitliği açısından dezavantajlı konumda bulunan kadınların iş ve/veya aile sorumlulukları ile birlikte lisansüstü eğitimlerini sürdürememe ve sonuç olarak eğitimlerini yarıda bırakmalarında toplumsal cinsiyet eksenindeki sorun ve engellerin ne derece etkili olduğunun ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu problem bağlamında çalışmada;

- i) akademide veya akademi dışında çalışan lisansüstü eğitim gören kadınların, eğitimleri süresince ne gibi toplumsal cinsiyet kaynaklı etkilere maruz kaldıkları,
- ii) bu etkilerin eğitimlerini yarıda bırakmalarında etkili olup olmadığı,
- iii) toplumsal cinsiyet kaynaklı etkilerin eğitimlerini yarıda bırakmalarında erkekleri de etkileyip etkilemediği,
- iv) bu etkilerin her iki cinsi ne derecede etkilediğinin, ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi'nin lisansüstü programlarında öğrenim görmüş olup okulu bırakan, 5 Temmuz 2022 tarihli ve 7417 sayılı kanun ile yürürlüğe giren en son öğrenci affı ile öğrenimine geri dönmüş öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları cinsiyet açısından eşit sayıda oluşturulmuştur ve medeni hal, ailevi durum, öğrenim görülen lisansüstü program vb. olmak üzere çeşitlilik arz etmektedir. Ancak katılımcı sayısında cinsiyet eşitliği sağlansa da fen

bilimleri-sağlık bilimleri-sosyal bilimler gruplarından eşit sayıda katılımcıya ulaşılamamış olması ve araştırmının sadece Ege Üniversitesi öğrencilerini kapsamı araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Araştırma grubunun tamamının iliği kesilmiş (okul terki kesinleşmiş) öğrencilerden öğrenimine geri dönen öğrencilerden oluşması araştırmanın bir diğeri sınırlılığıdır.

Okulunu terk edenlerden eğitimlerine geri dönme kararı alan bu grubun, eğitimlerini tamamlama niyet ve istekleri olduğı halde okullarını bırakmaya iten çok çeşitli etkilere maruz kaldıkları düşünöldüğünden, örneklem grubu olarak aftan yararlanan öğrenciler seçilmiştir. Literatürde yükseköğretimde lisans eğitimi seviyesinde okul terkini inceleyen çalışmalar daha fazla olmakla birlikte lisansüstü eğitim seviyesinde okul terki üzerine çalışmalar sınırlıdır. Lisansüstünde okul terki sürecini toplumsal cinsiyet bağlamında inceleyen çalışma sayısı ise daha da az sayıdadır. Çalışmanın lisansüstü eğitim seviyesinde okul terkini hem toplumsal cinsiyet bağlamında incelemesi hem de araştırma grubunun son öğrenci affi kanunundan eğitime geri dönen katılımcılardan oluşması çalışmanın özgün ve güncel yanını oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü eğitimde okul terki nedenleri, okul terki sürecine etki eden toplumsal cinsiyet kaynaklı etki, engel ve sorunlar tartışılmaya çalışılmış ve sorunun çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur. Böylelikle çalışmanın bu alanda yaşanan problemlerin çözümünde politika üretecek kişi, kurum ve kuruluşların çalışmalarına, uygulayıcı ve araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın, yükseköğretim dahil her öğretim kademesinde okul terki problemini inceleyecek çalışmalara toplumsal cinsiyet bakış açısı kazandırması umulmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları ve lisansüstü eğitimin işlevleri ele alınmaktadır. İkinci bölümde lisansüstü eğitim ve kadın konusu, akademide kadın ve akademik personel olmayan ve lisansüstü eğitim gören kadınlar alt başlıklarıyla aktarılmaya çalışılmaktadır. Üçüncü bölümde dünyada ve Türkiye’de lisansüstü eğitimde okul terki üzerine yapılan çalışmalara değinilmektedir. Dördüncü bölümde araştırmanın yöntemi aktarılmaktadır. Beşinci bölümde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden ortaya çıkan bulgular aktarılmaktadır. Son olarak bu bulgular literatür kapsamında tartışılmakta ve araştırma sonuçları önerilerle birlikte ortaya konulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM UYGULAMALARI VE İŞLEVLERİ

1.1. Lisansüstü Eğitim Uygulamaları

Ülkemizde Yükseköğretim, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda (1981) belirtildiği üzere "Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim - öğretimin tümüdür." Buna göre ortaöğretimden sonraki eğitim kademesi olarak yükseköğretim kademeleri ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere üçe ayrılır. Bu doğrultuda lisansüstü eğitim yükseköğretimin son basamağını oluşturmakta olup, ilgili mevzuatlara (Yükseköğretim Kanunu, 1981; Yükseköğretim Kurulu Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği, 2016) göre çeşitli kademeler ve türlere ayrılmaktadır.

Lisansüstü eğitim yükseköğretim kurumları aracılığıyla verilmektedir. Yükseköğretim kurumları; eğitim ve öğretimin yapıldığı, araştırma çalışmalarının yürütülerek bilgi üretildiği ve bu bilgileri toplumun hizmetine sunan, değişik seviyelerde akademik derecelerin verilebildiği ve insanların meslek sahibi olmalarının sağlandığı kurumlardır (Tosun, 2020, s.112). Yükseköğretim kurumlarının yüksek seviyede bilimsel araştırmalar yapmak, yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak ve ulusal ve evrensel gelişmeye katkıda bulunmak gibi çok sayıda görev, yetki ve sorumlulukları vardır (Tuzcu, 2003). Eğitim sisteminde yer alan kademeler varolan bilgiyi aktarmaktan sorumlu iken en üst kademedeki yer alan üniversite bilgi üretmektedir.

Lisansüstü eğitimin işlevleri de üniversitenin işlevleri ile paralellik göstermektedir (Gök ve Sılay, 2005, s.138). Bu doğrultuda Varış (1972), lisansüstü eğitimi "Lisans-üstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim adamı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen eğitim faaliyeti" olarak tanımlamıştır.

Temel amacı bilgi üreten, kullanan ve eleştirel bir düşünce tarzıyla problem çözebilecek nitelikte insan gücünü yetiştirmek olan lisansüstü eğitim programlarının, öğrenciyi keşfetmeye, anlamlandırmaya ve öğrenilenleri uygulamaya dönüştürmeyi sağlayacak kazanımları edindirmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda lisansüstü eğitimde öğrencilerin, bir alanda derinlemesine çalışarak lisans programından farklı kazanımları edinmeleri hedeflenir. (Karaman ve Bakırcı, 2010, s.94; Tonbul, 2017, s.151).

Lisansüstü eğitim kademeleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda (1981) belirtildiği üzere yüksek lisans ve doktora ile tıpta, diş hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsar. Tıpta ve diş hekimliğinde ve eczacılıkta uzmanlık Sağlık Bakanlığı; veteriner hekimlikte uzmanlık Tarım ve Orman Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre yürütülmektedir. Yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programları ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı ve Yükseköğretim Kurumları tarafından düzenlenen esaslara göre yürütülmektedir.

Yüksek lisans programı 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda (1981) "Bir lisans öğretimine dayalı, eğitim - öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretim" olarak tanımlanmıştır. Yüksek lisans eğitimi ile amaçlanan ilgili iş sahalarına alanında uzmanlaşmış bireyler yetiştirmek, doktora eğitimine temel oluşturmak ve bireylere bilimsel süreci kavratarak araştırmacı yetiştirmektir (Sevinç, 2001, s.126; Ünal ve İltter, 2010, s.149; Varış, 1972, s.70).

Esasları YÖK tarafından düzenlenen Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'ne (2016) göre yüksek lisans programı tezli ve tezsiz olmak üzere göre iki şekilde yürütülebilmektedir. Söz konusu yönetmelik tezli yüksek lisans programını "öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar." şeklinde tanımlamıştır. Yönetmeliğe göre tezli yüksek lisans programı toplam yirmi bir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi ders, bir seminer dersi ve tez çalışması ile birlikte toplam 120 AKTS kredisinden oluşur. Kayıt olunan programa ilişkin derslerin verildiği dönemden başlamak üzere, program en çok altı yarıyıldan tamamlanır. Programı tamamlayan öğrenci bundan sonra lisansüstü eğitimin son aşaması olan doktora programına başvuru hakkı kazanır. Dört yarıyıl sonunda öğretim planında yer alan kredili derslerini ve seminer dersini başarıyla

tamamlayamayan; azami süreler içerisinde ise tez çalışmasında başarısız olan veya tez savunmasına girmeyen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

Tezsiz yüksek lisans programı ise, öğrenciye mesleki konularda derinlemesine bilgi kazandırmayı, mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermeyi ve ayrıca bilimdeki son gelişme ve yenilikleri öğretmeyi amaçlar. Ancak programı bitirmek doktora programına başvuru hakkı kazandırmaz (Çakar, 1997, s.66). Tezsiz yüksek lisans programı, toplam otuz krediden ve 60 AKTS'den az olmamak kaydıyla en az on ders ile dönem projesi dersinden oluşur ve programın süresi programa ilişkin derslerin verildiği dönemden başlamak üzere, en az iki yarıyıl, en çok üç yarıyıldır. Bu sürenin sonunda programı tamamlayamayan öğrencinin ilişkisi kesilir (YÖK, 2016).

Yüksek lisans programında öğrenci ilgisini çeken bir konuda ayrıntılı incelemeler yapmak suretiyle bilgi haznesini geliştirerek konusu ile ilgili genel bir değerlendirme yapar. Edindiği bu bilgileri kendi üslubu ile başkalarının da yararlanabileceği şekilde ortaya koyar. (Şen, 2013, s.11). Programda bilimsel yöntemleri kullanabilme kabiliyetinin teorik ve uygulamalı eğitimle kazandırılması amaçlanır. Uzmanlık alanı oluşturacak şekilde eğitim ve araştırma faaliyetlerini yürüten program, "bilim uzmanı" yetiştirmeyi amaçlar. "Bilim uzmanlığı" (yüksek lisans) bilim insanı olma yolunda ilk basamaktır. (Erdem, 2007, s.78; Karaman ve Bakırcı, 2010, s.94)

Doktora eğitimi, bilim insanı yetiştirmenin en önemli ve ikinci basamağıdır. Bu kademedeki öğrenciden; bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak suretiyle yeni bilgiler üretmesi beklenir (Keskinçilic & Ertürk, 2009, s.141; YÖK, 2016). Doktora öğrenimi disiplinlerarası araştırmalar yapılması yoluyla mevcut bilgi yapısındaki boşluğu tamamlamayı amaçlar. Ayrıca amaçları arasında, ekonomik ve teknolojik kalkınma için gerekli araştırmaları yapıp yayınlayacak elemanları ve bilgi, araştırma becerisi ve öğretmenlik formasyonuna sahip öğretim üyelerini yetiştirmek de vardır (Varış, 1972, s.70).

Yüksek lisans çalışmalarından farklı olarak doktora çalışmalarında mutlaka özgün bir yeniliğin (orjinalliğin) bulunması istenir (Şen, 2013, s.13). Nitekim YÖK Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'ne (2016) göre "Doktora çalışması sonunda hazırlanacak

tezin, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden en az birini yerine getirmesi" gerekmektedir.

Doktora programı yüksek lisans derecesi ile kabul edilmiş öğrenciler için toplam yirmi bir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi ders, seminer, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışması olmak üzere en az 240 AKTS kredisinden; lisans derecesi ile kabul edilmiş öğrenciler için de en az kırk iki kredilik 14 ders, seminer, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışması olmak üzere toplam en az 300 AKTS kredisinden oluşur. Doktora programında süre tezli yüksek lisans derecesi ile kabul edilenler için programa ilişkin derslerin verildiği dönemden başlamak üzere sekiz yarıyıl olup azami tamamlama süresi on iki yarıyıl; lisans derecesi ile kabul edilenler için on yarıyıl olup azami tamamlama süresi on dört yarıyıldır. (YÖK, 2016)

Ders, seminer, proje ve tez yazımı süreçlerini barındıran lisansüstü süreçler - özellikle doktora eğitimi- uzun vadeli çalışmayı ve öz disiplini gerektiren zorlu süreçlerdir. Doktora öğrenciye en az bir akademik disiplinde orjinal ve bağımsız araştırma yapma becerisine ilişkin bir "onay damgası" kazandırır ve çoğu yükseköğretim kurumunda öğretim üyesi olmak için bir ön koşuldur. Doktora eğitimini bitirene konusunda "Doktor" denir ve kişi ilgili bilim alanında "bilim doktoru" olarak algılanır (Can, 2023, s.64; Kerlin, 1995, s.2; Şen, 2013, s.12).

Sanatta Yeterlik Programı doktora eşdeğeri bir programdır ve özgün bir sanat eserinin ortaya konulmasını, müzik ve sahne sanatlarında ise üstün bir uygulama ve yaratıcılığı amaçlar (YÖK, 2016).

Bilimsel Hazırlık Programı, lisans veya yüksek lisans derecesini kabul edildikleri yüksek lisans veya doktora programından farklı alanlarda almış olanlar ile lisans veya yüksek lisans derecesini kabul edildikleri yükseköğretim kurumu dışındaki yükseköğretim kurumlarından almış olan yüksek lisans veya doktora programı adayları için, kabul edilmiş oldukları lisansüstü programa ilişkin eksikliklerini gidermek amacıyla uygulanan bir programdır. Bilimsel hazırlık programında alınması zorunlu dersler, ilgili lisansüstü programını tamamlamak için almakla yükümlü olunan derslerin yerine geçemez. Programda öğrenim süresi azami iki yarıyıldan oluşur. (YÖK, 2016).

1.2. Lisansüstü Eğitimin İşlevleri

Yaşadığımız bilgi çağında, bilgi hızla üretilip yayılmakta, dijital değişim ve dönüşüm ve sürekli gelişen bilim ve teknoloji rekabeti dolayısıyla iş meslek kollarında uzmanlaşmayı arttırmaktadır (Can, 2023. s.62; Karaman ve Bakırcı, 2010, s.94). Temel amacı, bilgi üreten, kullanan ve yayan yüksek nitelikli insan gücü (bilim insanı, öğretim üyesi ve araştırmacı) ve alanında uzman kişiler yetiştirmek olan lisansüstü eğitim bu yolla hem ülkenin hem toplumun gelişmesine büyük katkıda bulunmaktadır (Can, 2023. s.62; Karakütük, 2002, s.11).

Arıcı (1997), lisansüstü eğitimin işlevlerini aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

1. Bilim/sanat üretmek ve yaymak
2. Toplumsal sorunları doğru algılama ve sorunlara çözüm önerileri geliştirme
3. Üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmak

Lisansüstü eğitimde, eğitim-öğretim ve tez/sanat eseri çalışmalarıyla bilim ve sanat eseri üretimine katkı sağlanmakta ve bu eserler ilgililerin kullanımına sunulmaktadır. Buna ilaveten üniversitelerde araştırma-geliştirme çalışmalarının bir çoğu lisansüstü eğitim çalışmaları kapsamında lisansüstü öğrencilerinin katkılarıyla yürütülmektedir. Bu öğrencilerin çoğunu, gerek üniversite gerekse üniversite dışında özel/kamu kurum/kuruluşlarında çalışanlar oluşturmaktadır. Bu şekilde eğitimin ve bilim üretiminin daha geniş toplum kesimlerine yayılması sağlanmaktadır. Bilim üreten, bilimin yayılmasına katkı sağlayan ve daha nitelikli ve üst düzey hizmetler üretebilen kişiler; toplumsal sorunlara çözüm önerileri geliştirebilecek, bilimsel-teknolojik ilerlemeye katkıda bulunabilecek ve böylelikle toplumun yaşam standartlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceklerdir.

Günümüzde ülkelerin kalkınmalarını sağlayacak en önemli etkenlerin başında insan faktörü gelmektedir. Ekonomik büyümenin etkenlerden biri olan beşeri sermaye “kişinin ya da toplumun sahip olduğu bilgi, beceri, yetenekler, sağlık durumu, toplumsal ilişkilerdeki yeri ve eğitim düzeyi gibi kavramların tümünü ifade etmek için kullanılmaktadır”. Eğitim, işgücünün beceri ve üretkenlik kapasitesini geliştirerek milli

gelirin artmasına katkıda bulunmaktadır. Nitekim Kalkınma Planlarında eğitim hamlesiyle beşeri sermayenin geliştirilmesi hedefleri yer almaktadır. Bu planlarda lisansüstü eğitimin önemi belirtilmekte ve geliştirilmesine yönelik hedefler de bulunmaktadır. (Kalkınma Bakanlığı, 2014; Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019; Taş ve Yenilmez, 2008, s.157, 160).

Bilgi çağı toplumlarında, hızla değişen ve küreselleşen dünyada, uluslararası seviyede rekabet edebilme ve gelişme gösterebilmek açısından da yüksek nitelikli insan gücünün önemi gittikçe artmıştır (İlter, 2019, s.267). Küreselleşen dünyada hiçbir ülke tek başına hareket edememekte ve ülkeler ittifaklar kurmaktadır. Avrupa Birliği (AB) de küreselleşme sürecinde öne çıkan güçlü bir topluluktur ve Türkiye AB'nin vizyon hedefleri doğrultusunda eğitim sistemini uyumlaştırma çalışmalarını sürdürmektedir. AB vizyonlarında inovasyon (yenilik) ve araştırma-geliştirme (ARGE) önemli bir yer tutmaktadır. “Yaşam Boyu Öğrenme” çerçevesinde lisansüstü eğitimin geliştirilmesi ve yurttaşların “yaşam boyu öğrenmeye” erişmeleri sağlanarak bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. (Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011, s.88; Tatlı ve Adıgüzel, 2012, s.144; Toprak ve Erdoğan, 2013, s.10-11).

Tüm bu sebeplerle lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora eğitimi) yalnızca öğretim elemanı olmanın değil, endüstri ve kurumlarda iş edinmenin bir ön koşulu olarak aranır hale gelmiştir (Çıkrıkçı, 2002, s.63). Lisansüstü eğitim bireye, mesleki-akademik kariyer yapma fırsatı ve ekonomik katkı sağlarken hayat boyu öğrenme ve kişisel gelişime de katkı sağlamaktadır (Nas, Peyman ve Arat, 2016, s.572). Kişi hangi meslekte olursa olsun toplumda yüklendiği görevini daha etkin kılmak, genel kültür ve entelektüel kapasitesini arttırmak için öğrenmek ister. Enformasyon ve iletişim teknolojisindeki yenilikler, kişileri yaşam boyu öğrenmeye ve lisans mezuniyet sonrası eğitime yönlendirmektedir (Türker, 1997, s. 21). Yapılan araştırmalarda, lisansüstü eğitim gören bireyler; lisansüstü eğitimin, akademik beceriler ile kişisel gelişimin kazanılması sonucu sağlanan kişisel tatminin yanısıra entelektüel paylaşım, yeni çevre kazanma, bakış açılarının genişlemesi ve muhakeme güçlerinin gelişmesi gibi getirilerinin olduğunu belirtmişlerdir (Cragg ve Andrusyszyn, 2004, s.2; Koşar, 2021, s.1299). Lisansüstü eğitim gören bireyler yaşam boyu öğrenme yoluyla mesleki bilgilerini geliştirirken, geleneksel bilgi ve uygulamaları sorgulayarak yeniliğe açık ve yeniliği teşvik edici hale

gelmişlerdir (Richards ve Potgieter, 2010, s.48). Görüldüğü gibi lisansüstü eğitimin ulusal, uluslararası ve bireysel düzeyde birçok işlevi bulunmaktadır (Tonbul, 2019, s.21).



İKİNCİ BÖLÜM

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM VE KADIN

Eğitim, beşeri sermayeyi geliştirerek, hem kişisel hem de toplumsal gelişmeyi sağlayarak toplumların kalkınmasında büyük rol oynamaktadır. Sanayileşme ve küresel rekabet kalkınma için kadın ve erkek iki cinsin, cinsiyet eşitsizliğini ortadan kaldıracak şekilde eğitim görmelerini zorunlu kılmaktadır. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde büyük etkisi olan kadınların eğitimi ise sadece ekonomik değil yüksek toplumsal getiriler de sağlayarak kalkınmaya ivme kazandırmaktadır. Kadın eğitiminin önemi ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar yapan çeşitli kurum/kuruluşların raporlarında da vurgulanmıştır (Karagöz ve Karagöz, 2018, s.80; Özaydınlık, 2014, s.109; Sami 2003).

Birleşmiş Milletler Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kadının Güçlendirilmesi Birimi (UN Women) ve Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Departmanı (UN DESA) tarafından yayınlanan "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarında İlerleme Toplumsal Cinsiyete Hızlı Bir Bakış 2023" raporunda belirtildiği üzere tüm dünyada kızların ve erkeklerin eğitime ulaşmaları artmış olmakla birlikte 2022 yılı içerisinde 15-24 yaş aralığındaki eğitim ve/veya istihdamda yer almayan kadınların oranı %32,1 ile, aynı durumdaki erkekler için %15,4 olarak gerçekleşen oranın iki katından fazla olmuştur. Raporda 2022 yılında uluslararası patent başvuruları listesinde yer alan mucitlerin kadın olma olasılığı erkeklere göre beş kat daha az olduğu belirtilmiştir. 2020 yılında ise kadınlar, tüm dünyada yönetici pozisyonlarından üçte birinde; fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarındaki yönetici pozisyonlarından ise yalnızca beşte birinde yer alabilmiştir. Ayrıca raporda, işyerinde ayrımcılığı içeren kurumsal engeller ile ücretsiz bakım ve ev içi sorumlulukların eşit olmayan şekilde bölüşümünün kadınların okuldan işe geçişlerini engelleyen değişkenler arasında olduğu belirtilmiş; yüksek öğrenim ve diğer beceri geliştirici imkanlara devam edenlere yönelik burs ve diğer desteklerin cinsiyet eşitsizliğini kapatmak için oldukça önemli olduğundan bahsedilmiştir.

Kigali, 18 Temmuz 2023 – UN Women (Birleşmiş Milletler Kadın Birimi) ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) 'Kadın Başarır' Konferansında

yayımladıkları “Eşitliğe Doğru: Cinsiyet eşitliği ve kadınların güçlendirilmesinde yeni ikiz endeksler” isimli yeni küresel raporda Türkiye, Küresel Cinsiyet Eşitliği Endeksinde, “Cinsiyet eşitliğine ulaşmakta düşük performansa sahip” ülkeler arasında yer almaktadır. Endeksin bileşenleri incelendiğinde, 25 ve üstü yaşa sahip nüfus içerisinde orta veya yükseköğretim bitiren kadınların oranı %37,7 olurken erkeklerin oranı %49,9 olarak görülmektedir. 2012-2022 yılları arası verilerine göre 25-54 yaş arası, 6 yaşından küçük en az bir çocuklu çiftten oluşan hanelerde işgücüne katılım oranı kadınlarda %33,00, erkeklerde %96,4 gibi büyük bir fark ile gerçekleşmiştir. Kadınlar tarafından işgal edilen yönetici pozisyonlarındaki oran ise %19,7 gibi düşük bir oran olarak gözlemlenmiştir.

Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından yayınlanan Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Raporu 2023’de Türkiye, 0,638 Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeks (KTCE) puanı ile 146 ülke arasından 129. sırada yer almıştır. Çalışmada, “İktisadi Katılım ve Fırsatlar”, “Eğitimsel Kazanımlar”, “Sağlık ve Uzun Yaşam” ve “Siyasi Yetkilendirme” gibi toplam dört kategoride cinsiyete dayalı eşitsizlikleri ölçen endeks puanları hesaplanıp bunların ortalaması alınarak ülkelerin KTCE puanlarına ulaşılmaktadır. Puan 1 (bir)’e yaklaştıkça cinsiyet eşitsizliği azalmaktadır. KTCE raporları 2006 yılından bu yana yayınlanmakta olup; bu açıdan endeks, ülkeler arasında söz konusu kategorilerdeki kadın-erkek eşitsizliğinin önemli bir göstergesini oluşturmaktadır (Bardakçı ve Oğlak, 2021, s.71; Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Raporu 2023, s. 11, 351).

Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporu 2023’de Türkiye’nin eğitimsel kazanımlar kategorisi incelendiğinde ilk, orta ve yükseköğretime kayıtlı kız çocukları ve kadınlar aleyhine çok yüksek olmasa da cinsiyet açığı hala bulunmaktadır. Eğitim ve beceriler başlığı altındaki yükseköğretimin tüm öğrenim düzeyleri açısından genel bir tamamlama oranında kadınlar lehine bir fark bulunurken, söz konusu başlığın altındaki disiplinler itibarıyla mezuniyet oranları incelendiğinde ise kadın-erkek eşitsizlikleri göze çarpmaktadır. Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Science, Technology, Engineering, Mathematics [STEM]) gibi alanlarda erkeklerin mezuniyet oranları kadınlarınkini ikiye ya da üçe katlarken; öğretmenlik, hemşirelik gibi geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpları bağlamında kadınlarla özdeşleştirilen mesleklerin çalışma alanları olan eğitim ve sağlık gibi disiplinlerinden kadınların mezuniyet oranları ise

erkeklere göre daha yüksek görünmektedir. (Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Raporu 2023, s. 351, 352).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre Türkiye’de her seviyede eğitime erişimde cinsiyet açığı gittikçe kapansa da söz konusu kurum tarafından yayınlanan istatistikler incelendiğinde 2022 yılı itibariyle ilköğretim, lise ve dengi meslek okulu, yüksekokul ve fakülte, yüksek lisans ve üzeri mezun sayılarına göre eğitimin her seviyesinde hala kadınlar aleyhine cinsiyet açığının devam ettiği anlaşılmaktadır. TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri 2022 verilerine göre okuma-yazma bilmeyen kadınların sayısı ise erkeklerinkinin 5 katını geçmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] 2023; TÜİK 2022).

Yine 2022 yılında yayımlanan TÜİK “Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2021” ile eğitime devam etmek istemesine rağmen eğitimini yarıda bırakan bireylerin eğitimi yarıda bırakma nedenleri cinsiyete göre incelenmiş; kadınların ekonomik nedenlerden sonra %28,8 gibi yüksek bir oranla “ailenin izin vermemesi nedeni” ile eğitimini yarıda bıraktığı gözlemlenmiştir. Erkeklerde aynı nedenle okulu bırakma oranı ise yalnızca %5,3 olarak gözlemlenmiştir. Aynı araştırmada kadının çalışması ve sosyal hayata katkı sağlamasının değerli olduğunu düşünenlerin oranı %82,6 iken, kadının asli görevinin çocuk bakımı ve ev işleri olduğunu düşünenlerin oranı ise %35,8 olarak gerçekleşmiştir.

Toplum ve kültür tarafından kadın ve erkeğe yüklenen anlam, beklentiler ve roller başta aile olmak üzere eğitim, devlet, din ve örgüt gibi beş temel toplumsal kurumdan etkilenmektedir. Bu kapsamında erkeğe yüklenen para kazanma ve ailesini geçindirme sorumluluğu ve kadına yüklenen annelik, eşlik ve ev işlerinin sorumluluğu küçük yaşlardan bu yana kız ve erkek çocuklarının eğitime ulaşmasında ve eğitim hayatlarını devam ettirmelerinde kadınlar aleyhine farklılıklar oluşturmuştur. Erkek çocuklarının öncelikli olarak “okutulması” ve erkeklere sunulan eğitim olanaklarının daha “verimli” bir yatırım olarak değerlendirildiği görülebilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedeniyle kadınlar aleyhine oluşan bu dezavantajlı konum çalışma hayatı, siyasal yaşam ve karar mekanizmalarına katılma gibi toplumsal hayatın çeşitli alanlarında da varlığını sürdürmektedir. (Eroğlu ve İrdem, 2016, s.12; Gönel, Kaplan, Üçer ve Orhan, 2012, s.117; Özaydınlık, 2014, s.94, 96). Nitekim yukarıdaki veriler incelendiğinde

kadınların eğitime erişme ve eğitim hayatını devam ettirmenin yanı sıra işgücüne katılım ve kariyerini ilerletmede geriden geldiği ve dezavantajlı konumda olduğu görülmektedir.

Kadınların işgücüne katılımı, nitelikli istihdam olanaklarına ulaşmaları ve böylelikle sosyo-ekonomik statülerini arttırmalarında en önemli faktörlerden biri eğitim olsa da, eğitilmiş olmak kadınların geleneksel toplumsal yapıdan kaynaklı baskılara maruz kalmasını engellememektedir (Karagöz ve Karagöz, 2018, s.83; Özgen ve Ufuk, 2001, s.1075). Yukarıda bahsedilen TÜİK “Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2021” ile tespit edildiği gibi, kadınların çalışması değerli görülürken, kadınlardan hala aynı zamanda geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği sorumlulukları yüklenmesi beklenmektedir. Günümüze kadar uzanan eğitim ve çalışma hayatındaki bu eşitsiz görünümde kuşkusuz geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin süreğenliği büyük rol oynamaktadır.

2.1. Akademi Kadın

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından <https://istatistik.yok.gov.tr/> web sayfasında akademik yıllar bazında yayınlanan “Yükseköğretim İstatistikleri”ne göre lisansüstü seviyede öğrenim gören toplam kadın öğrenci ile üniversitelerde istihdam edilen toplam kadın öğretim elemanı sayıları 2014-2015, 2018-2019 ve 2022-23 akademik yılları verileri itibariyle artış göstermiştir.

2022-23 öğretim yılı yüksek lisans seviyesinde öğrenim gören öğrencilerden kadın öğrencilerin oranı %47,71 ve doktora seviyesinde öğrenim gören öğrencilerden kadın öğrencilerin oranı %48,99’dur. Aynı öğretim yılına ait öğretim elemanları oranına bakıldığında en yüksek kadın öğretim elemanı oranı %53,21 ile araştırma görevlileri grubunda, ikinci olarak ise %51,41 ile öğretim görevlisi grubunda gerçekleşmiştir. Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik’e (2018) göre araştırma görevlisi olmanın koşulu yüksek lisans veya doktora yapıyor olmaktır. Öğretim görevlisi olabilmenin ön koşulu ise tezli yüksek lisans bitirmiş

olmaktır. Kadın araştırma görevlisi oranı ile kadın öğretim görevlisi oranlarının kadın lisansüstü öğrenci oranlarından yüksek olması, sayısı gittikçe artan kadın lisansüstü öğrencilerinin akademiye katıldıklarının ve lisansüstü eğitimi, yükseköğretimde eğitim ve araştırma faaliyetine katılma amacıyla tercih ettiklerinin bir göstergesi olabilmektedir (Seskir, 2017, s.326; YÖK, 2023; Yükseköğretim Kanunu 1981).

Tablo 1.* Türkiye Geneli Yüksek Lisans ve Doktora Programları Öğrenci Sayılarında Kadın Öğrenci Oranları (%)

| Akademik Yıl | Yüksek Lisans (%) | Doktora (%) |
|---------------------|--------------------------|--------------------|
| 2014-2015 | 41,36 | 41,79 |
| 2018-2019 | 43,90 | 44,36 |
| 2022-2023 | 47,71 | 48,99 |

Tablo 2.* Türkiye Geneli Öğretim Elemanı Sayılarında Kadın Öğretim Elemanı Oranları (%)

| Akademik Yıl | Profesör (%) | Doçent (%) | Yrd.Doçent/Dr. Öğretim Üyesi (%) | Öğretim Görevlisi (%) | Araştırma Görevlisi (%) |
|---------------------|---------------------|-------------------|---|------------------------------|--------------------------------|
| 2014-2015 | 29,35 | 34,29 | 39,53 | 49,38** | 49,80 |
| 2018-2019 | 31,59 | 39,49 | 43,36 | 50,17 | 50,67 |
| 2022-2023 | 33,89 | 40,78 | 46,65 | 51,41 | 53,21 |

**Tablo 1 ve 2'deki veriler için kaynak: YÖK yükseköğretim istatistikleri (2014-2015; 2018-2019; 2022-23).*

*** 2014-2015 akademik yılı için öğretim görevlisi sayısı kapsamına öğretim görevlisi sayısının yanısıra ilgili dönemde kadroları bulunan uzman ve okutman sayıları da dahil edilmiştir.*

Bunun dışında artan kadın öğrenci oranlarına rağmen yıllar itibariyle öğretim üyesi kadrolarındaki kadınlar aleyhine cinsiyet açığının kapanmaması kadınların lisansüstü eğitimlerini tamamlama ile akademik kariyer basamaklarında ilerlemelerinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını akla getirmektedir. Örneğin Arensbergen, Weijden ve Besselaar (2012) bilimsel üretkenlikte toplumsal cinsiyet farklılıkları üzerine yaptığı bir araştırmada, Hollanda’da üniversite öğrenimine ve akademisyenliğe giriş ve ilerlemede kadınların oranları artsa da yani kadınların akademideki durumlarını giderek gelişse de bu sürecin yavaş ilerlediğini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada akademisyen kadınların çocuk sahibi olmasıyla birlikte kariyerlerinde bir duraksama yaşadıklarını ortaya koyan araştırmalara değinmişlerdir.

Toplumsal cinsiyete dayalı beklentilere uygun şekilde, kadınlar çalışıp çalışmadıklarına bakılmaksızın, hala ev idamesi ve çocuk bakımında birincil sorumluluğu üstlenmektedir (Mayrhofer, Meyer, Schiffinger ve Schmidt, 2008, s.295). Nitekim Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2021 sonuçlarına göre ev işlerini genellikle kadınların üstlendiği görülmüştür: “Kadınlar en fazla %94,4 ile çocuk bakımı, %85,6 ile çamaşır ve bulaşık yıkama (makineyle bile olsa), %85,4 ile yemek yapma ve evin günlük toplanması ve temizlenmesi işlerini üstlenmektedir.” Dolayısıyla ülkemizde hala çocuk bakımının neredeyse tamamını; en temel, ertelenemez ve günlük özetle oldukça zaman alan yemek-bulaşık-çamaşır gibi ev işlerinin ise %85’den fazla bir oranını kadınlar üstlenmektedir.

Ev içindeki bu iş yükü, aile ve çocuk sahibi olmanın getirdiği sorumluluklar öğretim elemanı olarak görev yapan ve aynı zamanda lisansüstü öğrenimini sürdüren kadınlar için de zorluklar taşımaktadır. Wall (2008) tarafından Kanada’da gerçekleştirilen, içlerinde akademide asistanlık görevini de sürdüren kadın doktora öğrencilerinin bulunduğu görüşmelerden çıkan sonuca göre, öğrenciler; yaşamlarında geleneksel toplumsal cinsiyet beklentileri ile kariyer yapan kadınlar hakkındaki daha feminist fikirler arasında bir gerilimin olduğundan bahsetmişlerdir. Elbette ki bu stresin öğrenim hayatları ile profesyonel ve kişisel yaşamlarını olumsuz yönde etkilemesi muhtemeldir.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir enstitünün öğretim üyeleri ve doktora öğrencilerinin katılımlarıyla Gardner (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, lisansüstü eğitimini yarıda bırakma sebeplerinden biri olan kişisel sebepler içinde evlilik ve çocuk sahibi olmak en çok bahsedilenlerden olmuştur. Araştırmaya katılan birçok doktora öğrencisi lisansüstü eğitimini evlilik, çocuk sahibi olma gibi sebeplerle bırakan bir çok kadın tanıdıklarını belirtmişlerdir.

Brown & Watson (2018) tarafından İngiltere'de bir üniversitede doktorasını yakın zamanda bitirmiş ve bitirmek üzere olan çocuklu akademisyen kadınlarla yapılan görüşmelerde, kadınlar doktora yaparken çocuk sahibi olmalarının zorluklukları belirtmişlerdir. Annelik rolü başta olmak üzere ev hayatı, akademik hayat ve öğrenciliği dengelemede yaşadıkları güçlükleri vurgulamışlardır. Araştırmada bu rollerin eş zamanlı sürdürülmesinin zaman yetersizliğine, bunun da kadınlarda stres ve akademik başarı anlamında yetersizlik hissine sebep olduğu ifade edilmiştir.

Ülkemizde de hem öğretim elemanı görevini yürütüp hem de lisansüstü eğitim gören kadın araştırma görevlilerinin sorunlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ergöl, Koç, Eroğlu ve Taşkın'ın (2012) Ankara'da bir üniversitede çalışan 246 kadın araştırma görevlisinin katılımıyla yürüttüğü araştırmada katılımcılara yemek yapma, çamaşır-bulaşık yıkama gibi günlük ev işlerinin kim tarafından yapıldığına ilişkin sorular sorulmuştur. Sorulara yanıt veren kadın araştırma görevlilerinin çoğunluğu bu türden zorunlu, günlük, oldukça zaman alan ev işlerini kendilerinin yaptıklarını belirtmişlerdir. Aynı araştırmada 245 katılımcıdan %46,1'i ise çalışmanın aile hayatını olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. Araştırma görevlileri kendi lisansüstü öğrenimlerinin yanı sıra çeşitli eğitim-öğretim, araştırma-proje faaliyetlerine katılma, öğrencilere danışmanlık vb. gibi görevleri de yürütmektedirler. Çalışmada bu iş yükü ile birlikte geleneksel toplumsal cinsiyet iş bölümünün ev hayatında da sürmesinin, rol çatışmasına sebep olduğu; özellikle evli ve çocuk sahibi olanlarda bu çatışmanın daha ağır yaşanıp bu durumun aile yaşantısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Dilci ve Gürol (2012) tarafından 12 üniversiteden 135 öğretim üyesinin katılımlarıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretim üyelerine lisansüstü eğitim süreçlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Öğretim üyelerinin cinsiyet değişkeni bağlamında lisansüstü eğitimin psikolojik sağlığa etkilerine ilişkin sorulara yanıt verenlerden "Aile yaşamım

zedelendi” seçeneğini işaretleyen kadın öğretim üyelerinin oranı %10,1 olurken, aynı seçeneği işaretleyen erkek öğretim üyelerinin oranı %4,4 ile kadın öğretim üyelerinininkinin yarısından daha az olmuştur. Bu konudaki farklılıkta, kadınlarla özdeşleştirilen ev ve aile sorumluluklarıyla ilişkili beklentilerin kadınlar üzerinde yarattığı stresin etkisi olmaktadır.

Doktora eğitimi sonrasında doçentlik unvanı ve kadrosunu almaya kadar geçen süre; akademik yükseltme süreçleri ve özellikle mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan mesleki güvencesizlikler ile birlikte yoğun ve stresli bir dönem olurken, kadınların evlenme, çocuk sahibi olma ya da çocuklarını büyüttükleri döneme denk gelmektedir (Öztañ ve Doğan, 2015, s.208). Tüm bu engeller, Öztañ ve Doğan’ın (2015) Yıldız Teknik Üniversitesi’ndeki farklı bölümlerden akademisyenlerin katıldığı ve adı geçen üniversitenin 2010 ve 2012 dönemleri öğrenci, öğretim üyesi ve yönetici akademisyenlere ait sayısal verilerinin de kullanıldığı çalışmada, kadın katılımcılar tarafından kariyer kesintileri olarak belirtilmiştir. Çalışmanın ilginç çıktılarından biri erkeklerin mesleki gelişim amaçlı yurtdışı deneyimlerini kesinti olarak tanımlamalarına karşılık, kadınların bu deneyimlerini mesleki başarı olarak tanımlamış olmalarıdır. Kadın katılımcılar ayrıca aile sorumlulukları sebebiyle iş yaşamı ve akademik çalışmalarına, iş ve akademik çalışmaları sebebiyle ailelerine zaman ayırmada zorluk çektiklerini erkeklere göre daha fazla ifade etmişlerdir.

Aynı çalışmada kadınlar kariyerlerinde ilerleme için kurum içi destekleyici ortam ve işbirliği gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Nitekim söz konusu üniversitede yukarıda bahsedilen dönemlere ilişkin verilere göre %43’ü bulan kadın akademisyen oranına karşılık üst düzey yönetsel pozisyonların ancak %5.5’i kadınlardan oluşmuştur. Demir (2018), Yıldız Teknik Üniversitesi’nden kadın akademisyenlerin katılımıyla yaptığı araştırmada hamilelik dönemi ve hamilelik sonrasında kadınların bilimsel araştırma ve projelerde araştırmacı ya da yürütücü olarak görev almalarının güçlüğünden bahsetmiştir. Nitekim söz konusu araştırmada bir katılımcı hamilelik sebebiyle bir projeye katılamadığını bunun yerine hamilelik ve annelik gibi durumları bulunmayan erkek meslektaşının tercih edildiğini belirtmiştir.

Bununla birlikte akademik yayın ve danışmanlık sayıları kısaca akademik performans açısından yıllar içinde kadın ve erkek akademisyenler arasındaki fark

kapanmıştır (Arensbergen, Weijden ve Besselaar, 2012, s.866; Öztan ve Doğan, 2015, s.208). Tüm engellere rağmen kadın akademisyenlerin akademik performansındaki bu yükselişi, erişebildikleri fırsatları değerlendirmede büyük bir başarı olarak yorumlamak mümkündür.

2.2. Akademik Personel Olmayan ve Lisansüstü Eğitim Gören Kadınlar

Akademideki kadınların ev-aile sorumluluklarının yanı sıra öğrenim hayatlarını sürdürmelerinin zorlukları ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalarını aktarmaya çalıştık. Her ne kadar öğretim elemanları için mesai saatleri içinde lisansüstü öğrenimleri için çalışma/araştırma yapma imkanı daha mümkün olsa da kimi zaman kendilerine yüklenen çeşitli görevlerle bu imkanı yeterli şekilde elde edememektedirler. Kayıhan'ın (2020) Türkiye'nin çeşitli üniversitelerindeki araştırma görevlileri ile derinlemesine görüşmeler yaptığı çalışmasında araştırma görevlileri; kendi iş tanımlarının belirsizliği sebebiyle öğretim üyelerinin derslerini yürütme, öğretim üyelerinin kişisel işlerini yapma ve bazı idari işlerin yaptırılması gibi kendilerine yükletilen işler sebebiyle akademik üretim ve faaliyetleri için yeterli zaman ve çalışma ortamı bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Akademide dahi öğrenimleri için gerekli çalışma ortamını ve zamanını her zaman bulamayan lisansüstü öğrencilerinin, akademi dışındaki kurum/kuruluşlarda çalışıp öğrenimleri için gerekli vakti ayırabilmeleri daha da güç olmaktadır. Nitekim Sayan ve Aksu'nun (2005) akademik personel olmayıp lisansüstü eğitim yapan bireylerin sorunlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, görüşme yapılan bireylerin %85'i derslerin takibi için çalıştıkları kurumdan izin almada sorun yaşadıklarını belirtmiş ve %100'ü ise lisansüstü eğitimlerinde verimi düşüren en temel nedenin aynı zamanda çalışmak zorunda olmalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada katılımcıların %90'ı yaşadıkları sorunların çözüm önerilerinden biri olarak lisansüstü eğitim yaparken aynı zamanda çalışan bireylere ücretli izin verilmesi gerektiğini; diğer bir çözüm önerisi olarak da %91'i bu bireylere burs verilirse verimlerinin artacağını belirtmişlerdir.

Benzer şekilde lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin katılımıyla Başer, Narlı ve Günhan (2005) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %73,3'ü zaman problemi yaşadıklarını ifade etmiştir. Çalışmada, yöneticilerin lisansüstü eğitime önem vermeleri, lisansüstü eğitim yapma koşullarının yasallaştırılması ve lisansüstü eğitimleri boyunca öğretmenlerin ücretli izin ya da maddi destek ile desteklenmeleri gerektiği çözüm önerileri olarak sunulmuştur.

Akademi dışında başka bir işte çalışıp lisansüstü eğitim yapıyor olmanın yol açtığı zaman problemi, öğrencilerin ailelerine, kendilerine ve sosyal çevrelerine zaman ayıramamaları kısaca iş-yaşam dengesini kurmakta güçlük çekmelerine neden olmaktadır. (Seçer, 2021, s.307)

Akademi dışındaki kurum/kuruluşlarda çalışıp mesai saatleri içerisinde lisansüstü öğrenimleri için çalışma imkanı bulamayan öğrencilerin, mesaiden artan kalan zamanlarında evde onları ayrıca bir mesainin beklemesi öğrencilerin zaman sıkıntısını yoğunlaştırmaktır. Yukarıda da değinildiği gibi ev işi, çocuk bakımı, aile ilişkilerinin organizasyonu gibi iş yükleri ve birtakım sorumluluklar eğitimli ve çalışan da olsa yoğunluklu olarak hala kadınlardan beklenmektedir. Nitekim hem çalışıp hem lisansüstü öğrenimi sürdüren kadınlar, yapılan çalışmalarda bu çift mesainin yükünü ifade etmişlerdir.

Richards ve Potgieter (2010) tarafından hemşirelikte uzmanlaşma programında eğitim gören, çocuklarının büyümüş olup daha az çocuk bakımı sorumluluğu üstlendikleri varsayılan 36-55 yaş aralığındaki hemşirelerin katılımıyla yapılan araştırmada, hemşirelerin %55'i aile ve çocuk bakımı sorumluluğunu örgün eğitimlerinin önündeki bir engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada iş hayatı ve aile-çocuk bakımı sorumluluklarının sebep olduğu zaman eksikliğini, örgün eğitime devam etmekte engel olarak nitelendiren çalışmalara yer verilmiştir.

Sekizi kadın on doktora öğrencisinin katılımı ile yapılan bir araştırmada, bir kurumda çalışan doktora öğrencileri fazla iş yükünden akademik çalışmalara yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada kadın bir katılımcının "kadınlar için sürekli çalışmanın zor bir durum olduğu çünkü kadınların ayrıca evde de sorumluluklarının bulunduğu" dair ifadelerine yer verilmiştir. Kamu kurumlarında da dahil olmak üzere, haftanın belirli günlerinde, çalışan doktora öğrencilerinin öğrenim ve

akademik çalışmalarına daha fazla vakit ayırabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılması gerektiği, çalışmada sunulan önerilerden biri olmuştur. (Özmen ve Aydın Güç, 2013, s.216, 219)

Kadın öğrencilerin doktora programlarını neden bıraktıklarını keşfetmek amacıyla yapılan bir araştırma kapsamında, Ankara'da bir devlet üniversitesindeki doktora öğrenimini terk eden hepsi evli ve çocuklu beş kadın ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden çıkan sonuçlara göre öğrenciler, okulu terk etmelerinin ana sebepleri olarak akademik hayal kırıklığından sonra en çok ev içi sorumluluklar ve bakım yükünü dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan kadınlar, özellikle anne olduktan sonra sorumluluklarının ve iş yüklerinin artması ile yeterli destek göremediklerinden ifade etmişlerdir. Bu da kadınlarda ciddi bir zaman problemi yaratarak doktora öğrenimine vakit ayıramamaya ve beraberinde stres, kaygı ve yetersizlik gibi olumsuz duygular yaşamalarına sebep olmuştur. (Gür ve Bozgöz, 2022, s.37)

Çalışmada katılımcılardan biri doktorayı terk etmesinin sorumluluğunu tamamen kendisinde görürken, ev içi sorumluluklar ve çocuk bakımı konusunda destek alsaydı doktorayı bitirebileceğini belirtmiştir. Bu durum yazarlar tarafından kadınların toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan sorumlulukları aslında ne kadar çok yüklenip içselleştirdikleri şeklinde yorumlanmıştır. (Gür ve Bozgöz, 2022, s.37) Kadınların, böylesine içselleştirdikleri sorumlulukları yardım talep etmeden olumsuz duygularla birlikte yüklenmeye devam etmelerinin, gittikçe daha fazla bedenen ve psikolojik açıdan yıpranmalarına sebebiyet vermesi muhtemeldir.

Yine aynı çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin aile ve kişisel sorumluluklarının yükünü azaltmak amacıyla üniversite kampüslerinde çocuk bakım merkezleri, danışmanlık hizmetleri sunan ofisler gibi birimlerin kurulması önerilmiştir. Ayrıca yazarlar, doktora öğrencilerinin, araştırmaya yoğunlaşabilme ve geçimini bu uğraştan kazanabilme imkanını sunan araştırma görevlisi kadrolarında daha fazla sayıda istihdam edilebilmeleri için bu kadroların sayılarının artırılması önerisinde bulunmuşlardır. (Gür ve Bozgöz, 2022, s.42)

Çalışmada da belirtildiği gibi Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik'e (2018) göre araştırma görevlisi kadrosuna

atanabilmek için lisansüstü eğitim yapıyor olmak, öğretim görevlisi kadrosuna atanabilmek için ise en az tezli yüksek lisans mezunu olmak gerekmektedir. Öğretim üyesi olmanın koşulu ise yüksek öğretimdeki son kademe eğitim programı olan doktoraı tamamlamaktır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Bir çok bireyin akademisyen olma amacıyla lisansüstü eğitime yönelmesi akademik kariyer seyrinin doğal bir sonucudur. Nitekim literatürde lisansüstü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bir çok katılımcının akademisyen olma amacıyla lisansüstü eğitime yöneldiği görülmüştür. Diğer bazı bireyler ise lisansüstü eğitime yönelmelerinin ana sebebini ilgi alanlarında kendini geliştirme, mesleğinde uzmanlaşma, kişisel gelişim, sosyal çevre kazanma vb. gibi sebepler olarak belirtmişlerdir. Ancak lisans mezuniyetini tamamlayıp geçimini sağlama amacıyla çalışma hayatına atılmak zorunda olan ve hatta aile kurup aile sorumluluğunu üstlenen yetişkin bireylerin, bir yandan lisansüstü eğitimini tamamlama çalışması karşılaşılan iş ve ev-aile sorumlulukları kaynaklı engeller sebebiyle güçleşmektedir. Bu bireyler kariyer ya da kişisel gelişimleri için önemli bir basamak olan lisansüstü eğitimlerini zor koşullar altında sürdürmek zorunda kalabilmektedirler.

Özellikle toplumsal köken olarak alt ya da orta sosyo-ekonomik sınıflardan gelen bireyler ekonomik imkansızlıklar sebebiyle lisans eğitimini tamamlar tamamlanmaz çalışma hayatına atılmak zorunda kalmaktadır. Bu bireyler lisansüstü eğitimleri boyunca onları finansal olarak destekleyecek ailelerden gelmemektedirler. Çalışma zorunluluğu bulunan bu bireylerin, lisansüstü eğitimleri boyunca iş ve aile kaynaklı engellerle karşılaştıklarında geçimlerini sağlayan iş hayatını sürdürmeyi tercih etmeleri kaçınılmaz olabilmektedir. Böylelikle akademisyen olma yeterliliği ve isteğine sahip olsalar da bu hayallerini gerçekleştirememekte ya da geç gerçekleştirebilmektedirler. Aynı şekilde alanlarında daha uzman, vasıflı çalışan olma imkanını da yitirebilmektedirler.

Er (2008)'in doktora tez çalışması kapsamında Türkiye'deki üniversitelerde çalışan 716 kadın öğretim üyesi ile yaptığı araştırma sonuçları yukarıdaki savı destekler niteliktedir. Er, araştırmaya katılan kadın öğretim üyelerinin toplumsal kökenini belirlemek amacıyla onların ebeveynlerinin öğrenim durumu, meslekleri ve yaşadıkları coğrafi mekan (kent, taşra vb.) bilgilerini elde etmiş ve bulguları değerlendirdiğinde çoğunluğunun kentli, orta ve orta üstü kesimlerden geldikleri ve maddi durumlarının iyi olduğu sonucuna varmıştır.

Akademik personel olmayıp lisansüstü eğitim yapan bireylere karşı akademik personelin ayrımcı ve dışlayıcı tutum sergilemeleri yapılan araştırmaların bulgularından biri olmuştur. Bu araştırmalara katılan katılımcılar, hocaların araştırma görevlilerine karşı derslere katılım, ödev vb. gibi akademik gereklilikleri tamamlama konusunda daha hoşgörölü davrandığını, kongre vb. katılım, yayın yapma gibi bilimsel çalışmalarda kendilerinden ziyade akademik personelin tercih edildiğini ve geçici işgücü olarak görüldüklerini söylemişlerdir (Gür ve Bozgöz, 2022, s.36; Sayan ve Aksu, 2005, s.64; Seçer, 2021, s.309)

Eğitim, mesleki statüyü yükselterek gelir düzeyini etkilemekte bu durum da kişilerin sosyo-ekonomik düzeylerini iyileştirmektedir. Literatürde eğitimin, toplumun her kesiminden insanın eğitime ulaşabilmesi ile toplumsal sınıflar arasında dikey hareketliliği sağladığı yönünde savlar olduğu gibi bu savın bazı düşünürlerce eleştirildiği de görülmektedir (şengönül, 2008, s.172, 175). Bu doğrultuda Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda yükseköğretimin toplumsal dikey hareketlilik işlevi sorgulanmıştır. Çıkan sonuçlar, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının toplumsal ve sınıfsal kökenlerden gelen eşitsizlikleri yeniden üretip pekiştirdiği ve söz konusu toplumsal dikey hareketlilik işlevini yerine getirecek işleyişe sahip olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. (Öncü, 1979, s.277; Özkurt, 2021, s.1014, 1015).

Kuşkusuz yukarıda de belirtildiği üzere dar gelirlilerden gelen öğrenciler, kadın öğrenciler, ebeveyn öğrenciler vb. gibi dezavantajlı konumda olan öğrencilere özđü finansal destek imkanları, yasal düzenlemeler, sosyal hizmet kuruluşları gibi desteklerin yetersiz oluşu, bu öğrencilerin lisansüstü eğitimlerini başarılı şekilde sürdürmelerine engel olmakta; bazen de öğrencileri okulu terk etme ya da kayıtlarının silinmesi sürecine götürebilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE OKUL TERKİ ÜZERİNE ÇALIŞMALAR

Okul terki öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim programından diploma almadan ayrılmasını, eğitim programını tamamlamamasını ya da bu programın diplomasının kazanılmasından vazgeçmek olarak tanımlanmaktadır (Dekkers ve Claassen, 2001, s.342; Kartal ve Eryılmaz Ballı, 2020, s.258).

Okul terki ile ilgili çalışmalara 1920’li yıllarda başlansa da konunun daha kapsamlı şekilde ele alınması 1970’li yıllardan itibaren mümkün olmuştur (Deniz, 2020, s.63; Kıdıl, 2022, s.14). Eğitimin işgücü niteliğini artırarak bireysel ve topluma yayılan faydalar yoluyla beşeri sermaye birikimini arttırması ve beşeri sermaye artışının toplumların kalkınmasına ivme kazandırmasından yukarıda bahsetmiştik. Bu sürecin tersi şekilde işleyen bir süreç yani eğitime bireysel ve toplumsal olarak yapılan yatırımlara karşılık derece kazanılmadan okulun terk edilmesi bu yatırımları boşa çıkardığı gibi eğitim seviyesini istenilen seviyeye yükseltmemektedir. Bu durum da kişilerin gelir ve yaşam kalitesinin iyileşememesine neden olduğu gibi toplumsal kazanımlardan mahrum kalınmasının yanı sıra daha düşük gelire bağlı vergi kayıpları; işsizlik gibi etkenlerle artan sosyal refah harcamaları; suç oranlarının artışına bağlı olarak artan adalet hizmetleri harcamaları; artan sağlık harcamaları gibi toplumun bütünü etkileyen kamusal maliyetlerin artışına da sebep olabilmektedir (Bakırtaş ve Nazlıoğlu, 2021, s.672)

Eğitimin yıllar içinde bireysel, toplumsal ve ekonomik kazanımlarının öneminin farkına varılmasıyla bireysel ve toplumsal olarak elde edilemeyen kazanımlar ve katlanılan maliyetler bağlamında okul terki, bir kayıp ve toplumsal bir sorun olarak nitelendirilmiştir. Bu sebeple okul terkinin nedenlerini ve sonuçlarını anlamak; yükseköğretimin kalitesini arttırma, eğitime sevk edilen kaynakları etkin kullanma ve okul terkinin önlemeye yönelik stratejiler geliştirmeyi sağlayacaktır (Bülbül, 2012, s.223).

Yükseköğretimde okul terki davranışına götüren sebepleri anlamaya yönelik çalışmalar kapsamında çeşitli okul terki tanımları ortaya çıkmıştır. Medway ve Penney (1994) (akt. Bennett, 2003, s.124) akademik başarısızlık ile okula devamı engelleyecek derecede maddi sıkıntılar, aile bireylerinden birine bakma sorumluluğu, ciddi bir sağlık

problemi gibi elde olmayan dışsal etkenler sebebiyle gerçekleşen terki zorunlu terk olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanısıra gönüllü terk ise öğrencinin hem yükseköğretim kurumunun entelektüel iklimi hem de akranlarından oluşan sosyal sisteme uyum sağlayamaması sonucu oluşmaktadır. Yükseköğretim kurumuna (örgütsel) ve okulu bitirme amacına olan bağlılığın düşük olması gönüllü terki, zorunlu terkin en büyük nedenlerinden biri olan akademik başarısızlıktan ayırmaktadır (Tinto, 1975, s.117).

Okul terki nedenleri ise çeşitlilik göstermekte ve bir veya birçoğu birlikte bulunabilmektedir. Ailevi, kurumsal (okul), bireysel ya da çevresel faktörlerden kaynaklanan problemler öğrencinin okul terki kararı almasına etki etmektedir. Bu sebeple okul terki bir çok faktörü barındırabilen karmaşık bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır (Uslu Gülşen, 2017, s.19).

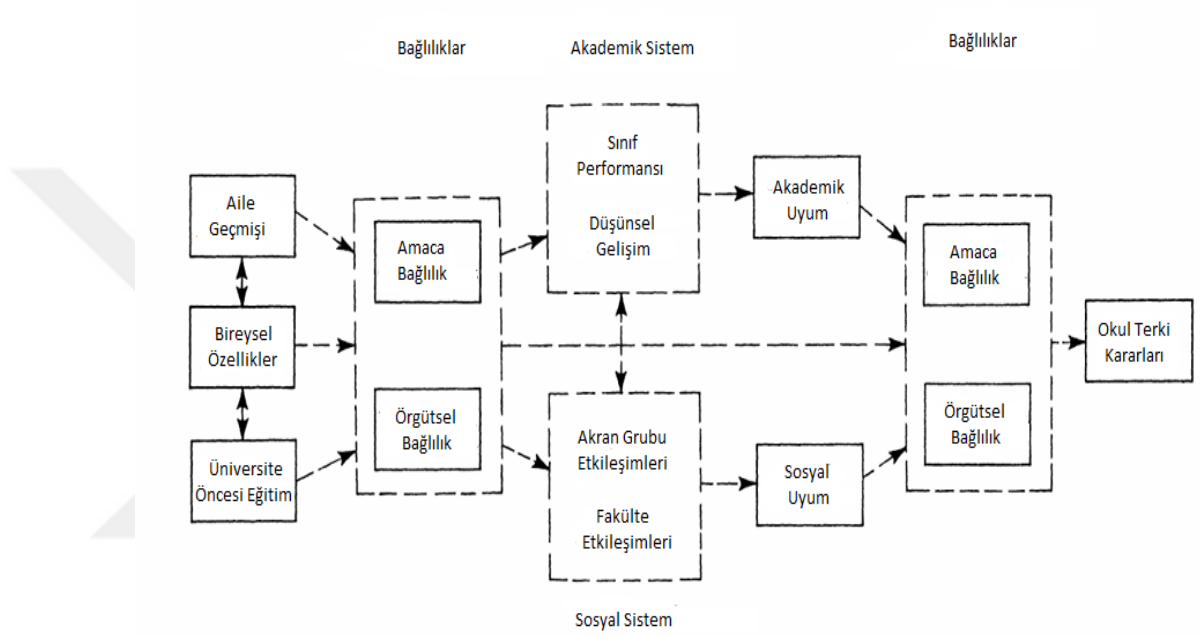
Bu karmaşık sorunu açıklamaya yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. İlk olarak Spady (1970) okul terki sürecini çözümlenmeye yönelik “Sosyolojik Model”i geliştirmiştir. Bu modele göre okul terki, disiplinlerarası bir yaklaşımla, öğrenci ile yükseköğretim kurumu çevresinin etkileşiminin bir sonucu olarak ele alınmalıdır. Öğrenci okul çevresinden çok farklı kaynaklardan (dersler, akademisyenler, idareciler ve akranlardan) gelen etki, beklenti ve taleplere maruz kalmaktadır. Bu etkileşimler öğrencinin yükseköğretim kurumunun akademik ve sosyal sistemine entegrasyonunu sağlar. Bu iki sistemden gelen ödül ve kazanımlar yetersiz görüldüğünde öğrenci okulu terk etme kararı verebilir.

Modele göre okul terki kararındaki iki ana etken, akademik performans ve örgütsel bağlılıktır. Aile geçmişi/profil/değerleri, normatif uyum, akademik potansiyel, arkadaşlık ilişkileri/desteği akademik performansını etkilerken, sosyal bütünleşme tüm bunların yanısıra entelektüel gelişimden etkilenecek bu bütünleşmeden ortaya çıkan tatmini ve tatmin de örgütsel bağlılık düzeyini belirlemektedir.

Spady modelde açıklanan sosyal bütünleşme ile Durkheim’in intihar teorisinde geçen toplumsal bütünleşme kavramları arasında paralellik kurmuştur. Durkheim’e göre bir bireyin sosyal bir sistemle bağını koparması, bu sistemle ilintili topluluğun ortak yaşamına uyum sağlayamamasından kaynaklanmaktadır. İntihar teorisine benzer şekilde, okul çevresi ile istikrarlı ve yakın etkileşim, aynı değerler ve yönelimleri paylaşma ve

sosyal sistemle uyum duygusunun eksikliği bireyin sonunda sistemden ayrılmasına sebebiyet vermektedir (Spady, 1970, s.77, 78).

Tinto'nun (1975) geliştirdiği Öğrenci Uyum Modeli, yine Durkheim'ın intihar teorisi ve ekonomideki alternatif seçeneklere yönelip yönelmeme konusunda karar almayı ifade eden fayda-maliyet analizini içermektedir.



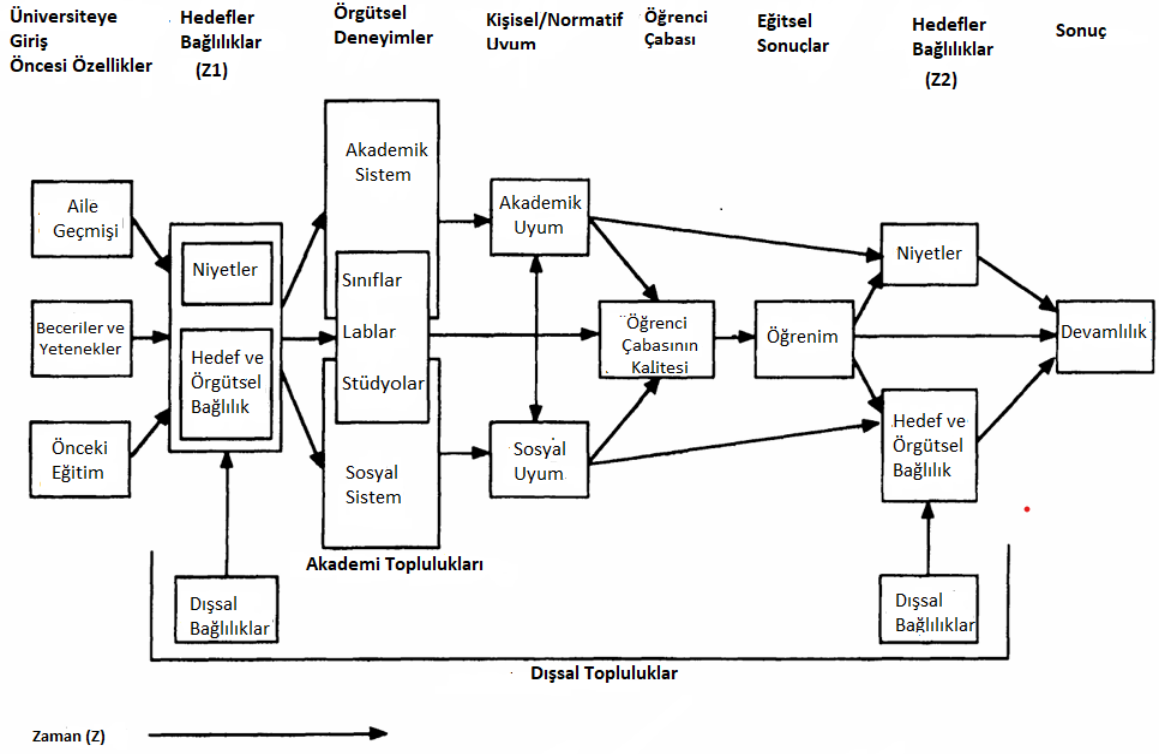
Şekil 1. Yükseköğrenim Terki için kavramsal bir Şema (Tinto, 1975)

Yükseköğrenime başlayan bireyler çeşitli bireysel özelliklere (cinsiyet, ırk, yetenek vb.), üniversite öncesi eğitimsel özelliklere (genel not ortalamaları, akademik ve sosyal kazanımlar vb.) ve aile geçmişi/değerlerine (sosyal statü, değerler, beklentiler vb.) sahiptir ve tüm bunlar öğrencinin performansı üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkilidir. En önemlisi tüm bunlar eğitimsel beklentiler ve bağlılıkları etkilemektedir. Modele göre, tüm bu özellikler veriliyken kişinin üniversiteye devamı ile en çok ilgili olan üniversitenin akademik ve sosyal sistemine uyumudur. Tüm veriler sabitken, kişinin uyumu ne kadar yüksekse, kişinin okuluna ve okula bitirme amacına bağlılığı o kadar yüksek olacaktır. Öte yandan sosyal ve ekonomik dışsal etkenler de öğrencinin üniversitenin sosyal ve akademik sistemine uyumunu, okuluna ve okulunu bitirme

amacına olan bağıllığını etkilemektedir. Bu etkenler dahilinde öğrencinin, okulu bitirmenin maliyeti ve sağlayacağı faydaları değerlendirerek, alternatiflerin fayda-maliyet analizi sonucu daha kazançlı (maliyetinin daha az faydasının daha fazla) olacağını algılaması; zaman, enerji ve mali kaynaklarını harcamaya değer gördüğü başka bir alternatife yönelerek okulu bırakma kararı almasına yol açabilir.

Bean (1985) “Okul Terki Sendromu” için geliştirdiği kavramsal modelde akademik, sosyal-psikolojik ve çevresel faktörler üniversite ortamındaki sosyalleşmeyi ve seçim yapma faktörlerini belirler ve bu süreç öğrencinin okulu bırakma sendromuna yol açabilir. Akademik faktörler bir öğrencinin önceki akademik başarı, güncel akademik performansı ile akademik uyumunu içerir. Bunlar üniversite notlarının/akademik başarının belirleyicisidir. Sosyal-psikolojik faktörler; hedefler, faydalar, okul (akademisyenler, arkadaşlar, aktiviteler vb.) ortamı ile iletişim/etkileşimi içerir ve bunlar kurumsal uyum ile örgütsel bağıllığı birincil ve olumlu şekilde etkiler. Maddi durum, başka alanlara geçiş fırsatı, okul dışı arkadaşlar gibi faktörler ise çevresel faktörler olup kurumsal uyum ve örgütsel bağıllığı olumsuz etkilerken okulu terki sendromunu doğrudan etkilemektedir. Uyum ve örgütsel bağıllığın Tinto (1975; 1997)’nin modelinde olduğu gibi Bean’in (1985) okul terki modelinin de merkezinde yer aldığı görülmektedir.

Tinto Öğrenci Uyum Modelini (Üniversite Terki için kavramsal Şemayı) ilerleyen yıllarda, okul terki/okula devamlılığı açıklayacak şekilde bazı etkenleri ve sürecin zamansal yönünü dahil ederek revize etmiştir (Nicoletti, 2019, s.52, 60).



Şekil 2. Sınıfları, Öğrenimi ve Devamlılığı Birbirine Bağlayan Tavsiye Edilmiş Model (Tinto, 1997)

Tinto (1997) revize edilen bu modelde özellikle öğrenme sürecine dikkat çekmektedir. Öğrenci ne kadar çok akademik ve sosyal olarak paylaşılan öğrenme deneyimine akranlarıyla katılırsa kendi öğrenme deneyimleri için öğrenciler o derece zaman ve emek harcayacaklardır. Bu bağlamda üniversitenin akademik ve sosyal sistemleri birbirini etkilediği gibi önceki modelden farklı olarak akademik ve sosyal uyum da birbirini etkilemektedir.

Aslında sınıflar, laboratuvarlar, stüdyolar gibi öğrenme alanları üniversitenin akademik (akademisyenler) ve sosyal topluluğunun (öğrenciler) bir arada bulunup etkileşime geçtiği alanlardır. Buralardaki etkileşim iç içe geçmiş akademik ve sosyal sisteminin kesişme noktasındadır ki daha büyük olan bu iki sistemdeki etkileşime geçişi sağlar. Ve bu etkileşim ise akademik ve sosyal uyumu belirlerken bu iki tür uyum da birbirlerini etkiler.

Modele göre aile geçmişi, beceriler ve önceki okul deneyimlerinden etkilenen amaca bağlılık ve örgütsel bağlılığa eğitimsel kararları ifade eden niyetler eklenmiştir. Okul ve eğitim ile ilgili bu bağlılıklar ise aynı zamanda her öğrenci için değişebilecek çeşitli dışsal bağlılıklardan (etkenlerden) da etkilenmektedir. Zamanla öğrenci yukarıda bahsedildiği gibi okulun akademik ve sosyal sistemi ile etkileşime geçerek akademik ve sosyal uyumu gerçekleştirir ki bu iki uyum birbirini etkilerken öğrencinin harcayacağı efora göre öğrenme gerçekleşecektir. Öğrenme yine amaçlar ve niyetleri etkilerken bunlar aynı zamanda öğrencinin okula devam durumunu etkileyecektir. Modelde eğitimsel niyetler ayrıca akademik uyum; amaca bağlılık ve örgütsel bağlılık ise ayrıca sosyal uyum ve dışsal bağlılıklardan etkilenmektedir.

Görüldüğü gibi hedefler, bağlılıklar (eğitimsel niyetler, amaca ve örgütsel bağlılık), öğrencinin üniversitenin akademik ve sosyal sistemi ile etkileşime girmesi sonucu oluşan çıktılardan etkilenerek zamanla tekrar belirlenip şekil almakta, bu da öğrencinin okula devam edip etmemesini belirlemektedir. Bu sebeple Tinto'nun modelinin, bireysel, örgütsel ve dışsal etkenleri zaman boyutu ile birlikte ele alan etkileşimsel bir model olduğunu söylemek mümkündür.

Literatürde yükseköğretimde okul terki üzerine çeşitli modeller mevcut olmakla birlikte, Tinto'nun oluşturduğu Öğrenci Uyum Modeli birçok yazar tarafından kullanılarak test edilmiş, çeşitli eleştiriler de almıştır. Sonuç olarak Tinto tarafından geliştirilip revize edilen model, özellikle öğrencinin uyumu kavramını merkeze aldığı için yükseköğretimde okul terki-öğrenci kaybı/öğrenciyi okulda tutma-okulu tamamlama literatüründe yaygın olarak kabul gören en etkili modellerden biri olmuştur (Adams, Banks, Davis ve Dickson, 2010, s.3; Bülbül, 2012, s.222; Deniz, 2020, s.64).

Aşağıda ise çalışmanın kapsamı doğrultusunda lisansüstü eğitimde okul terki üzerine dünyada ve Türkiye'de son 10 yılda (2014-2024) yapılan araştırmalara değinilecektir.

3.1. Dünyada Lisansüstü Eğitimde Okul Terkine İlişkin Çalışmalar

Uluslararası literatürde olsun ulusal literatürde olsun lisans seviyesinde okul terki- öğrenci kaybı/öğrenciyi okulda tutma-okulu tamamlama üzerine çalışmaların lisansüstü seviyedeki aynı konudaki çalışmalara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Elbette dünyanın her ülkesinden lisansüstü eğitim seviyesinde okul terki/okulu tamamlamaya etki eden faktörler ve nedenler üzerine uluslararası çalışmalar mevcuttur. Bunların çoğunun hala öğrenciliği devam eden ya da lisansüstü öğrenimini tamamlamış öğrencilerin katılımlarıyla gerçekleşen ve öğrencilerin başarıları ile okul terki niyetlerinin nedenlerini ortaya çıkarma amacıyla olan çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışmalarda kullanılan araştırma tekniklerinin çeşitliliği, yüksek katılımcı ve incelenen materyal sayıları göze çarpmaktadır. Aşağıda bu çalışmalara yayınladıkları tarihler itibariyle sırayla değinilecektir.

Çalışmada bahsedildiği gibi küresel ölçekte meydana gelen ekonomik ve sosyo-kültürel değişimlerle lisansüstü eğitime olan talep son yıllarda tüm dünyada artış göstermiş buna mukabil lisansüstü eğitimi tamamlama oranları düşük kalmıştır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada’da 1998-2010 yılları arasında doktora kayıt oranları sırasıyla %64 ve %57 oranlarında artmış olmakla birlikte Kuzey Amerika’da doktora öğreniminde öğrenci kaybı (okul terki) oranı %40-50 arasında olduğu tahmin edilmiştir (Litalien ve Guay, 2015, s.218).

Özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde kullanılan, ders, seminer, yeterlik gibi gerekliliklerin tamamlanıp tez aşamasında bulunmayı tanımlayan “all but dissertation” aşamasında öğrenci kaybı daha çok gerçekleşmektedir. Öğrenciler her ne kadar doktora ders aşamasını zor olarak tanımlasalar da kendilerini en çok zorlayan aşamanın doktora tezi yazmak olduğunu belirtmişlerdir. Ders aşaması akademik anlamda daha tanıdık bir aşama olmakla birlikte, bağımsız ve etkin bir araştırmacı olarak ortaya özgün bir eser çıkarma aşaması olan tez aşaması farklı bir öğrenim aşamasına tekabül etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde doktorayı başarıyla tamamlayan öğrencilerin deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla Amanda J. Rockinson-Szapkiw, Lucinda S.

Spaulding ve Bob Bade tarafından yürütülen ve 2014 yılında yayınlanan araştırma aşağıda özetlenmektedir:

- Araştırmanın amacı: Akademik kurumların doktora öğrenimini tamamlamayı teşvik etme yollarını belirlemek için eğitim alanında doktorlarını tamamlayan bireylerin düşünce, inanç, tutum ve deneyimlerini incelemek.
- Araştırmanın yöntemi: Nitel araştırma yöntemi
- Örneklem: Eğitim alanında doktorasını tamamlayıp ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında çalışan eğitimciler (öğretim üyesi, öğretmen, öğretim tasarımcısı ve rehber öğretmen)
- Veri toplama araçları: Yapılandırılmış açık uçlu görüşme
- Bulgular ve sonuç: Doktorayı tamamlamakta aile desteği, fakülte üyeleri/meslektaşlar ve doktora öğrencileri ile kurulan iyi ilişkiler; doktora öğrenimini kariyer hedefi olarak görme; doktora programının online dersleri gibi esneklikleri ile tez çalışmasına hazırlamaya yönelik ders programı; öğrencilerin zamanı iyi yönetme becerileri gibi hususlar etkili olmuştur. Bulgular, doktora öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumları ile desteklenen motivasyonlarının doktorayı bitirmede etkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak araştırmacılar doktorayı tamamlamayı destekleyecek yapı ve destekleri belirlemelidirler, yükseköğretim kurumları da uygulamaları ve yapılarını bu doğrultuda değiştirmelidir.

David Litalien ve Frederic Guay'in yürüttükleri ve 2015'de sonuçlarını yayınladıkları iki çalışmadaki veriler Kanada'nın Fransızca konuşulan bölgesindeki büyük bir üniversiteden toplanmıştır. Bu iki çalışma da doktora terki üzerine olup makalede sonuçlar öz-belirleme kuramı çerçevesinde karşılaştırmalı ve birlikte yorumlanmıştır. Çalışma aşağıda özetlenmektedir:

- Araştırmanın amacı: Doktorayı bırakma niyetlerini öngören bir model geliştirip doğrulayarak doktorayı tamamlamayı sağlayan unsurları anlamak.
- Araştırmanın yöntemi: Nicel araştırma yöntemi
- Araştırmanın örnekleme: 1. çalışmada doktorayı tamamlayan ve yarıda bırakan öğrenciler, 2. çalışmada hali hazırda kayıtlı olup iki trimestreden fazla öğrenim gören doktora öğrencileri

- Veri toplama araçları: Çevrimiçi anket
- Bulgular ve sonuç: Doktorayı tamamlayanlar ile bırakanlar arasında olsun, hala kayıtlı öğrencilerin okul terki niyetleri ile ilgili olsun en güçlü yordayıcı öğrencilerin yeterlik algısında olmuştur. Fakülte ve danışmanın desteği her iki araştırma grubunda da doktorayı tamamlama durumu ve niyetleri açısından etkili olmuştur. Özellikle danışman desteği, doktorayı tamamlayan öğrencilerin öz belirleme kuramında belirtilen üç temel psikolojik ihtiyacını da (özerklik, yeterlik, ilişkili olma) karşılayarak olumlu etkide bulunmuştur. Öte yandan hala kayıtlı öğrencilerin de çalışmalarında daha etkin olmalarını hissetmelerini sağlamıştır. Sonuç olarak, doktora öğrencilerinin başarıları için yeterlik algılarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için özerkliği arttıracak, kontrolü azaltacak uygulamalar ile danışman desteği önem arz etmektedir. Fakülte ve danışman öğrencinin psikolojik ihtiyaçlarından haberdar olmalı, yükseköğretim kurumları akademik danışmanlığın gelişmesi için danışmanları desteklemelidir.

Montserrat Castelló, Marta Pardo, Anna Sala-Bubaré ve Núria Suñe-Soler tarafından yapılan ve 2017’de yayınlanan araştırmanın katılımcılarını İspanya’daki 56 üniversiteden doktora öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma aşağıda özetlenmiştir:

- Araştırmanın amacı: Doktora öğrencilerinin okula devam edip etmeme (okul terki) niyetlerini ortaya çıkarmak.
- Araştırmanın yöntemi: Nitel ve nicel araştırma yöntemi
- Araştırmanın örnekleme: Doktora öğrencileri
- Veri toplama araçları: Çevrimiçi anket
- Bulgular ve sonuç: Öncelikle katılımcıların üçte biri doktora öğrenimlerinin bir noktasında okulu terk etmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu niyeti belirtenlerin çoğunluğu en genç grupta ve yarı zamanlı öğrenci (hem çalışıp hem okuyan öğrenciler için ders yüklerinin daha uzun zamana yayıldığı doktora programı türü) konumundaki kadınlar olmuştur. İkinci olarak, iş-özel hayat-doktora öğrenimi dengesini sağlamak ve sosyalleşmedeki zorluklar sıklıkla katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Özellikle tek başına doktora çalışmalarına devam etmenin, sadece danışmanla akademik ilişkiler değil akademik camia (araştırma ekipleri, diğer bölümlerden öğretim üyeleri ya da doktora öğrencileri)

ile de ilişkiler kurma ve uyum sağlamada eksiklikler yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak iş-özel hayat-doktora öğrenimini dengelemekte zorlanan yarı zamanlı kadın öğrenciler en yüksek okul terki riski grubunda öğrenciler olup, bu öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir. Öte yandan doktora sürecinde tek başına yapılabilecek kişisel görevlerden ziyade öğrenciyi araştırma ekiplerine dahil etmek, öğrencinin akademik topluluğa akademik ve kişisel uyumunu sağlayacaktır. Bu yöndeki eğitim prosedürlerinin hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Robin Wollast, Gentiane Boudrenghien, Nicolas Van der Linden, Benoît Galand, Nathalie Roland, Christelle Devos, Mikaël De Clercq, Olivier Klein, Assaad Azzi ve Mariane Frenay'in 2018'de yayınlanan çalışması, Belçika'daki Fransızca konuşulan iki en büyük üniversitesinden doktora öğrenimini sekiz yıla uzatmış 1509 öğrencinin doktora öğrenimleri boyunca değişen öğrenim ve kişisel bilgilerinin analizi sonucu ortaya çıkarılmıştır. Çalışmaya ilişkin özet bilgiler aşağıda yer almaktadır:

- Araştırmanın amacı: Farklı disiplinlerden çok sayıda doktora öğrencisinin öğrenim süreleri boyunca edinilen verilerinin analizi yoluyla doktorayı tamamlamaya etki eden doğrudan ve dolaylı faktörler ile bunların birbirleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak.
- Araştırmanın yöntemi: Nicel araştırma yöntemi
- Araştırmanın örnekleme: Doktora öğrencileri
- Veri toplama araçları: Üniversitelerin veri tabanı
- Bulgular ve sonuç: Özellikle dört faktörün doktorayı tamamlamayı yordadığı görülmüştür: Medeni hal, yüksek lisans derecesi, çalışma (araştırma) alanı, finansal kaynak. Evli ya da ilişkisi olan bireylerin sekiz yıl içerisinde doktorayı tamamlama olasılıkları daha yüksektir. Yüksek lisansı tamamlayarak doktora yapan öğrencilerin yine sekiz yıl içerisinde doktorayı tamamlama olasılıkları daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırma alanına göre ise doktora tamamlama oranı değişmektedir. Çalışma alanlarına göre doktora tamamlama oranları en düşükten en yükseğe göre şu şekilde sıralanmaktadır: Sosyal bilimler, beşeri bilimler, sağlık bilimleri, fen ve teknoloji. Öğrencinin öğrenimini nasıl finanse ettiğine göre

doktora tamamlama oranlarına bakıldığında araştırma asistanlığı ve doktora bursu alan öğrencilerin, öğretim üyesi asistanlığı alan öğrencilere göre doktora daha yüksek oranda tamamladıkları gözlenmiştir. Ancak doktora bursunu temel ve uygulamalı araştırma bursu yerine kendi üniversitelerinden alan öğrenciler en düşük tamamlama oranına sahip olmuşlardır. Çalışmada doktora başarısı/terki ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç olarak birçok risk faktörünün birlikte olması doktora terki oranlarını arttırmaktadır. En yüksek doktora terki oranı öğrenimin ilk iki yılında görülmektedir. Doktora terkini anlamak için etki eden faktörlerin hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımıyla birlikte araştırılması gereklidir.

Finlandiya'daki bir araştırma üniversitesinde öğrenim gören doktora öğrencilerinin katılımlarıyla gerçekleşen ve 2023 yılında yayınlanan bir araştırma, öğrencilerin kişisel ilgileri, araştırma-akademisyen topluluğu desteği ve okul terki niyetleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Solveig Cornér, Lotta Tikkanen, Henrika Anttila ve Kirsi Pyhältö tarafından gerçekleştirilen araştırmaya farklı disiplinlerden 768 doktora öğrencisi katılmış ve veriler örtük profil analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma aşağıda özetlenmektedir:

- Araştırmanın amacı: Doktora öğrencilerinin ilgileri/motivasyonları ve danışmanları ile araştırma topluluğundan (akademisyenler ve araştırmacılardan) gördükleri destekteki kişisel farklılıkların okulu bırakma niyetleri ile ilişkili olup olmadığını anlamak.
- Araştırmanın yöntemi: Nicel araştırma yöntemi
- Araştırmanın örnekleme: Doktora öğrencileri
- Veri toplama araçları: Çevrimiçi anket
- Bulgular ve sonuç: Bulgulara göre öğrenciler 3 profil şeklinde sınıflandırılmıştır: 1. Grup: Yüksek ilgiye sahip-yüksek destek görenler, 2. Grup: Yüksek ilgiye sahip-orta seviyede destek görenler, 3. Grup: Orta seviyede ilgiye sahip-orta seviyede destek görenler. 2. ve 3. gruptan öğrencilerin, 1. gruptan (yüksek ilgiye sahip-yüksek destek gören) öğrencilere göre okulu bırakmayı düşünmeye daha yatkın oldukları görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırıcı bir öğrenme ortamı ve yeterli danışman ile akademik topluluk desteğini

sağlamak öğrencilerin doktorayı bırakmalarını önleyebilecek bir araç olabilecektir.

Lira Isis Valencia Quecano, Alfredo Guzmán Rincón ve Sandra Barragán Moreno, 2024 yılında yayınlanan araştırmalarında ise lisansüstü eğitimde okul terki üzerine 24 ülkeden 40 adet çalışmanın kapsam incelemesini yapmışlardır. Araştırma ana hatlarıyla aşağıda yer almaktadır:

- Araştırmanın amacı: Lisansüstü eğitimde öğrenci kaybını (okul terkini) etkileyen kişisel, akademik, sosyo-ekonomik ve kurumsal değişkenleri belirlemek.
- Araştırmanın yöntemi: Kapsam incelemesi - PRISMA ScR metodu
- Araştırmanın örnekleme: Lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) eğitiminde okul terkini inceleyen araştırma makaleleri
- Veri toplama araçları: SCORPUS veri tabanı
- Bulgular ve sonuç: Kişisel değişkenler içinde aile desteğinin eksikliği, düşük motivasyon, yaş, aile ve iş hayatı sorumlulukları okul terkini en çok etkileyen değişkenlerden olmuştur. Finansal kaynak ve iş fırsatlarının eksikliği sosyo-ekonomik faktörler içinde okul terkine sebep olan değişkenler olarak gözlemlenmiştir. Akademik değişkenlerden önceki eğitim seviyelerinde yaşanan zorluklar lisansüstü eğitimini olumsuz etkilemiştir. Yeterlik ve özerklik eksikliği öğrencinin bağımsız çalışmayı yeterince yerine getirememesine sebep olarak öğrenciyi okul terkine götürmüştür. Etkatif bir öğrenme ortamı sağlayan altyapısal (kütüphane, lablar, ekipmanlar, araştırma materyalleri vb.) eksiklikler ile etkili idari hizmetlerin yetersizliği kurumsal değişkenler içerisinde okul terkini etkileyen değişkenlerden olmuştur. Sonuç olarak lisansüstünde okul terki bu dört ana faktör grubundan birçok faktörün yer aldığı ve faktörlerin de birbirini etkilediği çok faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Yükseköğretim kurumları öğrencilerin çok farklı ihtiyaçlarını gözetenek öğrencilere gerekli destek ve rehberliği sunmalıdır. Öğrencilerin akademik, kişisel ve iş hayatları arasındaki dengeyi sağlamalarını kolaylaştıracak politikalar geliştirmelidir. Etkatif öğrenme ve araştırma ortamları yaratacak altyapı olanaklarını geliştirilmelidir. Ayrıca devlet dezavantajlı gruplar ile düşük gelirli öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrencilerin yükseköğretime erişmesini ve öğrenimlerini sürdürmelerini

sağlayacak politikalar üretmeli ve yenilik ve teknolojik gelişimin bir gereği olan lisansüstü eğitime yatırımlar yapmalıdır. Yükseköğretim kurumları ile işbirliği içinde çalışarak okul terki oranlarını azaltacak stratejiler üretmelidir.

3.2. Türkiye’de Lisansüstü Eğitimde Okul Terkine İlişkin Çalışmalar

Ülkemizde lisansüstü eğitimin kalitesi ve sorunları üzerine birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen lisansüstü eğitimde okul terki/öğrenci kaybını merkeze alan çalışma sayısı sınırlıdır. Bununla birlikte son 10-15 yılda bu konudaki çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir. Çalışmada güncelliği korumak adına son 10 yılda gerçekleştirilen bazı araştırmalar yayınladıkları tarihler esas alınarak aktarılmaya çalışılacaktır.

Literatürde son yıllarda özellikle Hasan Yücel Ertem ve Gökçe Gökalp’in çalışmaları göze çarpmaktadır. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen ve Eğitim Yönetimi Bilimleri (2016) isimli kitabın bir bölümü olarak yayınlanan araştırmada, Ankara’da bulunan ve uluslararası sıralamalara Türkiye’den yüksekte giren üç devlet üniversitesinde lisansüstü programlarda eğitim gören öğrencilerin okul devamlılığı durumları incelenmiştir. Öğrenciler kaydını yenileyen aktif öğrenciler ve kaydını yenilemeyen ya da gönüllü olarak ilişkisini kesen pasif öğrenciler olmak üzere iki grup şeklinde gruplandırılmıştır. Okul terki oranı ise pasif öğrencilerin, aktif ve pasif öğrenci toplamına bölünmesiyle bulunacak rakam olarak belirlenmiş ve bu oran dönem, derece, cinsiyet değişkenleri kapsamında incelenerek bulgular yorumlanmıştır. Üç üniversiteden üçü de dönem bilgisini paylaşmakla birlikte, ikisi derece bilgisini, yalnızca biri cinsiyet bilgisini paylaşmıştır. Araştırma aşağıda özetlenmektedir:

- Araştırmanın amacı: Ankara'daki 3 üniversitede lisansüstü eğitimde okul terki oranlarını ve okul terki oranlarının dönem, derece (yüksek lisans ve doktora) ve cinsiyet değişkenine göre gösterdiği farklılıkları belirlemek.

- Araştırmanın yöntemi: Arşiv taraması ve doküman analizine dayanan nitel çalışma
- Araştırmanın örnekleme: Ankara'daki 3 üniversitedeki yüksek lisans ve doktora programları ile ilişkili aktif ve pasif öğrenciler
- Veri toplama araçları: Üniversitelerin bilgi sistemlerinin veri tabanları
- Bulgular ve sonuç: Aynı şehirde bulunan ve University ranking by academic performance (URAP) 2015-2016 sonuçlarına göre Türkiye'de ilk 10'a giren üç üniversitede sırasıyla %1, %26,27 ve %41,80 olmak üzere birbirinden çok farklı okul terki oranları saptanmıştır. Bu sayılara göre bu üç üniversitenin okul terki oranı ortalaması %23 olmuştur ki bu da bu üniversitelere kayıtlanan her dört lisansüstü öğrenciden birinin okulu bırakması demektir. Çalışmanın bir diğer bulgusu yüksek lisans eğitiminde okul terki oranının doktora eğitime göre yüksek olmasıdır. Türkiye'de işe giremeyen lisans mezunlarının yüksek lisansa yönelmesi ve genel olarak yüksek lisans kontenjanlarının yüksek ve kabul şartlarının daha kolay olması yüksek lisansa olan talebi arttırmaktadır. Çalışmada okul terki oranının yüksek lisans eğitiminde daha fazla olmasının, bahsedilen bu gerekçelerle yüksek lisansa yönelen bireylerin herhangi bir akademik amaca bağlı olmayıp zamanla başka seçeneklere yönelmesinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Cinsiyet bilgisini paylaşan sadece bir üniversitenin verilerine göre pasif erkek öğrenci sayısı pasif kadın öğrenci sayısına göre %15 daha fazla çıkmıştır. Aradaki bu farkın sebebi, erkeklerin askerlik sebebiyle lisansüstü eğitime yönelerek zamanla eğitimi bırakmaları, kadınların ise daha fazla oranda akademisyen olma amacıyla lisansüstü eğitime yönelerek akademik uyum ve amaca bağlılıklarının daha kuvvetli olması şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak okul terki oranını önlemede ülke çapında (devlet ve özel üniversiteler dahil) okul terki oranlarının ortaya çıkarılması önemlidir. Araştırmalar derinleştirilerek lisansüstü eğitimi terk eden bireylerle görüşmeler yapıp okul terkine neden olan kişisel, ailevi ve örgütsel faktörler ortaya çıkarılmalıdır.

Yine Hasan Yücel Ertem ve Gökçe Gökalp tarafından Türkiye'nin 10 araştırma devlet üniversitesinden lisansüstü öğrenciler ve akademisyenlerin katılımıyla yapılan başka bir araştırma 2019 yılında yayınlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma

yöntemi birlikte (karma yöntem) kullanılmıştır. Araştırmanın nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bölümüne 653 lisansüstü öğrenci, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bölümüne ise 10 devamlı ve 10 devamsız lisansüstü öğrenci, 8 akademik danışman, 8 enstitü yöneticisi olmak üzere toplam 36 kişi katılmıştır. Araştırma aşağıda özetlenmiştir:

- Araştırmanın amacı: Lisansüstü eğitimde öğrenci kaybında (okul terkinde) rol oynayan kişisel ve örgütsel faktörleri saptayan bir model geliştirip test etmek ve bu konuyu hem öğrenciler hem de yükseköğretim kurumu bakış açısından araştırıp incelemek.
- Araştırmanın yöntemi: Karma yöntem
- Araştırmanın örnekleme: Nicel araştırma için lisansüstü öğrenciler; nitel araştırma için devamlı ve devamsız lisansüstü öğrenciler, akademik danışmanlar, enstitü yöneticileri
- Veri toplama araçları: Nitel araştırma için anket ve nicel araştırma için yarı yapılandırılmış sorular içeren görüşme
- Bulgular ve sonuç: Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci devamlılığını cinsiyet, derece (yüksek lisans ve doktora dereceleri) ve finansal destek değişkenleri yordamaktadır. Cinsiyet ve derece açısından bulgular yazarların yukarıda değinilen çalışması ile paralellik göstermiştir. Herhangi bir ekonomik destek almayan (araştırma görevliliği, araştırma bursu vb.) öğrencilerin programı bırakma olasılığı daha yüksek görülmüştür. Okulu bırakma niyetinde kişisel faktörler (yaş, geçmiş akademik performans, dönem) ve örgütsel bağlılık ile amaca bağlılık etkili olmuştur. Öğrenciler öğrenci kaybını örgütsel faktörlere, akademisyenler ise kişisel faktörlere bağlamıştır. Çalışmadan çıkan sonuç, lisansüstü eğitimde öğrenci kaybında kişisel faktörlerin örgütsel faktörlerden daha fazla etkili olduğu yönünde olmuştur.

Ünal Deniz'in 2020 yılında yayınlanan araştırması, Ankara ve Marmara Bölgesi'nden YÖK'ün 2017 yılında araştırma üniversitesi olarak belirlediği iki üniversitede öğrenim görmüş 20 lisansüstü öğrencisinin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2017-2018 akademik yılı içinde yürütülmüş olup, katılımcı öğrenciler eğitime aktif olarak devam etmeyen ancak hala kayıtlı öğrencilerden oluşmuştur. Ankara'daki ve Marmara Bölgesi'ndeki bu iki üniversitede lisansüstü

eğitimde okul terki enstitülerden sağlanan 2018 yılı verilerine göre sırasıyla %41 ve %53 olup, yüksek okul terki oranlı bu üniversiteler araştırma verilerinin kaynağı için özellikle seçilmiştir. Araştırmada Tinto'nun geliştirdiği (yukarıda da anlatılan) Öğrenci Uyum Modeli benimsenmiş ve araştırma bu modele göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın özet bilgileri aşağıda yer almaktadır.

- Araştırmanın amacı: Lisansüstü eğitim görmüş öğrencilerin okul terki kararlarında etkili olan nedenleri belirlemek ve bu doğrultuda çözüm önerileri sunmak.
- Araştırmanın yöntemi: Nitel araştırma yöntemi
- Araştırmanın örneklemi: Lisansüstü eğitimini terk etmiş (aktif olarak öğrenimine devam etmeyen ancak henüz ilişiği kesilmemiş) öğrenciler
- Veri toplama araçları: Yarı yapılandırılmış sorular içeren yüz yüze görüşme
- Bulgular ve sonuç: Akademik başarı, akademik ve sosyal uyum, örgütsel bağlılık ve amaca bağlılık okul terki kararları ile ilişkili bulunmuştur. Bu unsurların düşük seviyede seyretmesi öğrencilerin okulu terk etme kararı almasında etkilidir. Eğitim kalitesinin yetersiz bulunması, alternatif alanların daha avantajlı olacağının düşünülmesi ile bu alanlara yönelme ve ulaşım olanaklarının yetersizliği gibi sebepler de öğrencilerin terk kararı almasında etkili olan diğer nedenler olmuştur. Aile desteği faktörü ise araştırmada ikincil kalmıştır. Lisansüstü öğrencilerin çoğunun ailesine ekonomik olarak bağımlı olmayan yetişkin bireylerden oluşmasının bu bulguyu ortaya çıkardığı düşünülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin lisansüstü öğrenimlerini terk etmelerine sebep olan birçok faktör ve karmaşık bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörleri göz önünde bulunduran çözüm önerileri sunulmuştur. Ayrıca akademik başarı, uyum, bağlılık gibi etkenlerin daha iyi anlaşılmasına yönelik derinlemesine araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Hasan Yücel Ertem ve Gökçe Gökalp'in 2020 yılında yayınladıkları araştırma, Türkiye'den 108'i devlet 49'u özel olmak üzere toplam 157 üniversitenin verileri esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma aşağıda özetlenmektedir:

- Araştırmanın amacı: Yüksek lisans ve doktora eğitiminde öğrencilerin mezuniyet durumlarını belirlemek ve mezuniyet oranlarına etki eden örgütsel faktörleri araştırmak.
- Araştırmanın yöntemi: Nicel araştırma yöntemi (İlişkisel tarama araştırması)
- Araştırmanın örnekleme: Üniversitelerin lisansüstü öğrencileri ve öğretim üyelerine ilişkin 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 ve 2018-2019 akademik yıllarını kapsayan verileri
- Veri toplama araçları: YÖK'ün veri tabanı, YÖK ve URAP'ın açık erişimli web siteleri
- Bulgular ve sonuç: Söz konusu 5 akademik yılın ortalamalarına göre öğrenci kayıp oranları yüksek lisans için %28, doktora için %14 olmak üzere yüksek lisans eğitiminde öğrenci kaybı doktoranın iki katı olmuştur. Öğretim üyesi başına düşen makale sayısının hem yüksek lisans hem de doktora tamamlamama oranlarına etki ettiği bulunmuştur. Üniversite türü ise sadece yüksek lisans tamamlamama oranını yordamaktadır. Devlet üniversitelerinde yüksek lisans tamamlamama oranı özel üniversitelere göre daha yüksek bulunmuştur. Lisansüstü öğrenimini tamamlama oranlarını arttırmak için nitelikli öğretim üyesi yetiştirme ve öğrenci seçimi ile ilgili düzenlemeler yapılması önerilmiştir. Yükseköğretim kurumları ile hükümet kuruluşlarının işbirliği içinde eş güdümlü olarak çalışması gerektiği üzerinde durulmuştur.

2022 yılında yayınlanan Bekir S. Gür ve Muteber Gamze Bozgöz tarafından yürütülen araştırma, doktora öğrencisi sayısı yüksek olan Ankara'da büyük bir üniversiteden doktora öğrenimini terk etmiş 5 kadın öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kadın öğrencilerin doktorayı terk etme nedenlerinin derinlemesine görüşmelerle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcıların hepsi evli ve çocukludur. Kadın öğrencilerden biri yarı zamanlı dördü tam zamanlı olmak üzere doktora öğrenimleri boyunca aynı zamanda çalışmışlardır. Araştırmaya ilişkin özet bilgiler aşağıda yer almaktadır:

- Araştırmanın amacı: Kadın öğrencilerin doktorayı terk etme nedenlerini belirlemek ve bu doğrultuda doktorayı tamamlamaları için gerekli politika önerileri sunmak.

- Araştırmanın yöntemi: Nitel araştırma yöntemi
- Araştırmanın örnekleme: Doktora öğrenimini terk etmiş kadınlar
- Veri toplama araçları: Derinlemesine mülakat (Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çevrimiçi görüşme platformu aracılığıyla)
- Bulgular ve sonuç: Kadın öğrencilerin terk nedenleri içinde öncelikle vurguladıkları hayal kırıklığı olmuştur. Akademik ortamın destekleyici mekanizmalardan yoksun oluşu, ayrımcı yapısı, ego savaşları gibi unsurlar uyum ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemiştir. İkinci olarak vurgulanan konu toplumsal cinsiyet temelli ev içi sorumluluklarının katılımcıların ev-iş-okul dengesini kurmakta zorlanmalarına sebebiyet vermiş olmasıdır. Bu sorumlulukların akademik çalışmalara ayrılan zamanın azalmasına, yorgunluk ve stres yaratarak akademik verimliliğin düşmesine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın terk nedenlerine ilişkin diğer bulguları programa uyum sağlayamama, idari destek eksikliği, programın esnek olmaması/belirsizlikler barındırması, ev içi sorumlulukları azaltmaya ya da geçim sıkıntısını hafifletmeye yarayacak finansal destek eksikliği gibi unsurlar olmuştur. Sonuç olarak tüm bu unsurlar öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonlarını olumsuz etkileyerek terk kararı almalarına sebep olmuştur. Yazarlar, kadınlar, dezavantajlı konumdaki diğer gruplardan da olmak üzere okulu terk eden öğrencilerin katılımıyla daha fazla araştırma yapılmasını; akademik uyumu arttıracak, aile ve kişisel sorumlulukları azaltacak danışmanlık hizmetleri, çocuk bakım merkezleri gibi hizmetlerin yaygınlaştırılmasını; zaman/emek iktisadı ve finansal desteği sağlayacak etkili bir seçenek olarak doktora yapan öğrencilerin araştırma görevlisi kadrolarında daha fazla oranda istihdam edilmesini önermişlerdir.

Yine doktora terkini merkeze alan Didem Koşar ve Çiğdem Ayanoglu tarafından gerçekleştirilen çalışma 2023 yılında yayınlanmıştır. Çalışma anlatı araştırması olarak yürütülmüş ve Ankara'da bir üniversitede doktora öğrenimi görüyorken tez önerisi aşamasında öğrenimini terk etmiş erkek bir öğrencinin derinlemesine görüşmelerle doktora terki sebeplerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Katılımcı evlidir, iki çocuğu vardır ve yükseköğrenim önceki eğitim seviyelerinde oldukça başarılı bir öğrencilik hayatı geçirmiştir. Araştırma aşağıda özetlenmektedir:

- Araştırmanın amacı: Tez önerisi aşamasında doktora öğrenimini terk eden bir öğrencinin terk nedenlerini ortaya çıkarmak.
- Araştırmanın yöntemi: Nitel araştırma yöntemi (Anlatı araştırması)
- Araştırmanın örnekleme: Doktorayı terk eden bir öğrenci
- Veri toplama araçları: Yarı yapılandırılmış görüşme
- Bulgular ve sonuç: Katılımcı en büyük terk sebebini tez aşamasında danışmanının kendisine destek olmaması olarak belirtmiştir. Eşinin destek vermemesi, çocuklarının küçük olup ilgi bekleme, iş yerinden desteğin az olup izin gibi kolaylıkların sağlanmaması, okula uzaklık sebebiyle ulaşım zorlukları, akademik kadroların edinilmesindeki haksızlıklar gibi sebepler de diğer okul terki sebepleri olmuştur. Katılımcı süreci evlilik metaforu ile betimlemiş, danışmanı ile olan kötü iletişimi sonucunda doktorayı bırakmasını da boşanmaya benzetmiştir. Yazarlar öneri olarak iş yerlerinin izinler konusunda kolaylıklar sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır. Yazarlar ayrıca lisansüstü öğrenim süreçlerine ilişkin öğrencilere yönelik oryantasyon programı/toplantıların düzenlenmesi, eğitim masraflarını karşılamak için bursların çeşitlenmesi ve üniversitelerce etkili ve verimli danışmanlık için yönergeler hazırlanması gerektiği konusunda öneriler sunmuşlardır.

Ülkemizde yapılan araştırmalar gözönünde bulundurulduğunda aşağıda yöntem, bulgu ve sonuçları raporlanacak araştırma, çeşitli farklılıklar arz etmektedir. Öncelikle araştırma okula devam imkanı bulunmayıp, okul ile ilişkisi kesilmiş (okul terki kesinleşmiş) öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu eğitimsel kararlarını tekrar okula dönme şeklinde gösteren af öğrencilerinden oluşmaktadır. Okulu tamamlama amacıyla öğrenimlerine dönmeleri muhtemel başka bir deyişle akademik motivasyona sahip olma ihtimali olan bu profildeki öğrencilerin, bir önceki öğrenime ilişkin okul terki süreçlerinde, akademik sebeplerin yanısıra deneyimledikleri kurumsal/çevresel-dışsal/toplumsal etkiler incelenmiştir.

Okul terki nedenleri ve sürecinin toplumsal cinsiyet bağlamında derinlemesine incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda derinlemesine bir araştırma türü olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı sayısının (24) -nitel araştırmaların katılımcı sayıları göz önünde bulundurularak- ortalamasının üstünde tutulmasına dikkat edilmiştir.

Olgunun kadın ve erkek öğrenciler açısından -karşılaştırmalı olarak- nasıl deneyimlendiğini gözlemek amacıyla katılımcı sayısında cinsiyet eşitliği (12 kadın 12 erkek) gözetilmiştir. Sonuç itibariyle, katılımcı profili, bağlam ve kullanılan yöntem bileşenleri ile özgün bir yapı oluşturması hedeflenmiş araştırmanın literatüre katkı sağlaması umulmaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yetişkinlik dönemine denk gelen lisansüstü eğitimini tamamlayamayan kadınların, okulu bırakma kararlarında etkili olabilecek toplumsal cinsiyet kaynaklı sorun, engel ve nedenleri ortaya çıkarabilmektir. Toplumsal cinsiyet tarafından şekillenen aile sorumlulukları, iş ortamı ve koşulları lisansüstü eğitim yapanları etkilemektedir. Ataerkil yapıya sahip ülkemizde erkeklerden farklı olarak kadınların birincil sorumlulukları hala ev ve ailesi (çocuk bakımı, yaşlı bakımı, aile ilişkileri ve sosyal hayatın organizasyonu vb.) olarak görülmekte, kadınlar gerek çalışma hayatı gerek eğitim hayatının gereklerini karşılamakta zorlanmaktadır (Ergöl ve diğ., 2012, s.43; Özçatal, 2011, s.22). Bu sebeple lisansüstü eğitimlerini tamamlayamama konusunda toplumsal cinsiyet kaynaklı nedenlerin daha çok kadınları etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışmada bu nedenlerin ne derece etkili olduklarının, -kadın ve erkek öğrencilerin katılımlarıyla- karşılaştırmalı olarak ortaya konulması amaçlanmaktadır.

4.2. Araştırmanın Problemi

Okul terki tüm dünyada ve eğitimin her seviyesinde toplumsal bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Okul terki problemi birçok faktörün etkilediği karmaşık yapıda bir olgu olup, toplumsal cinsiyet kaynaklı sorunlar da bu faktörlerden biridir. Kadına yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri kaynaklı sorumluluklar, engel ve sorunlar, okul terki kararı almaya götüren süreçte kadın lisansüstü öğrencileri etkilemektedir. Toplumsal cinsiyet kaynaklı faktörlerin her iki cinsi ne derece ve hangi yönlerden etkilediğini

görmek sorun hakkında etkili çözümler üretmeyi sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Akademide çalışan ve akademi dışından lisansüstü eğitim gören kadınlar, eğitimleri süresince ne gibi toplumsal cinsiyet kaynaklı etkilere maruz kalmışlardır?
2. Bu etkiler eğitimlerini yarıda bırakmalarında etkili olmuş mudur?
3. Toplumsal cinsiyet kaynaklı etkiler eğitimlerini yarıda bırakmalarında erkekleri de etkilemekte midir?
4. Bu etkiler her iki cinsi ne derecede etkilemiştir?

4.3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada okul terki nedenlerinden toplumsal cinsiyet kaynaklı olanların ortaya çıkarılması amaçlandığından katılımcılardan okul terki deneyimi ve nedenlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler toplanması gerekmektedir. Bu sebeple araştırmada, katılımcıların deneyimleri, bakış açısı ve algılarının ortaya çıkarılmasını sağlayan; derinlemesine bir araştırma türü olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Yalçın, 2022, s.215). Araştırma deseni olarak, araştırmacının, katılımcıların ortak deneyimlerinin esasını belirleyebildiği; olgunun özüne inebildiği fenomenolojik desen (olgu bilim deseni) kullanılmıştır (Creswell, 2009).

4.4. Araştırmanın Önemi

Literatürde yükseköğretimde lisans seviyesinde okul terkiyi inceleyen çalışmalar ve bu çalışmalar sonucu oluşturulan ve geliştirilen modeller ve yaklaşımlar bulunmaktadır ancak lisansüstü seviyesinde okul terki üzerine çalışmalar az sayıda

olmakla birlikte, lisansüstünde okul terki nedenlerini toplumsal cinsiyet bağlamında inceleyen çalışma sayısı daha da azdır.

Araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü eğitimde okul terkine etki eden toplumsal cinsiyet kaynaklı nedenler ve çözüm önerileri tartışılacaktır. Böylelikle çalışmanın bu alanda yaşanan problemlerin çözümünde politika üretecek kişi, kurum ve kuruluşların çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın, yükseköğretim dahil her öğrenim kademesinde okul terki problemini inceleyecek çalışmalara toplumsal cinsiyet bakış açısı kazandırması umulmaktadır.

4.5. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

İzmir ilinde yer alan Ege Üniversitesi'nin en güncel öğrenci affı ile eğitimine geri dönen lisansüstü öğrencilerinin katılımları ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze görüşmeler çevrimiçi toplantı platformu aracılığıyla yapıldığı için öğrenciler araştırmaya, Türkiye'nin ya da dünyanın çeşitli yerlerinden kendileri ve araştırmacı tarafından müştereken belirlenen uygun tarih ve saatlerde katılabilmişlerdir. Görüşmeler Aralık 2023 - Şubat 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

4.6. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ege Üniversitesi'nin lisansüstü programlarında öğrenim görmüş olup öğrenimini bırakmış öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Ege Üniversitesi'nin lisansüstü programlarında öğrenim görmüş olup, 5 Temmuz 2022 tarihli ve 7417 sayılı kanun ile yürürlüğe giren en güncel öğrenci affı ile öğrenimine geri dönmüş öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenimlerine geri dönen öğrencilerin seçilmesinin nedeni, öğrenimlerini tamamlama konusunda istekleri olduğu halde tamamlayamamış öğrenciler olduklarının varsayılmış

olmasıdır. Bu tür öğrencilerin akademik olsun, akademi içi ve dışından olsun çeşitli sebeplerle öğrenimlerini tamamlayamamış olmaları kısacası okul terki deneyimlerinde çok çeşitli etkilere maruz kalmaları muhtemel olduğundan, bu öğrenciler tercih edilen örneklem grubu olmuşlardır.

Katılımcılara, öncelikle araştırmacının öğrenim gördüğü Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı'na son öğrenci affı kanunu (2022) ile geri dönen öğrencilerden başlanarak kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırmanın karşılaştırmalı olarak yapılması amaçlandığından, kadın ve erkek katılımcı sayısı eşit olmak üzere (12 kadın 12 erkek) toplamda 24 katılımcı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Muhtemel katılımcılara görüşme öncesinde bilgilendirme amaçlı araştırmanın amacı, önemi ve nasıl yapılacağına ilişkin ayrıntılı bir email Etik Kurul Kararı ile gönderilmiştir. Bu doğrultuda bazı öğrenciler araştırmayı katılmayı kabul etmemiş bazıları ise yoğunlukları sebebiyle katılamayacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmayı kabul eden öğrencilerle Etik Kurul Kararı eki Araştırma Takvimi dahilinde uygun görüşme tarihi ve saati belirlenmiştir.

Etik ilkeler gereği katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş olup, görüşmenin yapıldığı zaman sırasına göre "Katılımcı" kelimesini simgeleyen "K" büyük harfinin yanına 1'den başlamak üzere rakamlar konulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlerini simgeleyecek şekilde rakamların yanına kadınlar için "X" erkekler için "Y" büyük harfleri konulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin okul terki yaşadıkları öğrenim süreci deneyimleri araştırıldığından, öğrencilerin güncel kişisel bilgilerinin yanı sıra söz konusu önceki öğrenim dönemine ilişkin kişisel bilgileri de edinilmiştir. Bu iki döneme ait bilgiler kadınlar ve erkekler için ayrı olacak şekilde düzenlenerek Tablo 3, 4, 5 ve 6 ile gösterilmiş olup, tablolar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Kadın Katılımcıların Sosyodemografik Bilgileri

| Katılımcı | Yaş | Medeni Hal | Meslek | Yaşadığı İl/ilçe | Doğum Yeri | En uzun süre yaşadığı İl/ilçe | Annenin Eğitim Düzeyi | Babanın Eğitim Düzeyi | Kardeş Sayısı | Tamamlanan Lisans Programı/Üniversitesi |
|-----------|-----|------------|-----------------------------------|-------------------|------------|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|--|
| K1X | 43 | Bekar | İletişimci/Sosyal Hizmet Çalışanı | İzmir/Konak | Bursa | İzmir/Merkez ilçeler | Lise | Lise | 1 | Radyo-Tv Sinema/Ege Üni. |
| K2X | 54 | Evli | Öğretmen | İzmir/Bornova | İzmir | İzmir/Bornova | İlkokul | İlkokul | - | Türk Dili ve Edebiyatı/Ege Üni. |
| K3X | 37 | Evli | Öğretmen | İzmir/Sefertislar | Erzincan | İstanbul/Bahçelievler | İlkokul | İlkokul | 2 | İngiliz Dili ve Edebiyatı/İstanbul Üni. |
| K4X | 41 | Evli | Öğretmen | Manisa/Yunusemre | Manisa | Manisa/Yunusemre | Lisans | Lisans | 1 | İngilizce Öğretmenliği/Marmara Üni. |
| K5X | 40 | Evli | Akademisyen | Uşak - Ankara | Adana | Adana | Lise | İlkokul | 2 | Matematik Öğretmenliği/Selçuk Üni. |
| K9X | 34 | Evli | Yüksek Fizikçi | İzmir/Bornova | Ankara | İzmir/Bornova | Lise | Lise | 1 | Fizik/Ege Üni. |
| K10X | 29 | Evli | Hemşire | Adıyaman/Merkez | Adıyaman | Adıyaman/Merkez | İlkokul | Ortaokul | 9 | Hemşirelik/Ege Üni. |
| K12X | 52 | Bekar | Emekli (Devlet Memuru) | İzmir/Konak | Muş | İzmir/Merkez ilçeler | Lise | Lisans | 2 | Gazetecilik/Ege Üni. |
| K14X | 29 | Evli | Öğretmen | İzmir/Karşıyaka | Manisa | Manisa/Merkez | Lise | İlkokul | 1 | İngiliz Dili ve Edebiyatı/Ege Üni. |
| K15X | 33 | Evli | İş Güvenliği Uzmanı | İstanbul/Sarıyer | İstanbul | İstanbul/Merkez ilçeler | Lise | Lise | 2 | Fizik/Ege Üni. |
| K23X | 35 | Evli | Öğretmen | Manisa/Yunusemre | Muğla | Denizli/Merkez ilçeler | İlkokul | Lise | 1 | Fizik/Pamukkale Üni. |
| K24X | 44 | Evli | Öğretmen | İzmir/Buca | İzmir | İzmir/Merkez ilçeler | İlkokul | İlkokul | 2 | Sosyoloji/Anadolu Üni. - İşletme/Anadolu Üni. - Çocuk Gelişimi/İstanbul Üni. |

Tablo 4. Erkek Katılımcıların Sosyodemografik Bilgileri

| Katılımcı Yaş | Medeni Hal | Meslek | Yaşanılan il/ilçe | Doğum Yeri | En uzun süre yaşanılan il/ilçe | Annenin Eğitim Düzeyi | Babanın Eğitim Düzeyi | Kardeş Sayısı | Tamamlanan Lisans Programı/Üniversitesi |
|---------------|------------|-----------------------------------|------------------------|-----------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|---|
| K6Y | Evli | Devlet Memuru (Enstitü Sekreteri) | İzmir/Bornova | Samsun | İzmir/Bornova | Lisans | Lisans | 1 | Kamu Yönetimi/Dokuz Eylül Üni. |
| K7Y | Evli | Öğretmen | Denizli/Pamukkale | Zonguldak | Zonguldak/Merkez | İlkokul | İlkokul | 1 | Coğrafya/Ege Üni. |
| K8Y | Evli | Yüksek Fizikçi | İzmir/Bornova | İzmir | İzmir/Bornova | İlkokul | İlkokul | 1 | Fizik/Ege Üni. |
| K11Y | Bekar | Asker (Antrenör)/Millî Müsabık | Ankara/Çankaya | Malatya | İzmir/Karşıyaka | Lise | Lisans | 1 | Antrenörlük Eğitim/Ege Üni. |
| K13Y | Bekar | Antrenör | İzmir/Konak | Mardin | İzmir/Konak | Yok | Yok | 9 | Beden Eğt. ve Spor Öğr./Ege Üni. |
| K16Y | Evli | Kamu Personeli | İzmir/Karşıyaka | Mersin | İzmir/Konak | Lise | Lise | 1 | Uluslararası İliş./Ege Üni. |
| K17Y | Evli | Öğretmen | Kosova/Mamuşa | Mamuşa (Kosova) | Kosova/Mamuşa | İlkokul | İlkokul | 6 | Türkçe Öğretmenliği/Uhdağ Üni. |
| K18Y | Evli | Tıp Doktoru | Balıkesir/Albeyhül | Mardin | Mardin/Kızıltepe | Yok | Ortaokul | 4 | Tıp/Hacettepe Üni. |
| K19Y | Bekar | Turist Rehberi/Devlet Memuru | Mardin/Artuklu | Mardin | Mardin/Artuklu | Ön lisans | Lise | 2 | Turizm Rehberliği/Erçiyes Üni. |
| K20Y | Bekar | Tekstil Mühendisi | İstanbul/ Küçükçekmece | Gaziantep | Gaziantep/Şahinbey | Ortaokul | Lise | 2 | Tekstil Mühendisliği/Ege Üni. |
| K21Y | Bekar | İşletmeci | İzmir/Karabağlar | İzmir | İzmir/Konak | Lise | Lise | 3 | İngilizce Müt.-Terc./Doğu Akdeniz Üni. |
| K22Y | Bekar | Biyokimya Uzmanı | İzmir/Konak | İzmir | İzmir/Merkez ilçeler | İlkokul | Lise | - | Biyokimya/Ege Üni. |

Tablo 5. Kadın Katılımcıların Önceki Öğrenim Sürecinde Sosyodemografik ve Öğrenim Bilgileri

| Katılımcı | Lisansüstü düzey | Önceki (ve öğrenime geri dönülen) Program | Çalışma Durumu | Çalışma Sektörü | Meslek | Medeni Hal | Çocuk Sayısı | Çocuk Yaşları | Kayıtlı olduğu öğrenim aşaması | Eğitime ara verme yılı |
|-----------|---------------------|---|-----------------------|-----------------|---------------------|------------|--------------|---------------|--------------------------------|------------------------|
| K1X | Tezli Yüksek Lisans | Kadın Çalışmaları | Çalışıyor* | Kamu | İletişimci | Bekar | - | - | Tez aşaması | 5 |
| K2X | Doktora | Yeni Türk Edebiyatı | Çalışıyor | Kamu | Öğretmen | Evlü | 1 | 2 | Tez aşaması | 23 |
| K3X | Tezli Yüksek Lisans | Kadın Çalışmaları | Çalışıyor | Kamu | Öğretmen | Evlü | - | - | Tez aşaması | 4 |
| K4X | Tezli Yüksek Lisans | Kadın Çalışmaları | Çalışıyor | Kamu | Öğretmen | Evlü | - | - | Tez aşaması | 5 |
| K5X | Tezli Yüksek Lisans | Kadın Çalışmaları | Çalışıyor | Kamu | Akademisyen | Evlü | 1 | 1 | Ders aşaması | 6 |
| K9X | Doktora | Astrofizik | Çalışmıyor (Bursiyer) | - | Fizikçi | Evlü | 1 | 2 | Tez aşaması | 2 |
| K10X | Tezli Yüksek Lisans | Kadın Sağlığı ve Hast. Hemşireliği | Çalışıyor*** | - | Hemşire | Bekar | - | - | Tez aşaması | 2 |
| K12X | Tezli Yüksek Lisans | Kadın Çalışmaları | Çalışıyor | Kamu | Devlet Memuru | Bekar | - | - | Tez aşaması | 15*** |
| K14X | Tezli Yüksek Lisans | İngiliz Dili ve Edebiyatı | Çalışıyor**** | Özel | Öğretmen | Bekar | - | - | Tez aşaması | 1 |
| K15X | Tezli Yüksek Lisans | Genel Fizik | Çalışıyor | Özel | İş Güvenliği Uzmanı | Bekar | - | - | Tez aşaması | 6 |
| K23X | Tezli Yüksek Lisans | Genel Fizik | Çalışıyor | Özel | Öğretmen | Evlü | - | - | Tez aşaması | 1 |
| K24X | Tezli Yüksek Lisans | Rekreasyon ve Turist Rehberliği | Çalışıyor | Kamu | Öğretmen | Evlü**** | 2 | 8 ve 9 | Ders aşaması | 1 |

*K1X eğitime başlangıç aşamasında çalışırken ders aşamasından itibaren çalışmaya başlamıştır.

**K10X ders aşamasında çalışırken tez aşamasında çalışmaya başlamıştır.

***K12X kaydını resmi olarak 2018 yılında silindiyi söylemiş olmakla birlikte 2007 tarihinden itibaren fiilen öğrenimini bıraktığını belirtmiştir.

****K14X ders aşamasında yarı zamanlı çalışırken tez aşamasında tam zamanlı çalışmaya başlamıştır.

*****K24X eğitime başladığında bekarken ders aşamasında evlenmiştir.

Tablo 6. Erkek Katılımların Önceki Öğrenim Sürecinde Sosyodemografik ve Öğrenim Bilgileri

| Katılımcı | Lisansüstü düzey | Önceki (ve öğrenime geri dönülen) Program | Çalışma Durumu | Çalışma Sektörü | Meslek | Medeni Hal | Çocuk Sayısı | Çocukların Yaşları | Kaydın silindiği öğrenim aşaması | Eğitime ara verme yılı |
|-----------|---------------------|---|----------------|-----------------|--------------------------------|------------|--------------|--------------------|----------------------------------|------------------------|
| K6Y | Tezli Yüksek Lisans | Türk Dün. Sosyal, Ekonomik ve Siyasal İliş. | Çalışıyor | Kamu | Devlet Memuru (Şube Mfd.) | Evli | - | - | Tez aşaması | 3 |
| K7Y | Tezli Yüksek Lisans | Beşeri ve İktisadi Coğrafya | Çalışıyor* | Özel/Kamu | Öğretmen | Bekar | - | - | Tez aşaması | 6 |
| K8Y | Doktora | Nükleer Fizik | Çalışıyor | Özel | Fizikçi | Evli | 1 | 2 | Tez aşaması | 2 |
| K11Y | Tezli Yüksek Lisans | Hareket ve Antrenman Bilimi | Çalışıyor | Kamu | Asker (Antrenör)/Milli Müsabık | Evli** | - | - | Tez aşaması | 1 |
| K13Y | Tezli Yüksek Lisans | Spor Sağlık Bilimleri | Çalışmıyor | - | Antrenörlük | Bekar | - | - | Ders aşaması | 1 |
| K16Y | Doktora | Uluslararası İliş. | Çalışıyor | Kamu | Araştırma Görevlisi | Bekar | - | - | Ders aşaması | 5 |
| K17Y | Tezli Yüksek Lisans | Türk Halk Bilimi | Çalışıyor*** | Kamu | Öğretmen | Bekar | - | - | Tez aşaması | 14 |
| K18Y | Doktora | Kök Hücre | Çalışıyor | Kamu | Tıp Doktoru | Evli | 1 | 7 | Ders aşaması | 1 |
| K19Y | Tezli Yüksek Lisans | Rekreasyon ve Turist Rehberliği | Çalışıyor | Kamu | Devlet Memuru | Bekar | - | - | Tez aşaması | 2 |
| K20Y | Tezli Yüksek Lisans | Tekstil Mühendisliği | Çalışıyor**** | Özel | Tekstil Mühendisliği | Bekar | - | - | Tez aşaması | 2 |
| K21Y | Tezli Yüksek Lisans | Rekreasyon ve Turist Rehberliği | Çalışıyor*** | Özel | Öğretmen | Bekar | - | - | Tez aşaması | 2 |
| K22Y | Doktora | Biyokimya | Çalışıyor***** | Özel | Arge Uzmanı | Bekar | - | - | Tez aşaması | 1 |

*K7Y önceki lisansüstü eğitime başlangıç aşamasında çalışmıyorken ders aşamasından itibaren çalışmaya başlamıştır.

**K11Y önceki lisansüstü eğitime başladığında bekardır, öğrenimi devam ederken evlenmiştir.

*** K17Y ve K21Y ders aşamasında çalışmıyorken tez aşamasında çalışmaya başlamıştır.

**** K20Y ders aşamasında bursiyerken tez aşamasında çalışmaya başlamıştır.

*****K22Y çalışırken yalnızca okulu bırakma sürecinde çalışmayı bırakmıştır.

4.7. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmada nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden biri olan derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği kişilerle birebir görüşülerek ayrıntılı cevapların alınabilmesine; kişilerin duygu, deneyim, bilgi, gözlem ve algılarına ulaşılabilmesine imkan veren bir tekniktir (Tekin ve Tekin, 2006, s.101).

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu türden bir görüşme genel hatları belli olan bir konu hakkında derinlemesine veri elde edilmesini sağlarken, görüşme esnasında araştırmacıya soru ekleme, çıkarma veya soruların sıralamasını değiştirme esnekliği de sağlayabilmektedir (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022, s.145). Görüşme formunun hazırlanmasında yükseköğrenimini terk etmiş öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen nitel araştırmalardaki bulgular (kodlar, temalar vb.) ve veri toplama araçları (görüşme ve bilgi formları vb.) ile yükseköğretimde okul terki kuram ve modellerinden faydalanılmış; uzman (danışman) desteği de alınarak araştırmanın amacı doğrultusunda özgün bir görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmada katılımcıların güncel ve önceki öğrenim süreçlerine ait kişisel bilgilerinin (cinsiyet/medeni hal/öğrenim durumu vb.) elde edilebilmesine yarayan soruların yer aldığı kişisel bilgi formu da kullanılmıştır. (Kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu Ekler bölümünde verilmiştir.)

Yüzyüze görüşmeler, zaman ve mekan esnekliği sağlayarak katılımcılara ulaşma imkanını kolaylaştırması amacıyla çevrimiçi görüşme platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere, katılımcıların deneyimlerini rahatlıkla anlatmalarını mümkün kılacak bir ortam sağlanabilmesi amacıyla sohbet ile başlanmış; sorulara geçilmesiyle birlikte kayıt alınmaya başlanmıştır. Kayıtların ortalama süresi yaklaşık 30 dakikadır. Görüşmelerin açıkça anlaşılmayan kısımlarında katılımcılara ilgili kısımlar tekrar sorularak cevaplar netleştirilip derinleştirilmeye çalışılmıştır.

4.8. Verilerin Analizi

Veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Betimsel analizde öncelikle sorulardan hareketle bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeve dahilinde verilerin hangi temalar altında düzenlenip sunulacağı belirlenir. Doğrudan alıntılar yoluyla katılımcıların özgün ifadeleri ve güçlü örnekler aktarılmış olur. (Baltacı, 2019, s.379)

İçerik analizi ile veriler daha ayrıntılı bir analize tabi tutulur. İncelenen verilerde bütünlüklü anlam içeren sözcük, cümle, paragraf vb. gibi öğeler bölümlere ayrılıp isimlendirilmiş yani kodlanmıştır. Daha sonra kodlar incelenerek ortak yönleri saptanmıştır. Bu ortak yönlere göre kodlar bir üst tema (kategori) altında toplanıp temalar oluşturulmuştur. Bu bir nevi tematik kodlama işlemidir. Temaların kendi içinde bir bütünsellik taşıması, amaca uygun olması ve olguyu açıklayabilmesi önemlidir. Bu yapıya göre verilerin düzenlenip bulgulara ulaşılması mümkün hale gelmiştir. Kategorize edilen kodların hangi sıklıkta görüldüğü frekans değeri ile gösterilerek öğelerin yoğunluk ve önemi saptanmıştır (Bilgin, 1999, s.128-129; Karataş, 2017, s.78-81). Verilerin düzenlenmesine ilişkin konularda danışmanın uzmanlığına da başvurulmuştur.

4.9. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamını, Ege Üniversitesi'ne son öğrenci affı ile dönen lisansüstü öğrenciler oluşturmuştur. 12 kadın 12 erkek öğrenci olmak üzere toplam 24 katılımcı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Literatür incelendiğinde nitel araştırma yöntemi açısından katılımcı sayısının yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmanın katılımcı profili yaş, medeni hal, aile kökeni, öğrenim görülen lisansüstü program vb. olmak üzere çeşitlilik arz etmektedir (bkz. Tablo 3, 4, 5 ve 6).

Katılımcı sayısında cinsiyet eşitliği sağlansa da fen bilimleri-sağlık bilimleri-sosyal bilimler gruplarından eşit sayıda katılımcıya ulaşamamış olması ve araştırmanın sadece Ege Üniversitesi öğrencilerini kapsamaması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Okul

terkini deneyimleyip okul ile ilişiği kesilmiş ğrenci grubuna ulaşılmasının zorlukları göz önüne alınarak, araştırma grubunun tamamının ilişiği kesilmiş öğrencilerden öğrenimine geri dönen öğrencilerden oluşması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Verilerin ilgili kodlara göre düzenlenmesinde uzman (danışman) desteği alınmış olmakla birlikte kodlama araştırmacı (tek bir görüşmeci) tarafından yapılmıştır.

Araştırmada okul terki nedenlerinin yanısıra okul terki sürecine etki eden dışsal/çevresel/toplumsal faktörler de derinlemesine incelenmek istendiğinden araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Geçerlik ve güvenirliği lme yöntemleri bulunan ve daha geniş örneklem grubu ile çalışmaya olanak sağlayan nicel araştırma yönteminin kullanılmaması, araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmuştur. Bu doğrultuda benzer konuların incelenmesinde hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerini (karma araştırma yöntemini) kullanan çalışmaların arttırılması önerilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analizi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilip alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Alt temaların ne kadar sıklıkla tekrar ettiği belirlenerek, temalara göre oluşturulan tablolarda tekrar sıklıkları (frekansları) “f” ile gösterilmiştir. Gerekli görülen yerlerde bulgularla ilgili açıklamaları pekiştiren katılımcıların özgün ifadelerine yer verilmiştir. Gizlilik etik ilkesi gereği katılımcıların rumuzları sırasıyla “K” harfi-görüşmenin yapıldığı zaman sırasını simgeleyen 1’den başlamak üzere rakam-cinsiyeti simgeleyen kadın için “X” erkek için “Y” harfi kullanarak verilmiştir. Örnek: K1X, K6Y gibi... Tema ve alt temalar birlikte aşağıdaki Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. İçerik Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Temalar

| |
|---|
| 1. Lisansüstü Eğitime İlişkin Hazırbulunmuşluk |
| 1.1. Ders içerikleri hakkında bilgisi olan |
| 1.2. Lisansüstü eğitimin işleyişi hakkında bilgisi olan |
| 1.3. Hazırbulunmuşluğu kısmen olan |
| 1.4. Hazırbulunmuşluğu olmayan |
| 2. Lisansüstü Eğitime Yönelme Nedenleri |
| 2.1. İlgi alanlarında kendini geliştirme |
| 2.2. Akademisyen olma |
| 2.3. Mesleki gelişim ve kariyerde ilerleme |
| 2.4. Akademik kariyerde ilerleme |
| 2.5. İzmir’de yaşama |
| 2.6. Anlam arayışı |
| 2.7. Boş zamanı değerlendirme |
| 3. Aile Desteği |
| 3.1. Eş/partner desteği |

3.2. Ebeveyn/kardeş desteği

3.3. Kayın aile desteği

4. Sosyal Destek

4.1. İş yeri desteği

4.2. Arkadaş desteği

5. Lisansüstü Eğitimin Kalitesi ve Yeterliliği

5.1. Eğitimin kalitesi

5.2. Eğitimin amaçları karşılması

6. Okul Terki Nedenleri

6.1. İş hayatının yoğunluğu

6.2. Danışman kaynaklı nedenler

6.3. Farklı alanlara yönelme

6.4. Ailevi sorumluluklar

6.5. Tayin

6.6. Akademik başarısızlık

6.7. Öğretim üyeleri kaynaklı nedenler

6.8. Pandemi

6.9. Maddi sebepler

6.10. Askerlik

6.11. 2020 İzmir Depremi

6.12. Özel hayat kaynaklı nedenler

6.13. Karakter özellikleri

7. Okul Terki Sürecine Etki Eden Dışsal Faktörler

7.1. İş hayatı

7.2. Ailevi sorumluluklar/Aile desteği

7.3. Toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumluluklar

7.4. Farklı alanlara yönelme

7.5. Arkadaş desteği

8. Toplumsal cinsiyet kökenli etkilere karşı kurum/kuruluşların alabileceği önlemler

- 8.1. Sosyal Hizmet Kuruluşlarının Yaygınlaştırılması
- 8.2. Çocuk sahibi kadınların çalışma hayatı ve eğitimlerinde esneklikler
- 8.3. Ebeveynlerin doğum sonrası izinlerinin arttırılması ve eğitimlerinde esneklikler
- 8.4. Çocuk sahibi kadınlara maddi destek
- 8.5. Toplumsal cinsiyet kökenli mobinge karşı yasal düzenleme
- 8.6. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık çalışmaları ve araştırmalar
- 8.7. Akademik kadro alımlarında cinsiyet eşitliği
- 8.8. Öğrenci seçiminde cinsiyet eşitliği
- 8.9. Lisansüstü öğrencilerine askerlikle ilgili esneklikler

9. Toplumsal cinsiyet kökenli etkilere karşı kişisel önlemler

- 9.1. Kişisel farkındalık ve direnç
- 9.2. Kariyer ve aile hayatını planlama
- 9.3. Maddi bağımsızlık
- 9.4. Dayanışma ağı oluşturma
- 9.5. Psikolojik destek-rehberlik alma

5.1. Katılımcıların Lisansüstü Eğitime İlişkin Hazırbulunuşluklarına Yönelik Bulgular

Öğrencinin göreceği öğrenim hakkında bilgi sahibi ve öğrenime hazır olması, öğrenimini tamamlama ihtimalini arttıran bir unsurdur. Bu sebeple bu unsur okul terki olgusu ile yakından ilgilidir. Okul terki olgusu ile ilgili olan hazırbulunuşluğa ilişkin araştırmamız dahilinde oluşturulan 4 alt tema ve frekans değerleri aşağıdaki Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Hazırbulunuşluk Durumu

| Tema | Alt tema | Görüşler (f) |
|---|--|--------------|
| Lisansüstü Eğitime İlişkin Hazırbulunuşluk | Ders içerikleri hakkında bilgisi olan | 22 |
| | Lisansüstü eğitimin işleyişi hakkında bilgisi olan | 20 |
| | Hazırbulunuşluğu kısmen olan | 1 |
| | Hazırbulunuşluğu olmayan | 1 |

Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin %83 gibi yüksek bir oranla hazırbulunuşluk unsurlarının mevcut olduğu görülmektedir.

“Bilgi sahibiydim. Zaten fizik yüksek lisansımı yaptığım için bölümdeki iş, işleyiş, doktora, programlar hakkında bilgim vardı.” (K8Y)

“Evet, gayet bilgi sahibiydim. Çünkü yüksek lisansına başlamadan önce özel öğrenci statüsünde yarım dönemimi laboratuvarında ve hocamla birlikte çalışmalar yaparak bu şekilde geçirdim. Beni nelerin beklediğinin gayet farkında olarak yüksek lisansa giriş yaptım.” (K15X)

Yine öğrencilerin %83’ü lisansüstü eğitimin amacı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olduklarını, yaklaşık %92’si ise ders programı ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

“Evet, bilgi sahibiydim. Çünkü kendim aynı zamanda coğrafya bölümünün lisansından da mezun olduğum için o derslerin devamı ve daha detaylıydı. Güzel de derslerdi. Zaten ben hep şunu diyorum, coğrafya yine genel kültürdür genel itibariyle. O dersler de genel kültürün daha detaylı haliydi. Bu konuda da zaten bilgi sahibiydim. Çünkü orada katılmadan önce göreceğim dersleri de biliyordum. İçeriklerini de az çok yazmışlardı zaten internet sitesinde.” (K7Y)

%4 gibi düşük bir oran ile yalnızca 1 öğrenci (K2X) herhangi bir hazırbulunuşluğunun olmadığını belirtmiştir. Öğrenci Tablo 5’te de görüleceği gibi 23 sene sonra af ile tekrar öğrenimine geri dönmüştür. Bu durumda öğrenci 23 seneden daha uzun bir süre önce, önceki lisansüstü öğrenimine kayıtlanmıştır.

“İçerikler hakkında öncesinde net bilgi verilmiyor. Derslere başlayınca, programa başlayınca öğreniyorsunuz hangi programda hangi içerikli nelerin

yapılacağını. Buna bağlı olarak da, hoca ile anlaşmanıza bağlı olarak da, siz bir tez konusunu alanına göre hocanın seçiyorsunuz tabii ki...” (K2X)

Yine %4 oran ile 1 öğrenci (K6Y) de kısmen hazırbulunuşluğu olduğunu belirtmiştir.

“Yani kısmen. Tamamen hakimdim diyemem eğitim planlarına, ders içeriklerine. Tamamen bilgisizdim de diyemem. Çünkü üniversitede çalıştığım için az çok hangi derslerin verildiğini, hangi hocaların verdiğini biliyordum. Dolayısıyla kısmen bilgi sahibiydim, kısmen değildim diyebilirim bu soruya.” (K6Y)

5.2. Katılımcıların Lisansüstü Eğitime Yönelme Sebeplerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelme sebeplerinin okulu tamamlayıp tamamlamama durumları ile ilgili olduğu düşünülmüştür. Lisansüstü eğitime yönelme nedenleri bazı öğrencilerde tek bir amaçla gözlenirken, bazı öğrenciler birden fazla amaç belirtmişlerdir. Görüşmelerden elde edilen verilere göre “Lisansüstü eğitime yönelme nedenleri” teması altında 7 alt tema oluşmuştur. Kodlar ve frekans değerlerinin yer aldığı tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Lisansüstü Eğitime Yönelme Nedenleri

| Tema | Alt tema | Görüşler (f) |
|---|---------------------------------------|--------------|
| Lisansüstü Eğitime Yönelme Nedenleri | İlgi alanlarında kendini geliştirme | 9 |
| | Akademisyen olma | 9 |
| | Mesleki gelişim ve kariyerde ilerleme | 7 |
| | Akademik kariyerde ilerleme | 4 |
| | İzmir'de yaşama | 2 |
| | Anlam arayışı | 2 |
| | Boş zamanı değerlendirme | 1 |

Görüşmelerde en çok vurgulanan lisansüstü eğitime yönelme sebepleri “İlgi alanlarında kendini geliştirme” ve “Akademisyen olma” olmuştur. Bu alt temalar katılımcıların yaklaşık %38’i tarafından vurgulanmıştır. Söz konusu sebeplere ilişkin katılımcı ifadeleri sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

“İşte kadın çalışmalarına, araştırmalarına ilgili olmam. İngilizce Dili Edebiyatında da zaten feminist teori üzerinden gidiyorduk pek çok kaynak metinde. O yüzden zaten hep aklımda olan bir şeydi.” (K3X)

“Ne diyelim, üniversitede akademisyen olmak. Çok klasik bir cevap oldu ama... Tabii ki. Öğretmenliği zaten yapıyordum. Gelir elde etmek üzere bir çabam olmadı. Araştırma görevlisi olayım, sonra da akademisyen olayım değil ama görev icabı. Devamında da bir geçiş ümidi taşıyor insan yani.” (K2X)

İkinci en çok vurgulanan lisansüstü eğitime yönelme amacı %29 oranı ile “Mesleki gelişim ve kariyerde ilerleme” olmuştur. Bu temaya ilişkin K11Y’nin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Mesleğimi daha iyi icra edebilmek için, daha fazla bir şey öğrenmek, bu konuda çalışmalar yapmak, laboratuvar ortamında daha fazla bulunabilmek için lisansüstü eğitime karar verdim.” (K11Y)

Üçüncü en çok vurgulanan yönelme sebebi yaklaşık %17 oranı ile “Akademik kariyerde ilerleme” olmuştur. Bu sebebi vurgulayan katılımcıların yarısı önceki lisansüstü dönemlerinde zaten öğretim elamanı olup mesleklerinin doğal sonucu eğitimlerini tamamlamak ve akademik kariyerlerini ilertletmek ya da akademiye farklı ilgi alanlarında da ilerleyebilmek için lisansüstü eğitime yöneldiklerini belirtmişlerdir. Yarısı ise önceki lisansüstü eğitim dönemlerinde öğretim elemanı değildir ve lisansüstü eğitim seviyelerinin hepsini tamamlamayı hedeflemiş olduklarından lisansüstü eğitime yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

“Anlam arayışı” ve “İzmir’de yaşama” nedenleri yaklaşık %8 oranı ile vurgulanmıştır. “İzmir’de yaşama” nedeniyle lisansüstü eğitim yapmaya yöneldiklerini belirtenlerden biri İzmir’de yaşamaya devam etmek diğeri de İzmir’de tekrar yaşamayı istediği için İzmir’de bulunan Ege Üniversitesi’nde eğitim yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. “Anlam arayışı”nı vurgulayan katılımcılar ise hayata anlam katmak ya da

hayatı anlamak için bir önceki lisansüstü eğitim dönemlerine başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"...aslında şimdi düşünüyorum daha psikolojik bir şeydi. Çocuk sahibi olmayı hiç düşünmüyordum. Hayatımda da bir şekilde bir anlam arayışı içerisinde olduğumu düşünüyorum o dönemde." (K4X)

"...ben şey için istedim, yani bunu şöyle bir şey değil, bir işte kullanırım, bir yerde kullanırım gibi istemedim. Aslında benim bakış açım göre şeydi bu, dünyayı anlamlandırmaya dair, kendime dair arayışlarım vardı." (K12X)

Yaklaşık %4 oranı ile 1 (K1X) öğrenci ise lisansüstü eğitime yönelme amaçlarından birini "Boş zamanı değerlendirme" olarak belirtmiştir. Önceki lisansüstü eğitime başlama döneminde işsiz olduğunu, akademik ortamdan uzak kalmamak ve boş zamanını değerlendirme isteği ile lisansüstü eğitime yöneldiğini ifade etmiştir.

5.3. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimleri Boyunca Ailelerinin Desteklerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin ailelerinden lisansüstü eğitimleri boyunca gördükleri desteğin okulu bırakma kararını etkileyebileceği düşünülmüştür. Yetişkinlik dönemi eğitimine denk gelen lisansüstü eğitimde kişilerin hayatlarında, kendi öz aileleri (ebeveyn/kardeş) yanısıra hayatı paylaştıkları eş/partner ve buna bağlı olarak kayın aileleri (eş/partnerlerinin aileleri) mevcut olup etkili olabilmektedirler. Bu bağlamda "Aile Desteği" teması altında "Eş/partner desteği", "Ebeveyn/kardeş desteği" ve "Kayın aile desteği" gibi 3 alt tema oluşmuştur. Ayrıca verilen destekler eğitime başlama, eğitim süreci ve bırakma süreçlerinde farklılık gösterebilmektedir. Alt temalara ait zaman faktörünü de içerecek şekilde olumlu-olumsuz görüşler ve frekansları aşağıda yer alan Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimlerine Yönelik Aile Desteği

| Tema | Alt Tema | Zaman | Olumlu Görüşler (f) | Olumsuz Görüşler (f) |
|---------------------|------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| Aile Desteği | Eş/partner desteği | Eğitime başlarken | 10 | 1 |
| | | Eğitim sürecinde | 10 | 3 |
| | | Eğitimi bırakırken | 6 | 6 |
| | Ebeveyn/kardeş desteği | Eğitime başlarken | 19 | 2 |
| | | Eğitim sürecinde | 17 | 2 |
| | | Eğitimi bırakırken | 11 | 10 |
| | Kayın aile desteği | Eğitime başlarken | 3 | - |
| | | Eğitim sürecinde | 5 | - |
| | | Eğitimi bırakırken | 2 | 2 |

Öğrenime başlama aşamasında 9 katılımcı evli olup bunlardan 8'i eğitime başlama aşamasında eşlerinden destek gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durumda evli katılımcıların %89'u eğitime başlama aşamasında eşlerinden destek gördüğünü belirtmişlerdir. 2 katılımcı da partnerlerinden destek gördüğünü belirtmişlerdir. Dolayısıyla eğitimin başlangıcında eş/partnere sahip olanlar katılımcıların yaklaşık %91'i eş/partnerlerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan biri öğrenim süreci içerisinde biri de öğrenimi bırakma süreci içerisinde evlendiğini belirtmiştir. Veriler incelendiğinde eşlerin desteğinin genel olarak öğrenim süreci içerisinde de devam ettiği görülmektedir. Ancak kadınların önceki öğrenim süreci sosyodemografik ve öğrenim bilgileri tablosu (Tablo 5) incelendiğinde öğrenim süreci içinde 6 kadın katılımcının evli olduğu görülmektedir ve öğrenim süreci içinde 2 kadın katılımcı evdeki iş bölümü gibi konularda destek görmediğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırma grubu özelinde evli kadınların %33'ü yani 3 kadından biri eşinden destek görmediğini ifade etmiş olmaktadır. Erkeklerin önceki öğrenim süreci sosyodemografik ve öğrenim bilgileri tablosu (Tablo 6) incelendiğinde

öğrenim süreci içinde 4 erkek katılımcının evli olduğu görülmektedir ve öğrenim süreci içerisinde 1 erkek katılımcı moral anlamda destek görmediğini belirtmiştir. Araştırma grubu özelinde bu durumda evli erkeklerin %25'i eşinden destek görmediğini ifade etmiş olmaktadır.

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde eğitimi bırakma sürecinde 11 katılımcının evli olduğu görülmektedir. Bu süreçte eşlerin desteğinin %55 oranında devam ettiği gözlemlenmektedir. Eşlerinin desteklerinin bırakma kararlarında da devam ettiğini belirten katılımcıların çoğu, eşlerinin aynı zamanda öğrenimlerini bırakmamaları konusunda telkinde bulduklarını da belirtmişlerdir. 11 evli katılımcıdan 2'si ise, eşlerinin bırakma kararlarını desteklemediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Tabii ki eşim bana çok destekçi bir insandır. Bizim evimizde zaten iş bölümü daha doğrusu hani işin cinsiyeti yok. Herkes her işi yapıyor. Cinsiyetsiz bir ev bizimki. Çocuklarımızı da öyle yetiştirdik zaten. O anlamda hep eşim destek oldu.” (K5X)

“Şöyle, eşim aslında çok desteklemedi başında. Yani desteklemedi derken şöyle dedi. ‘Ne gerek var bu yaştan sonra? Ne yapacaksın? Ne işine yarayacak şu anda? Kendini yoracaksın.’ dedi.” (K23X)

“Eşim destekçi, araştırma yöntemi, kaynağa ulaşma, onların temini... çocuk küçük olunca... İster istemez anneye düşkünlüğü var. O çocuğun evdeki bakımı, bakıcıya teslim edilecek ya da kreşe gidecek çağa gelinceye kadarki haliyle. Annenin üstünde tabii ki. O yönden dengeli bir şey olmuyor. Görev dağılımı olmuyor ister istemez. Ama onun dışında, evet... Ev işleri de bendeydi.” (K2X)

“...(okuldan) eve de geç geliyordum mesela yedi sekiz. O zaman tabii ki atıyorum öteki günün yemeğini, bir gün önce hazırlama vesaire gibi şeylerim oluyordu. Maddi bir destek görmedim bu anlamda. Manevi olarak da çok gördüğümü düşünmüyorum. Hiç görmedim hatta bence. İş bölümü açısından hiç... Hatta geç geldiğim için biraz eşimle olumsuz şeyler bile yaşayabiliyorduk.” (K3X)

“Yani pek destek görmedim. Zaten ders çalıştığım zaman ben evde çalışmadım. Dışarıda ve ya da arkadaşımınla ders çalıştım yani ders çalışıyorum diye bir saygı görmedim açıkçası.” (K11Y)

Alt temalardan “Ebeveyn/kardeş desteği” altında toplanan veriler incelendiğinde eğitime başlarken katılımcıların %79’u, anne-baba-kardeşlerinden oluşan ailelerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu desteğin %71 oranı ile öğrenim sürecinde de devam ettiği görülmektedir. Katılımcılardan bazıları öğrenimleri boyunca ailelerinden gördükleri desteğin hem finansal hem manevi olduğunu ifade etmiştir.

“Kendi ailem destekledi tabii ki. Yardımcı oluruz da dediler maddi ve manevi olarak. Sağ olsun oldular da.” (K7Y)

Katılımcıların %46’sı ise eğitimi bırakma sürecinde ailelerinin desteklediklerini belirtmişlerdir. Veriler incelendiğinde ailelerinden bazılarının öğrencilerin eğitimlerini bırakmamaları için telkinde buldukları ancak katılımcıların kararlarına da saygı duyup daha sonra onları destekledikleri gözlemlenmiştir. Katılımcılardan %42’si ailelerinin eğitimlerini bırakmamaları için telkinde bulduklarını ya da kararlarına destek vermediklerini belirterek ailelerinin olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bırakma sürecinde aile desteğine ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Yani manevi anlamda yanımda durmak istediler. Biraz desteklediler ama bırakma sebebimi de sorguladılar tabii ki de. Böyle bir karar neden aldın gibi. Hani keşke bitirseydin, çok fazla aslında yaklaşmıştın, yapabilirdin bunu gibi de beni hani belki bitiririm diye düşünerek bu noktada da aslında bir yandan bunu sorgulatarak da aslında destek olmak istediklerini düşünüyorum.” (K14X)

“Yani 30’lu yaşlarımda tam böyle çocuk bekledikleri bir dönemde aslında bizden. Ben böyle bir daha da okuyayım, daha da okuyayım diye daha yoğun bir yola girince tamam, biraz dinlenin falan. Belki bu süreçte çocuk falan yaparsınız gibi düşüncelere de girdi anne babalar. Öyle yani güzel oldu. Dinlendim de aslında.” (K23X)

Eğitimin başlangıcında evli katılımcıların %33’ü kayın ailelerin de eğitime başlama kararlarını desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğrenim sürecinde evli katılımcıların yarısı kayın ailelerinden destek gördüğünü ifade etmiştir. Evli katılımcılardan eğitimlerini bırakma aşamasında kayın ailelerinden destek gördüklerini söyleyenler ile bırakma kararlarını olumsuz karşılayanların oranı ise %18 olmuştur.

5.4. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimleri Boyunca Gördükleri Sosyal Desteğe Yönelik Bulgular

Bir yetişkinlik dönemi eğitimi olan lisansüstü eğitim boyunca öğrencilerin iş yerlerinden ve arkadaşlarından öğrenimlerine ilişkin gördükleri destek ya da olumsuz tutum-davranışlar öğrencilerin okul terki almalarına götüren süreçte etkili olabilmektedir. Bu bağlamda “İş yeri desteği” ve “Arkadaş desteği” alt temaları “Sosyal Destek” temasını oluşturmuştur. “İş yeri desteği” alt teması altında, katılımcıların iş yerindeki yöneticileri ve birlikte iş yürüttükleri çalışma arkadaşlarından gördükleri desteklere, olumlu-olumsuz tutumlara ilişkin veriler toplanmıştır. “Arkadaş desteği” altında ise katılımcıların gerek okul içi gerek okul dışındaki arkadaş çevrelerinden destek ve olumsuz görüşlere ilişkin veriler yer almaktadır. Görülen destekler, sergilenen tutumlar eğitime başlama, eğitim süreci ve bırakma sürecinde farklı olabileceğinden zaman faktörü de dikkate alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 11’de bu temaya ait alt temalar zaman boyutu ve frekansları ile gösterilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimlerine Yönelik Sosyal Destek

| Tema | Alt Tema | Zaman | Olumlu Görüşler (f) | Olumsuz Görüşler (f) |
|----------------------|-----------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| Sosyal Destek | İş yeri desteği | Eğitime başlarken | 9 | 6 |
| | | Eğitim sürecinde | 12 | 7 |
| | | Eğitimi bırakırken | 1 | 8 |
| | Arkadaş desteği | Eğitime başlarken | 20 | 3 |
| | | Eğitim sürecinde | 20 | 2 |
| | | Eğitimi bırakırken | 7 | 12 |

Önceki lisansüstü eğitime ilişkin sosyodemografik ve öğrenim bilgileri tabloları (Tablo 5 ve 6) incelendiğinde eğitimin başlangıç aşamasında 16 katılımcının tam zamanlı

olarak çalıştığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde eğitimin başlama aşamasında çalışan katılımcıların %56'sı işyerinin kendilerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık katılımcıların %38'i eğitime başlarken işyeri ortamından destek görmediklerini ifade etmişlerdir.

Yine Tablo 5 ve 6 incelendiğinde öğrenim sürecinde 22 katılımcı çalışmaktadır. Bulgular incelendiğinde eğitim sürecinde katılımcıların yaklaşık %55'i işyerlerinden destek gördüklerini belirtmişlerdir. Eğitime başlarken destek gördüklerini söyleyen bazı katılımcılar ise öğrenim süreçlerinde işyerlerinden öğrenimlerini kolaylaştıracak şekilde bir destek görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenim sürecinde işyerinden destek görmediklerini belirten katılımcıların oranı yaklaşık %32 olmuştur.

Yukarıda belirtilen ilgili sosyodemografik ve öğrenim bilgileri tablolarına göre eğitimi bırakma aşamasında 21 katılımcı çalışmaktadır. Katılımcıların %38'i eğitimlerini bırakma kararlarına karşılık işyerinden yönetici ve/veya çalışma arkadaşlarının eğitimlerine devam etme yönünde telkinde bulduklarını belirtmişlerdir. İşyerinden bırakma kararının olumlu karşılandığını sadece 1 katılımcı (%5 oranı ile) belirtmiştir.

Katılımcıların "İş yeri desteği" alt temasına ilişkin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"İş yerindeki yöneticilerin yüksek lisans yapan öğretmeni destekleme gibi bir tavırları yok açıkçası. Çalışma arkadaşlarımdan da şöyle, benim adıma sevinen oluyordu... Kimisi de hangi bölümde diye sorunca, kadın çalışmaları 'ha' falan yapıyorlardı... 'Ne yapıyorsunuz orada?' Biraz dalga geçer var ya özellikle erkekler. 'Kadınlar toplanıp kısır mı yapıyorsunuz? Erkekleri mi çekiştiriyorsunuz?' falan tarzı aşağılayıcı şeyler söylüyorlardı. Tabi ben cevaplarını veriyordum ama dediğim gibi hangi bölümde diye sorduktan sonra Kadın Çalışmalarını duyunca bir küçümser halleri vardı. Özellikle de erkeklerin. Kadınların da vardı tabi de erkeklerde daha çoktu." (K2X)

"Yani ben kamuda çalıştığım için açıkçası bizde desteklemek desteklememek söz konusu değil, yasal sorumlulukları neyse onu yapmak zorundalar idareciler. İşte ders programımızın ayarlanması buna dahil. Ama eski müdürüm biraz böyle sorun çıkardı. Yani şey sorunu çıkarmadı. 'Tamam, ben senin iki gününü boş bırakıyorum.' dedi. Bıraktı ama üç gün çok müthiş ders yükü yükledi. Yüklemeyebilirdi. Yüklememe şansı vardı. Başka arkadaşlara verebilirdi. Onlar da gönüllüydü ama vermedi." (K4X)

“...yöneticim sen zaten çok yoruluyorsun deyip birazcık daha (iş) vermeyeyim yerine hayır her şeyi bana yüklemeyi tercih etti.” (K23X)

İkinci alt tema “Arkadaş desteği” için Katılımcıların %83’ü öğrenime başlarken ve öğrenim sürecinde arkadaşlarından destek gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların yaklaşık %13’ü eğitime başlarken, %8’i öğrenim süresince arkadaşlarından eğitimleri ile ilgili olumsuz görüşler aldıklarını da belirtmişlerdir. Katılımcıların %29’u ise arkadaşlarının bırakma kararlarını desteklediklerini, %50’si ise desteklemediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca biri arkadaşlarının okulu bırakmama konusunda telkinde bulduklarını sonrasında ise kararını anlayışla karşılayıp destek olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların “Arkadaş desteği” alt temasına ait özgün ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Evet, destekledi. Zaten ben de Ege Üniversitesi mezunuyum. Hem arkadaş çevremiz, hem hocalarımız direkt bizleri zaten akademisyen olarak yetiştirdiği için onlar da destekliyorlardı. Gidebildiğimiz yere kadar gitmek istedik.” (K10X)

“Bazı kişiler tarafından daha doğrusu bu kişiler çoğunluğunda aynı bölümde yer alan doktora öğrencileriydi. ‘Emin misin? Hiç kadro çıkmıyor. Gerçekten çok zor. Bak, bize bak. Biz yıllardır burada işte bir araştırma görevlisi kadrosu bekliyoruz. Nasıl uğraşyoruz görüyorsun vesaire. Ama bu beni yapma kararından vazgeçirmedi.” (K15X)

“(Arkadaşlarımla) Zaten birlikte ilerlediğimiz için bu süreçte de aslında hem birlikte yürüttük hem de dayanışma şeklinde ilerledi diyebilirim.” (K14X)

“...destek oldular. Bir kısmı da neden yaptığımı sorguladılar.... ‘Yani... Niye yapıyorsun ki? Sen akademide bir gelecek mi görüyorsun?’ diye bir yaklaşımıları oldu.” (K20Y)

5.5. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimin Kalitesi ve Yeterliliğine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin bir önceki öğrenim süreçlerindeki görmüş oldukları eğitimin kalitesi ve amaçlarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşlerinin okul terki sürecinde etkili

olduğu düşünölmüştür. İki alt temaya ilişkin katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri frekans değerleri ile birlikte aşağıdaki Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimin Kalitesi ve Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

| Tema | Alt tema | Olumlu Görüşler (f) | Olumsuz Görüşler (f) |
|--|------------------------------|---------------------|----------------------|
| Lisansüstü Eğitimin Kalitesi ve | Eğitimin kalitesi | 17 | 6 |
| Yeterliliği | Eğitimin amaçları karşılması | 17 | 5 |

Bulgulara bakıldığında öğrencilerin yaklaşık %71’i eğitimin kalitesinden memnun kaldıklarını ve yaptıkları eğitimin amaçlarını karşılama da yeterli seviyede bir eğitim olduğunu belirtmişlerdir. “Eğitimin kalitesi” ve “Eğitimin amaçları karşılması” alt temalarına ilişkin bazı katılımcıların ifadeleri sırasıyla aşağıda yer almaktadır.

“Memnun kaldım. Zaten dediğim gibi ilk sorularda hocaları da tanıdığım için bildiğim, tanıdığım hocalardan eğitim aldım... bire bir böyle görüşme, sohbet şeklinde geçiyordu dersler de. O açıdan çok keyifliydi. Verdikleri çalışmalarını da büyük bir keyifle yapıyordum. O yüzden büyük bir zevkle ve şevkle devam ettim diyebilirim. Yeterliydi benim için eğitimin kalitesi, aldığım bilgi.” (K6Y)

“Çok memnun kaldım. Hocalarımızın bizi yetiştirme biçimleri, verdikleri dersler, dikkat ettikleri noktalar bizim gelişmemize yardımcı oldu. Amaçlarıma ulaştığımı söyleyebilirim.” (K10X)

Eğitimin lisansüstü yapma amaçlarını karşılama dığını belirten her öğrenci (katılımcıların yaklaşık %21’i) aynı zamanda eğitimin kalitesinden de memnun kalmadığını belirtmişlerdir. Eğitimin kalitesini yeterli bulmadığını söyleyen bir öğrenci ise beklenti ve amaçları çok yüksek olmadığı için genel olarak eğitimin lisansüstü yapma amaçlarını karşılama dığını belirtmiştir. Lisansüstü eğitimin kalitesi ve yeterliliği hakkında olumsuz görüş belirten bir öğrencinin ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“...liderlik ruhunun eksik kaldığını düşünüyorum... evet bir şeyler ortaya çıkarmalıydık, mücadele etmeliydik ama bizi gerçekten hakkıyla lead etmesi gereken birileri lazımdı. Var mıydı? Pek tabii vardı danışmanlarımız. Ama ne kadar işin içindeydiler, ben tatmin değildim. ‘Karşılama’ tam olarak bu sorunuzun yanıtı.”
(K15X)

5.6. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimlerini Terk Etme Nedenlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıları okul terk etmelerine ya da kayıtlarının silinmesi durumuna götüren nedenleri tespit edebilmek için katılımcılara okul terki nedenleri sorulmuştur. Okul terki nedenleri birden fazla olabilmektedir. Bazı katılımcılar bu sebeple birden fazla neden belirtmişlerdir. Çalışma grubu özelinde çok çeşitli nedenlere bağlı olarak 13 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar ve frekans değerleri aşağıda yer alan Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Okul Terki Nedenlerine Yönelik Görüşler

| Tema | Alt tema | Görüşler (f) |
|-----------------------------|-----------------------------------|--------------|
| Okul Terki Nedenleri | İş hayatının yoğunluğu* | 7 |
| | Danışman kaynaklı nedenler | 7 |
| | Farklı alanlara yönelme | 5 |
| | Ailevi sorumluluklar | 4 |
| | Tayin | 3 |
| | Akademik başarısızlık | 2 |
| | Öğretim üyeleri kaynaklı nedenler | 2 |
| | Pandemi | 2 |
| | Maddi sebepler | 1 |
| | Askerlik | 1 |
| | 2020 İzmir Depremi | 1 |
| | Özel hayat kaynaklı nedenler | 1 |
| | Karakter özellikleri | 1 |

*Lisansüstü eğitimi bırakma sürecinde tam zamanlı çalışan öğrenci sayısı 21'dir.

Katılımcılar tarafından en çok vurgulanan neden “İş hayatının yoğunluğu” olmuştur. Katılımcılar, yoğun iş hayatından arta kalan zamanda lisansüstü eğitimin gereklerini yerine getiremediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 5 ve 6 incelendiğinde bırakma sürecinde 21 katılımcı tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Bırakma sürecinde çalışan katılımcı sayısı baz alındığında katılımcıların %33'ünün yani her 3 katılımcıdan birinin iş hayatının yoğunluğunu bırakma nedeni olarak belirttiği gözlemlenmektedir.

“Danışman kaynaklı nedenler” ise ikinci sırada vurgulanan neden olmuş ve katılımcıların yaklaşık yüzde %29'u tarafından bırakma nedeni olarak belirtilmiştir. Danışman kaynaklı nedenler olarak katılımcılar tarafından, danışman bulamama, danışmanca tez konusu ile ilgili olarak zamanında yönlendirme yapılamaması ya da yapılmaması, danışmanın emeklilik durumu/kurumdan ayrılması ya da görev değişikliği

sebebiyle etkin danışmanlık hizmeti alınamaması gibi sebepler belirtilmiştir. Katılımcıların özgün ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“...danışman hoca bulmakta zorlanmamız. Yani hiçbir hoca almak istemiyordu tez öğrencisi. Artık biz de yıldık ve hani ben de çok uğraştım, pek çok hocayla görüşüm falan derken. Sırf bundan dolayı artık hani danışman hoca da bulamıyorum deyip yılgınlığa kapılıp o yüzden bıraktım aslında.” (K3X)

“...Ama maalesef tez konumunu onaylamayınca danışman biliyorsunuz az buçuk ya da sizin önünüzü açmayınca ne yapabilirsin?” (15X)

“...hocamdan ötürü. Çünkü ben iki buçuk yılı tamamladığımda hala benim tez konum verilmemişti...Tez hocama bir tez konusu hakkında destek istemiştım... tez hocam bana, emekliliği de çok yakındı zaten hocamızın. Bu konuda bir şey katmamıştı. Ben de bırakmak istedim zaten... Danışman değişikliği yapmak için de geç kalınmıştı belki de... Bir de hocam, tez hocam birazcık daha kallavi, yani üst sekmen bir profesördü. Şimdi ondan gitsem, diğerine çıksam diğerine de etkisi dokunabilirdi. Çünkü benden ayrıldın, ona gittin, bunu tamamlamayın da diyebilirdi. Onun için böyle bir durumda kalmıştım.” (K20Y)

Üçüncü sırada en çok vurgulanan terk nedeni ise lisansüstü eğitim yapmanın alternatiflerinin öğrencilerin hayatlarında daha cazip hale gelmesi sonucu zaman ve enerjilerini bu diğer alanlara yöneltmeyi tercih etmeleri olmuştur. Eğitimin kalitesinden tatmin olmama ve mevcut işin daha fazla tatmini, evlenme, öğrenim görülen alana ilginin yitirilmesi, iş ve yurtdışı fırsatları, üniversite değişikliği gibi sebeplerle öğrenciler, öğrenim gördükleri eğitim programı dışındaki farklı alanlara yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler “Farklı alanlara yönelme” alt temasını oluşturarak katılımcıların yaklaşık %21’i tarafından belirtilmiştir.

“Ailevi sorumluluklar” katılımcıların yaklaşık %17’si tarafından vurgulanmış ve dördüncü sırada yer alan neden olmuştur. Bu sebebi belirten 4 katılımcıdan 3’ü kadın, 1’i erkektir. Önceki öğrenim sürecindeki kadınların sosyodemografik ve öğrenim bilgileri tablosu (Tablo 5.) incelendiğinde çocuklu olan 4 kadın katılımcı olduğu görülmektedir ve bu kadınların 3’ü annelik, hamilelik, ev işlerinin getirdiği yoğunluğu lisansüstü eğitimlerini bırakma nedeni olarak belirtmişlerdir. Dolayısıyla çocuklu kadınlar içinde bu nedenleri okul terki nedeni olarak gösteren kadınların oranı %75, tüm kadın katılımcılar

içinde %25, kadın-erkek tüm çocuklu katılımcılar içinde %50 olmuştur. Bu 3 kadın katılımcıdan biri (K5X) hamileliği ve bebek bakımını, bir diğeri (K9X) ise çocuk bakımını eğitimlerini bırakmadaki tek sebep olarak göstermiştir. “Ailevi sorumluluklar” nedenini vurgulayan tek erkek katılımcı ise önceki öğrenim sürecinde bekar ve çocuksuz olup eğitimini bırakma nedenini lisansüstü eğitim sürecinde annesine bakmak zorunda kalması olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“...gençlerin bazen işte tanık oluyoruz, nedir? Yapacağımız işler bitmedi daha çocuk yapmayacağız. İşte önce kariyer. Öyle mi demeliydim acaba ben de? Yani kariyeri tamamlayayım çocuğu sonra yaparım. Bunu demedik biz. Buna rağmen devam etmeye çalıştık. Olmadı. Evet, ev işi, okul işi, çocuk, doktorayı ikinci plana atmış olmam belki.” (K2X)

“Hamile kaldığım için, hamilelikten dolayı...Hamileliğin biraz ilk aşamaları, bir de ilk bebek olunca insan daha tedirgin oluyor, sıkıntılı olduğu için o riski göze almadım... ben bırakmayacaktım. Dilekçe yazdım. ‘Hamileliğim sıkıntılı’ dedim. ‘Dondurmak istiyorum.’ dedim. İşte enstitü kabul etmedi... Ben de riske almadım sonra. Hocalarımız destekleyiciydi yani o anlamda. Hocalarımızın bir sıkıntısı yoktu ama enstitü yönetimi dondurma dilekçemi kabul etmedi.” (K5X)

“Ben de hem çocuk hem okul aslında çok fazla yürütemediğim için bıraktım. Biraz fazla okulda böyle kalıp çalışmamı falan istiyorlar. Ben de çocuğa bakacak kimse olmadığı için o yüzden bırakmak zorunda kalmıştım.” (K9X)

Katılımcıların %13’ü tarafından beşinci sırada vurgulanan neden başka bir şehire “Tayin” olma sebebiyle öğrenime devam edilememesi olmuştur. Altıncı sırada yer alan “Akademik başarısızlık”, “Öğretim üyeleri kaynaklı nedenler” ve “Pandemi” nedenleri ise katılımcıların yaklaşık %8’i tarafından belirtilmiştir. “Akademik başarısızlık” alt teması altında toplanan ifadeler derslerden başarısız olan öğrencilere aittir. “Öğretim üyeleri kaynaklı nedenler” alt temasında ise okul terki nedeni olarak öğretim üyeleri ile iletişim sorunlarının belirtildiği ifadeler toplanmıştır. Son olarak “Maddi sebepler”, “Askerlik”, “2020 İzmir Depremi”, “Özel hayat kaynaklı nedenler” ve “Karakter özellikleri” gibi nedenlerin her biri birer katılımcı (yaklaşık %4’ü) tarafından ifade edilmiştir.

5.7. Katılımcıların Lisansüstü Eğitimi Terk Etme Sürecine Etki Eden Dışsal Faktörlere Yönelik Bulgular

Yetişkinlik dönemi eğitimi olan lisansüstü eğitim boyunca öğrenciler aile, iş, arkadaş çevresi gibi okul dışı (dışsal) etkilere maruz kalabilmektedir. Bu etkiler eğitimlerine yeteri kadar yoğunlaşmalarına ya da yeterli vakti ayırmalarında zorlanmalarına sebep olabilmektedir. Bireylerin belirtmiş oldukları terk nedenlerine ilaveten eğitimleri boyunca yaşadıkları dışsal kaynaklı etkiler, bireylerin eğitimlerini olumsuz yönde etkileyerek terk sürecine etki eden faktörlerden biri olmaktadır. Okul terkine götüren süreçte toplumsal cinsiyet kaynaklı etkiler dahil olmak üzere bir takım sosyal/toplumsal etkilerin derecesini daha yakından gözlemleyebilmek adına katılımcılara kendi okul terki deneyimlerinde bunların etkili olup olmadıkları sorulmuştur. Lisansüstü Eğitimi Terk Etme Sürecine Etki Eden Dışsal Faktörler teması altında 5 adet alt tema oluşmuştur. Bu alt temalar frekans değerleri ile birlikte aşağıdaki Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Okul Terki Sürecine Etki Eden Dışsal Faktörlere Yönelik Görüşler

| Tema | Alt tema | Görüşler (f) |
|----------------------------|---|--------------|
| | İş hayatı* | 10 |
| Okul Terki Sürecine | Ailevi sorumluluklar/Aile desteği | 8 |
| Etki Eden Dışsal | Toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumluluklar | 8 |
| Faktörler | Farklı alanlara yönelme | 2 |
| | Arkadaş desteği | 1 |

*Lisansüstü eğitimi bırakma sürecinde tam zamanlı çalışan öğrenci sayısı 21’dir.

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde okulu bırakma sürecinde 21 katılımcı tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Bırakma sürecinde çalışan katılımcı sayısı baz alındığında katılımcıların yaklaşık %48’i iş hayatı kaynaklı etkileri vurgulamışlardır. İş hayatının yoğunluğu, işyerinin lisansüstü öğrenim yapan öğrencileri desteklememesi, tayin gibi sebeplerin kendi okulu terk etme süreç ve kararlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

K14X ise ilaveten sınıfsal farklılıklara değinip çalışma zorunluluğunun bulunmasının ve lisansüstü öğrenimini yoğun iş hayatı ile birlikte yürütmenin zorluğunun lisansüstü okul terki sürecinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Çalışma koşullarıyla ortamının ve iş yeri desteğinin, evet olmadığı için zaten, olamadığı için yani hem işin gereği hem de çok dediğim gibi buna dair bir farkındalık olmadığı için doğrudan, dolaylı değil doğrudan işle ilgiliydi benim lisansüstü eğitimimi bitirememem.” (K6Y)

“Yani şu an ben emekli olduğum için tekrar dönebildim. Emekli olunca, ben emekli olduktan sonra bir daha okuyabiliyorum... İş hiç desteklemediği için ve ekstra çok fedakarlık gerektirdiği için.” (K12X)

Katılımcıların ikinci olarak en çok vurguladıkları alt temalar ise %33 oranı ile “Ailevi sorumluluklar/aile desteği” ve “Toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumluluklar” alt temaları olmuştur. Yani çalışma grubu özelinde her 3 kişiden biri ailevi sorumluluklar/aile desteği düzeyi ile toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumlulukların okulu terk etme sürecinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Ailevi sorumluluklar/aile desteği alt temasına ilişkin etkileri ifade eden 8 kişiden 5’i kadın 3’ü erkektir. Kadın katılımcıların hepsi ev işleri, bebek-çocuk bakımı gibi sorumlulukları belirtmişlerdir. Bu 5 kadından 3 ise okul terki nedenlerinin sorulduğu bölümde ailevi sorumlulukları ayrıca okul terki nedeni olarak göstermişlerdir. 3 erkek katılımcıdan biri babalık sorumlulukları, biri annesine bakmak zorunda olduğunu diğeri ise öğrenim sürecinde dedesi ile ilgilenmek durumunda olduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcıların ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Ailevi sorumluluklar kesinlikle var. Aile desteğinin olmaması... eşim hariç kendi anne babam ya da eşimin anne babasından çok destek alamadığımız için aslında. Mesela eşimin annesi çalışmıyor olsaydı belki de, o baksaydı çocuğumla ilgilenseydi belki devam edebilirdim. Ya da annem işini bırakıp buraya gelseydi. Ama işte insanlardan böyle büyük fedakarlıklar isteyemiyorsunuz yani.” (K9X)

“...evli bir kadın olmak özellikle, hem evi idare ediyor olmak, hem eşi idare ediyor olmak, hem mesleğinde çok iyi bir yere gelmeye çalışmak, erkeklerin arasından sıyrılmak özellikle... Çünkü erkekler öyle değil. Erkekler evde bizim kadar düşünmüyorlar, bizim

kadar evle ilgilenmiyorlar. O yüzden zordu yani. Bir kadın olarak bence bu da beni etkiledi. Çünkü kafamda bir de bir çocuk yapma kararı da vardı açıkçası.” (K23X)

“Toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumluluklar”ı okul terki süreçlerinde etkili faktörler olarak gören 8 kişiden 4’ü kadın’ü , 4’ü erkektir. 4 kadının hepsi toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumluluklar kapsamında ev işi, eş-aile sorumluluğu, çocuk bakımı gibi ailevi sorumluluklara değinirken bunlardan 2’si bu türden ailevi sorumlulukları bir önceki lisansüstü eğitimi terk nedenleri teması kapsamında okul terki nedeni olarak göstermiştir. 4 erkekten 1’i baba olmanın getirdiği sorumluluklardan, 2’si erkeklere yüklenen çalışma ve iş hayatında ilerleme sorumluluğundan, 1’i de bedelli olarak yaptığı zorunlu askerlik hizmetinin lisansüstü eğitimini etkilediğini belirtmiştir. Erkek katılımcılardan zorunlu askerlik hizmetini vurgulayan katılımcı bir önceki lisansüstü eğitimi terk nedenleri teması kapsamında zorunlu askerlik hizmetini okul terki nedeni olarak göstermiştir. Katılımcıların özgün ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“...evde çalışan kadın olmanın... hangi işi yaparsa yapsın Türkiye’de ağır şartları olduğunu bilen bir insanım... Hem çalışmak, hem ev kadını olmak, hem anne olmak, hem eş olmak, her şeyden sorumlu bir şekilde bunu devam ettirmek kolay bir şey değil.” (K2X)

“... ‘bir babanın evladiyla vakit geçirmesi gerek’ baskısı nedeniyle tabii ki ben de 100 birim olan vaktimin 90’ını doktora sürecinde harcıyıp 10’unu çocuğumla harcamıyorum mesela. O yüzden de etkili olduğunu düşünüyorum.” (K8Y)

“Toplumsal cinsiyet rolüyle kadın olduğum için ve çocuğuma bakmak zorunda olduğum için tamamen bununla alakalı. Yani bir erkek ‘çocuğuma bakmak zorundayım’ diye doktorayı bırakmaz ama bir kadın mecburen bırakmak zorunda kalıyor çocuğuna bakmak zorunda olduğu için.” (K9X)

“...erkeğin çalışma zorunluluğunun olması daha fazla bu ülkede... Para kazanma zorunluluğunun daha fazla olduğunu söylüyorum... ben lisansüstü eğitim aldığım dönemde evliydim. Tez dönemimde bir sene evli kaldım. Eşim de yüksek lisans yapıyordu. Kurumundan ücretsiz izin aldı ve yüksek lisansı bitirdi. Ama ben bitiremedim. Yani o dönemde ben aslında çalışmıyor olsaydım bitirebilirdim.” (K11Y)

“...benim okulu terk etmeme sebep olan ilk olay aslında askere gitmek. Ve sadece erkekler askere gidiyor... Çünkü ben askere gitmeseydim belki de devam edecektim. Ve rotam çok farklı yönlere kayacaktı ama askerlik aslında başlangıç oldu yani o kırılmanın

başlangıcı diyebiliriz. Bu noktada aslında toplumsal cinsiyet rollerinin de bir etkisi var." (K13Y)

"...bir kadın olarak hem ev idare etmek hem iş yerinde yükselmeye çalışmak birtık zordu. O yüzden bence tabii ki etkili oldu... Çünkü erkeklere nazaran iki kat fazla çalışmak zorundayız sanki biz kadınlar." (K23X)

"...kız çocuğusun, annenle babanla sen ilgileniyorsun. Yine bir anneyim. Çocuklarıma bakmakta ben görevliyim... Toplum da, devlet olarak da herhangi bir şekilde yardımda bulunmuyor. Çocuklarınıza bakacak kadar gelir kazanabilmeniz için bir iş sunmuyorlar. Siz işte çalışırken çocuklarınıza bakma desteği sunmuyor hiçbir siyasi kuruluş." (K24X)

Katılımcılardan %8'i (2 katılımcı) lisansüstü eğitimin getirilerini yeterli görmediklerini belirterek farklı alanlara yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Akademik kariyerde gelecek görmeyip mevcut ya da teklif edilen işlerin daha cazip gelmesiyle eğitimlerine yoğunlaşamadıklarını belirtmişlerdir. "Faklı alanlara yönelme" alt temasına ilişkin bir katılımcının ifadesi aşağıda yer almaktadır:

"Çalışma koşulları ile ortamının etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü akademiden çok soğumuştum ben. Hem yaptığım işten dolayı hem de bir türlü tanımlanamayan bir görev tanımı meselesi var... Tam olarak tanımlanmamış araştırma görevlileri için." (K16Y)

Katılımcılardan biri (%4'ü) ise ilgili alanda lisansüstü eğitim yapmasını güdüleyen arkadaş çevresinden yaşadığı kopuşun lisansüstü eğitimine olan motivasyonu düşürdüğünü belirtmiştir. Bu ifade "Arkadaş desteği" alt teması altında belirtilmiştir.

5.8. Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Kökenli Etkilere Karşı Kurum/Kuruluşların Alabileceği Önlemlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara lisansüstü öğrencilerin eğitimlerini etkileyen toplumsal cinsiyet kökenli etkilere karşı kurum/kuruluşlarca alınabilecek önlemler hakkında soru sorulmuştur. Alınacak önlemler öğrencilerin eğitim hayatlarını kolaylaştırarak lisansüstü

eğitimlerini tamamlamalarını olumlu yönde etkileyecek ve böylelikle okul terkinin önlenmesine katkı sağlayacaktır. Katılımcılar çok çeşitli önlemler ifade etmiş ve bunun sonucunda 9 adet alt tema oluşmuştur. Bu temalar ve frekansları aşağıdaki Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15. Toplumsal Cinsiyet Kökenli Etkilere Karşı Kurum/Kuruluşların Alabileceği Önlemlere Yönelik Görüşler

| Tema | Alt tema | Görüşler (f) |
|--|--|--------------|
| Toplumsal cinsiyet kökenli etkilere karşı kurum/kuruluşların alabileceği önlemler | Sosyal Hizmet Kuruluşlarının Yaygınlaştırılması | 8 |
| | Çocuk sahibi kadınların çalışma hayatı ve eğitimlerinde esneklikler | 7 |
| | Ebeveynlerin doğum sonrası izinlerinin arttırılması ve eğitimlerinde esneklikler | 5 |
| | Çocuk sahibi kadınlara maddi destek | 4 |
| | Toplumsal cinsiyet kökenli mobinge karşı yasal düzenleme | 3 |
| | Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık çalışmaları ve araştırmalar | 3 |
| | Akademik kadro alımlarında cinsiyet eşitliği | 1 |
| | Öğrenci seçiminde cinsiyet eşitliği | 1 |
| | Lisansüstü öğrencilerine askerlikle ilgili esneklikler | 1 |

Katılımcılar özellikle çocuk ve yaşlı bakımı ile ev işlerinin yapılmasının toplumumuzda kadınların işi olarak görüldüğünü bu sebeple bu işleri kadınların yüklediğini belirtmişlerdir. Kadınların yüklerinin azaltılması amacıyla kreş, anaokulu, yaşlı bakım merkezleri, mahalle yemekhaneleri gibi hizmetleri veren gerek kamu gerek özel kurum/kuruluşların fiziksel ve ekonomik anlamda ulaşılabilir şekilde yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle çocuk bakımı sağlayan kreş-anaokulu gibi kurumların mesai saatlerini de aşacak şekilde hizmet vermesinin faydalı olacağı bazı katılımcılarca da belirtilmiştir. Bunların yanısıra kadınlara, anne ve anne adaylarına psikolojik destek sunan birimlerin de yaygınlaştırılması gerektiği bazı

katılımcılarca ifade edilmiştir. Böylelikle “Sosyal Hizmet Kuruluşlarının Yaygınlaştırılması” temasına ilişkin ifadeler katılımcıların %33’ü yani üçte biri tarafından belirtilmiştir. Katılımcıların özgün ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Yani ev işi ve çocuk bakımının kollektifleştirilmesi dışında bir çözümü olduğunu düşünmüyorum bu işin... kreşlerin yeniden düzenlenmesi, 24 saat açık kreşlere dönüş yapılması, gerekirse mahalle yemekhanelerinin falan kurulması lazım.” (K4X)

“...keşke bir kreş olsa, çocuğu kreşe bırakabilirdik, o bakabilir. Hiçbir şekilde aslında kurumlar bence desteklemiyor kadınları ya. Erkekler bu anlamda çok daha rahat (lisansüstü eğitim) yapabiliyorlar... Psikolojik destek anlamında kadınlara destek sunulabilir... Biz daha çok yoruluyoruz. Ben hep diyorum, bilişsellik bende, tamam eşim çok yardımcı... Ama şey böyle, o organizasyonu benim yapmam gerekiyor... Bu bilişsellik de çok yıpratıcı bir şey.” (K5X)

İkinci sırada yer alan alt tema “Çocuk sahibi kadınların çalışma hayatı ve eğitimlerinde esneklikler”e ilişkin ifadeler katılımcıların yaklaşık %29’u tarafından belirtilmiştir. Katılımcılar hem çocuklu hem çalışan kadınların bakım yüklerinin azaltılması ve eğitimlerine daha fazla vakit ayırabilmeleri için işyerlerinde uzaktan, esnek, yarı zamanlı çalışma seçeneklerinin getirilerek iş yüklerini azaltıcı önlemler alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Buna ek olarak hamilelik, bebek bakımı gibi nedenlerle kadınlara eğitimlerinde ek süre verilmesi, öğrenim süresince uzaktan-çevrimiçi ders-görüşme seçeneklerinin artırılması gibi düzenlemelere değinmişlerdir.

Katılımcıların yaklaşık yüzde %21’i çocuk bakımının yalnızca annenin tekelinde bir sorumluluk olarak görülmeyecek şekilde doğum sonrası annelerin yanısıra babaların da izinlerinin arttırılması ve yukarıda çocuklu kadınlar için bahsedilen eğitimdeki kolaylıkların babaların eğitimlerinde de sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Böylelikle çocuk bakımına babalar da daha eşit şekilde ortak olup eşlerine yardım edebileceklerdir. Alt temaya ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“...bir de sadece kadının değil erkeğin de bu rolleri üstlenebilmesi için bir takım sosyal politikalar geliştirilirse, ebeveyn izni geliştirildi ya onun gibi çocuk bakımı da erkek için, çocuk bakımı için izinler falan geliştirilse...” (K12X)

“...kadın arkadaşlarımın yaşadığı zorlukları veya şeyleri, aklıma getirdiğimde, mesela hamile arkadaşlarım vardı benim, çok zorlanıyorlardı... hatta hem çalışmak

zorunda olan hem çocuğu olan veya evli olan veya başka bir şekilde hayatını başka türlü idame ettirmeyi sürdürmek zorunda kalan arkadaşlar için uzaktan eğitim meselesi bence temel mesele olarak ele alınabilir veya evden mesela derse katılabilir, okula gelme zorunluluğu tanımlanmayabilir." (K16Y)

Dördüncü olarak katılımcıların yaklaşık %17'si kadınlara çocukların bakımı ve ev işleri gibi sorumluluklar için sağlanacak desteğin kurum/kuruluşlarca maddi olarak verilebileceğini ifade etmiştir. Bu tür ifadeler "Kadınlara Maddi Destek" alt temasını oluşturmuştur.

Katılımcıların bazıları kadınların çalıştıkları işyerlerinde muhtemel yönetici olarak görülmeyip yatırım yapılacak kişiler olarak değer görmediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple eğitimlerinin önemsenmediğini, eğitim fırsatlarından erkeklerle eşit şekilde yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür ifadeler katılımcıların yaklaşık %13'ü tarafından belirtilmiş ve "Toplumsal cinsiyet kökenli mobinge karşı düzenlemeler" alt teması altında gruplandırılmıştır. Bir katılımcının ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

"...ben yine yüksek lisans veya kendi eğitimim için bir izin konusunda bir başvuru yapsaydım veya işte yetkili kurum amirimle, idare amirimle konuşsaydım bu şekilde kolayca yani bir şeyler yapılabileceğine eminim yani. Ama bir kadın arkadaş yani çalışma arkadaşım bu şekilde bir istekte bulunsaydı herhalde böyle bir kolaylık sağlanacağını düşünmüyorum açıkçası... Maalesef böyle ayrımcılıklar olabiliyor çalışma ortamlarında... Mesela Milli Eğitim'de idareciler yüzdesine bakarsanız çok ezici bir üstünlükle erkek idarecilerin baskın olduğunu görürsünüz." (K7Y)

Yine katılımcıların yaklaşık %13'üne göre kurum ve kuruluşlarca toplumsal cinsiyet alanında yapılacak araştırmalar ve farkındalık çalışmaları ile hem toplumsal cinsiyet kökenli etkilerin boyutu, içeriği anlaşılacak hem de tüm bunlar toplumun toplumsal cinsiyet farkındalığı ve bakış açısını geliştirecektir. Bu ifadelerin sıklığı "Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık çalışmaları ve araştırmalar" alt teması kapsamında belirtilmiştir.

"Akademik kadro alımlarında cinsiyet eşitliği", "Öğrenci seçiminde cinsiyet eşitliği" ve "Lisansüstü öğrencilerine askerlikle ilgili esneklikler" lisansüstü öğrencilerin eğitimlerini etkileyen toplumsal cinsiyet kökenli faktörlere karşı alınabilecek diğer

önlemler olarak katılımcılarca ifade edilmiştir. Bu alt temalara ilişkin ifadeler birer (%4 oranı ile) katılımcı tarafından belirtilmiştir.

5.9. Katılımcıların Toplumsal Cinsiyet Kökenli Etkilere Karşı Alınabilecek Kişisel Önlemlere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara lisansüstü eğitimi olumsuz etkileyen toplumsal cinsiyet kökenli etmenlere karşı alınabilecek kişisel önlemlere ilişkin soru sorulmuştur. Veriler doğrultusunda 5 alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar ve frekans değerleri aşağıdaki Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Toplumsal Cinsiyet Kökenli Etkilere Karşı Alınabilecek Kişisel Önlemlere Yönelik Görüşler

| Tema | Alt tema | Görüşler (f) |
|---|-----------------------------------|--------------|
| Toplumsal cinsiyet kökenli etkilere karşı kişisel önlemler | Kişisel farkındalık ve direnç | 12 |
| | Kariyer ve aile hayatını planlama | 8 |
| | Maddi bağımsızlık | 3 |
| | Dayanışma ağı oluşturma | 2 |
| | Psikolojik destek-rehberlik alma | 2 |

Katılımcıların yarısı kişisel farkındalıkların geliştirilip aile, arkadaş ve iş çevresinden gelecek toplumsal cinsiyet kökenli olumsuz etkilere karşı direnç göstererek kararlı olunması gerektiğini belirtmiştir. Tek bir cinse eşitsiz bir denge ile yüklenen sorumlulukların eşit şekilde paylaşılması için yardım istenmesi kısaca bahsi geçen yakın çevre ile bu hususta kararlı şekilde iletişim kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların özgün ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Mesela bu talebi oluşturabilmek, evet böyle bir farkındalık ve böyle bir rehberlik de çok güzel olur... Belki hani yapmamak, yerine getirmemek, yani o eşitlik talebini bir hak talebi olarak görüp onu bırakmadan mücadele etmek.” (K1X)

“Eğer evlilerse, çocuk yaptılarsa belki bu birazcık eşleri onlara destek olabilecek şekilde süreçlerini kontrol edebilirler diye düşünüyorum.” (K5X)

“Kariyer ve aile hayatını planlama” alt teması ile ilgili olarak katılımcıların üçte biri öğrencilerin kariyer ve aile hayatlarını planlayarak lisansüstü eğitime evlilik, eş, aile, çocuk sorumluluklarını yüklenmeden önce başlayıp eğitimlerini tamamlamalarının faydalı olacağını belirtmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“...hem doktora tezi yazıp hem çocuk büyütme çalışmak. Çünkü çocuk büyütme çalışmak gerçekten bence şu anda ciddi bir mevzu benim durduğum noktadan en azından... Belki önce lisansüstü eğitimlerine öncelik verip çocuk meselelerini öteleyebilirler, evlilik meselelerini öteleyebilirler. Yani birinci madde evlilik ya da çocuk olmamalı diye düşünüyorum.” (K5X)

“Yani uzun vade planlarının gerçekten iyi işlenmiş olması lazım. Hayatımın şu dönemi tamamıyla eğitime, şu dönemi aile kurmaya, şu dönemi gibi böyle... Her insan belki bunu yapamayabilir. Ben aile kurduktan sonra adam akıllı fizik çalışmayı maalesef ki bırakmak zorunda kaldım.” (K8X)

Katılımcıların yaklaşık %13’ü özellikle kadınların maddi olarak bağımsız olmalarının önemini vurgulamışlardır. Maddi olarak bağımsız olan kadınların eğitimlerine yönelik toplumsal cinsiyet kökenli engel ve baskılara direnip bunları bertaraf edebileceklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcının ilgili ifadesi aşağıda yer almaktadır.

“Yani sınırlı da olsa kendi ekonomik özgürlük alanını yaratabilmeli... öğrencilik sürecinde kısmi bir işte çalışma pahasına bile olsa yerine getirmiş olması lazım ki onlar müdahil olamasın yani. Çünkü diğer türlü aile en basiti parayı keser ya da işte erkek arkadaş zorbalık eder.” (K19Y)

Katılımcıların %8’i ise bireylerin toplumsal cinsiyet kökenli olumsuz etkilere karşı dernek, vakıf vb. gibi sivil toplum faaliyetleri ve sendikal faaliyetlere dahil olarak haklarını nasıl savunacakları konusunda bilinçlenmeleri ve dayanışma ağı oluşturmaları gerektiğini ifade etmiştir. Böylelikle kişisel hayatlarında yalnız kalmadan güçlü bir şekilde mücadele ederken, toplumsal mücadeleye de katkı sunabileceklerdir.

Yine katılımcıların %8’i öğrencilerin toplumsal cinsiyet kökenli eşitsizlikler sebebiyle yaşadıkları olumsuzlukların eğitim hayatlarını etkilememesi ve eğitimlerine yoğunlaşabilmeleri için psikolojik destek ve rehberlik alabileceklerini belirtmişlerdir.

Oluşturulan bu alt temalara ilaveten öğrenciler okul terkini önlemeye yönelik tüm lisansüstü öğrencileri kapsayan önlemler hakkında da görüş bildirmişlerdir. Özellikle kadın-erkek, evli-bekar tüm çalışan bireylere lisansüstü eğitimleri boyunca işyerleri ve okullarınca çalışma hayatı ve eğitimde esnek düzenlemelerin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanısıra danışman-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi, lisansüstü mezuniyet sonrası maddi kazanımların artırılarak lisansüstü eğitimi tamamlama yönünde teşvikin sağlanması, akademik kadroları arttırma, akademik kadro alımlarında liyakat, öğrencilere sunulacak karşılıksız burslar ve yükseköğretim kurumlarınca lisansüstü eğitime yönelik araştırmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.



TARTIŞMA

Araştırmamızın amacı lisansüstü eğitimini terk eden kadınların okulu bırakma kararlarında etkili olabilecek toplumsal cinsiyet kaynaklı sorun, engel ve etkileri ortaya çıkarabilmektir. Hem okul terki nedenlerini daha kapsamlı inceleyebilmek hem de toplumsal cinsiyet kaynaklı etkilerin mahiyeti ve derecelerini gözlemleyebilmek adına çalışma grubu eşit sayıda kadın ve erkek katılımcılardan oluşturularak karşılaştırılmalı bulguların elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular oluşturulan temalar kapsamında aşağıda tartışılmaktadır.

Katılımcıların okul terki yaşadıkları önceki öğrenim dönemlerine başlamadan önce öğrenime ne kadar hazır bulduklarına ilişkin soru sorulmuştur. Hazırbulunuşluk eğitimde öğrencinin bir konu, dersi vb. öğrenmeye fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak hazır bulunduğunu ifade eder. Öğrenci konuya ilişkin ön bilgi ve olumlu tutuma ne kadar sahipse öğrenmeye de o kadar hazır haldedir ve bunlar da hazırbulunuşluk seviyesini göstermektedir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008, s.530). Hazırbulunuşluk seviyesi öğrencinin akademik disiplinini, okula (örgütsel) bağlılığını ve okul ile kurduğu sosyal bağlarını da belirleyen unsurlardan biridir ki bu da okulu tamamlamada büyük önem arz eden akademik ve sosyal uyumu etkilemektedir. Hazırbulunuşluk seviyesinin okulu tamamlama olgusunu pozitif yönde etkilediği destekleyen birçok araştırma mevcuttur (Allen, Robbins, Casillas, ve Oh, 2008, .s.4). Lisansüstü eğitimini bırakan öğrencilerin katılımıyla Deniz (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin çoğunluğunun öğrenime başlamadan önce lisansüstü eğitimin amacı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte ders programı ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Yine lisansüstü eğitimi terk eden öğrencilerin katılımı ile Kızıllı (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise hazırbulunuşluğu bulununan öğrencilerin %50'nin altında olduğu görülmektedir.

Araştırmada katılımcılara okulu bıraktıkları önceki öğrenimlerine başlamadan önce ders programı ve içerikleri, lisansüstü eğitimin amaç ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorularak hazırbulunuşluk durumlarının gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre katılımcıların %83 gibi yüksek bir oranla

hazırbulunuşluğunun olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların yaklaşık %92'si ise ders programı ve içerikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Çıkan sonuçların literatürdeki benzeri araştırmalarla paralellik göstermemesinin nedeninin araştırma grubunun öğrenimlerini tamamlamaya istekli öğrencilerden oluşan af öğrencilerinden oluşmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Söz konusu öğrencilerin, eğitimlerini tamamlama niyet ve bilinci ile tekrar öğrenimlerine döndükleri düşünülürse, öğrencilerin önceki öğrenimlerine başlamadan önce de eğitimleri ile ilgili olarak bilinçli ve hazır olmuş olmaları araştırma grubu özelinde tutarlı görünmektedir.

Öğrencilerin öğrenim süresince lisansüstü yapma amaçlarına ulaşamayacaklarını düşünmelerinin okulu terk etme eğilimlerini artırabileceği düşünülmüştür. Nitekim Tinto (1975; 1997)'nin "Öğrenci Uyum Modeli"nde olduğu gibi öğrencilerin niyetleri ve amaçları; okulun akademik ve sosyal ortamı ile uyum sağlayıp sağlamaması, okula devam ya da okulu bırakma durumlarını etkilemektedir. Bu sebeple öğrencilere lisansüstü eğitime yönelme sebepleri sorulmuştur.

Araştırmada lisansüstü eğitime yönelme nedeni olarak en çok gösterilen neden "İlgi alanlarında kendini geliştirme" ve "Akademisyen olma" olmuştur. Bu nedenleri sırasıyla "Mesleki gelişim ve kariyerde ilerleme" ile "Akademik kariyerde ilerleme" nedenleri izlemiştir. Benzer şekilde Sayan ve Aksu (2005)'nin lisansüstü öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında en çok vurgulanan lisansüstü eğitim yapma amaçları sırasıyla "Kendimi Yetiştirmek", "Akademisyen Olmak", "Mesleğimde Yükselmek" ve "Bilime Karşı İlgim" olmuştur. Deniz (2020)'in çalışmasında da öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelme sebeplerinden en çok vurgulanan ikisi sırasıyla "İlgili alanda kendini geliştirme isteği" ve "Akademik kariyer" olmuştur. Bunun yanı sıra Gürel (2020), Avcı ve Akdeniz (2021) ve Gür ve Bozgöz (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenciler en çok ilgili alanda kendini geliştirme, akademik personel olma, mesleki gelişim-kariyerde ilerleme, akademik kariyerde ilerleme ve kişisel gelişim gibi benzer sebeplerle lisansüstü eğitime yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmanın lisansüstü eğitime yönelme sebeplerine ilişkin sonuçları, literatürdeki lisansüstü öğrencilerin katılımlarıyla yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Lisansüstü eğitim yetişkinlik dönemi eğitimi olduğundan öğrenciler iş hayatı ve aile sorumlulukları gibi meşguliyetleri öğrenimleri ile birlikte devam ettirmek durumunda

kalmaktadırlar. Öğrenciler hayatlarının bu dönemlerinde evlenmekte, çocuk sahibi olmakta ya da hastalanan, yaşlanan aile bireylerinin bakımlarını üstlenebilmektedirler. Öğrencilerin öğrenimlerinde ailelerinden görecekları desteğin öğrencilerin devam ve terk kararlarında etkili olabileceği düşünülmüştür. Nitekim aile, iş ve arkadaş çevresi gibi okul dışı (dışsal) topluluklar Tinto (1997)'nin revize edilen Öğrenci Uyum Modeli'ne de öğrenim sürecinin başlangıcından sonuna kadar zaman boyutu dikkate alınarak öğrenimi etkileyen bir unsur olarak dahil edilmiştir. Bu açıdan öğrencilerin eğitimlerine başlama, devam etme ve bırakma süreçlerinde aile (eş/partner, ebeveyn-kardeş, kayın aile) desteği görüp görmedikleri sorulmuştur.

Araştırma bulgularına göre eğitime başlangıç aşamasında eş/partnere sahip olduğunu belirten katılımcılardan yaklaşık %91'i eş/partnerlerinden destek gördüklerini belirtmişlerdir. Genel olarak eş/partner desteğinin öğrenim sürecinde de devam ettiğini görmek mümkündür ancak bununla birlikte öğrenim sürecinde 2 kadın ve 1 erkek katılımcı eşlerinden destek görmediklerini belirtmişlerdir. 2 kadın katılımcı evdeki iş bölümü anlamında destek görmediğini, bunlardan biri eşinin aynı zamanda moral olarak da destek olmadığını belirtmiştir. Araştırma grubu özelinde evli kadınlar içinde ev işleri, çocuk bakımı gibi konularda destek görmediğini belirten katılımcı oranı %33 olmuştur. Destek görmediğini belirten 1 erkek katılımcı ise eşinin moral anlamda kendine yeterli desteği vermediğini ifade etmiştir. Kadınların ifadelerinin içeriğine bakıldığında bu ifadelerin, evdeki iş bölümüne ilişkin olması sebebiyle; eğitime ayrılan zaman ve enerjiyi doğrudan azaltan bir destek görememe durumu olduğunu görmekteyiz. Nitekim ev işleri, çocuk ve yaşlı bakımı, ailevi-sosyal iş ve ilişkilerin organizasyonunun eğitim ve kariyerlerinde ilerlemelerine rağmen hala öncelikle kadınların görevi olarak görüldüğü bilinmektedir (Acar, 1993, s.74; Mayrhofer ve diğ., 2008, s.295). TÜİK tarafından gerçekleştirilen "Türkiye Aile Yapısı Araştırması 2021" araştırmasında da kadının asli görevinin çocuk bakımı ve ev işleri olduğunu düşünenlerin oranı ise %35,8 olarak gözlemlenmiştir.

Araştırmada anne/baba/kardeşten oluşan öz ailenin desteği de sorulmuştur. Ailelerin %70'in üstünde bir oranla öğrencileri eğitime başlangıç aşamasında ve eğitim devam ederken desteklediği gözlemlenmiştir. Ailelerin yaklaşık yarısı ise öğrencileri eğitimlerini bırakma aşamasında da desteklemişler ancak yine %40'ın üstünde bir oranla

bazıları aynı zamanda eğitimlerini bırakmamaları konusunda telkinde bulunmuşlardır. Deniz (2020)'in lisansüstü eğitimini bırakan öğrencilerin katılımıyla yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin çoğu öğrenimleri boyunca aile desteği gördüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kıdıl (2022)'in öğrenimini bırakan lisansüstü öğrencilerin katılımı ile yaptığı araştırma sonuçlarına göre aile desteği aldığını belirten öğrencilerin oranları almadıklarını belirten öğrencilere göre daha fazla olmuştur. Lisans düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla Uslu Gülşen (2017) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin aileleri tarafından maddi olarak desteklenmemeleri sonucu yarı-zamanlı çalışarak okulun akademik ve sosyal ortamına uyum sağlayamadıkları ve bunun da okul terki kararı almalarında etken olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda lisansüstü eğitim seviyesinde görülen aile desteğine rağmen katılımcıların okulu bırakma kararı vermesinin; katılımcıların çoğunun çalışıyor olup maddi bağımsızlığa, mesleğe sahip olması ve kendi kararlarını daha bağımsızca verebilecek bir yetişkinlik düzeyinde olmasından kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Özetle lisansüstü eğitim seviyesindeki okul terkinde aile desteğinin, bu sebeplerle lisans seviyesindeki kadar etkili olmaması muhtemeldir (Deniz, 2020, s.76).

Araştırmada evli katılımcılar açısından kayın ailelerinin eğitime başlangıç ve eğitimi bırakma aşamasında çok müdahil olmadıkları ancak öğrenim süresince nerdeyse yarısının kayın ailelerinden destek gördüklerini gözlemlemekteyiz.

Lisansüstü eğitimde öğrencilerin işyeri ve arkadaş çevresinden olmak üzere gördükleri sosyal destek de zaman boyutu dikkate alınarak öğrencilere sorulmuştur. Lisans derecesini almış ve çoğunluğu çalışma hayatında olan lisansüstü öğrencilerin, öğrenimleri boyunca işyerindeki yönetici ve birlikte iş yürüttükleri çalışma arkadaşlarından gördükleri desteğin okul devamlılığı ve başarısı üzerinde etkili olacağı düşünülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yarıdan fazlasının eğitime başlama ve öğrenim aşamasında işyerlerinden destek gördükleri gözlemlenmektedir. Ancak işyerlerinden bu süreçlerde destek görmediklerini belirten öğrencilerin oranı da %30'larda gözlenmektedir ki bu da her 3 çalışan lisansüstü öğrenciden birinin hala işyerinden destek görmediğini göstermektedir. Sayan ve Aksu (2005)'nin lisansüstü eğitim alan öğrencilerin katılımlarıyla yaptıkları araştırmada izin alma konusunda sıkıntı çeken öğrencilerin oranı %85 gibi yüksek bir oranda olmuştur. Avcı ve Akdeniz (2021)'in

daha yakın bir tarihte yaptığı araştırmaya göre lisansüstü öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunlar içinde en çok vurguladıkları, çalıştıkları kurumdan izin alma konusunda yaşadıkları problemler olmuştur. Başer ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lisansüstü öğrencilerinin neredeyse yarısı yöneticinin yardımcı olmamasını karşıladıkları sorunlardan biri olarak ifade etmişlerdir.

Küresel ekonomik yapının gelişmesi ve mesleklerin çoğunda uzmanlaşma gerekliliğinin artması gibi sebeplerle lisansüstü eğitim seneler içerisinde daha önemli ve yaygın hale gelmiştir. Bunun sonucunda gerek kamu gerek özel sektörde lisansüstü eğitime izin ve destek düzenlemeleri ya da mekanizmalarının geçmiş yıllara göre daha fazla geliştiği söylenebilir. Araştırmamızda izin alma ve yönetici desteği konusunda işyerinden sorun yaşadığını belirten öğrencilerin oranı yukarıda değinilen araştırmalardaki kadar yüksek bir oranda olmasa da bazı öğrencilerin özellikle belirttikleri hususlar, süreç içerisindeki iş yüklerinin lisansüstü eğitim gören bir öğrenciye göre ayarlanmadığı hatta bazen arttırıldığı şeklinde olmuştur. Arastaman, Uslu, Arslan ve Gülsoy Kerimoğlu (2020) ile Ulusoy ve Güçlü (2020)'nün yaptığı araştırmalarda lisansüstü öğrenciler, iş yüklerinin fazlalığını, iş hayatı ile birlikte öğrenimi devam ettirmenin zorluğunu ve izin alma konusunda yaşadıkları zorlukları karşıladıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Katılımcılara sosyal destek kapsamında ayrıca arkadaş çevrelerinden gördükleri destek sorulmuştur. Katılımcıların % 83 gibi yüksek bir oranla çoğunluğu okuldan ve/veya okul dışındaki arkadaş çevresinden eğitime başlarken ve eğitim süresince destek gördüğü belirtmişlerdir. Bazıları bu sürece birlikte başladıklarını ve devam ettiklerini de ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin yarısının arkadaş çevresinin okulu bırakmamaları konusunda telkinde buldukları gözlemlenmektedir. Spady (1970)'nin okul terki sürecini açıklayan Sosyolojik Model'inde arkadaş desteği, entelektüel gelişim ve okul içinde sosyal uyumu besleyen öğelerden olmuştur. Uslu Gülşen (2017) bağımsızlığını kazanma yoluna giren üniversite dönemindeki bireyin hayatında, ailesinin yanısıra arkadaş çevresinin önemine dikkat çekmektedir. Ancak söz konusu okul terki alanında yapılmış çalışmalar lisans düzeyine odaklanmıştır. İş ve aile sorumluluklarının mevcut bulunduğu ve eğitim programı itibariyle de okulda geçirilen sürenin lisans dönemine göre daha az düzenlendiği lisansüstü eğitim döneminde gerek okul içi gerek okul dışından

arkadaşlarla zaman geçirilmesi daha kısıtlı olabilmektedir. Bu durumda lisansüstü öğrenciler arkadaşlarından destek görseler de bu desteğin lisans eğitimindeki kadar eğitimlerinde belirleyici olmaması muhtemeldir. Araştırma sonuçlarını destekleyici şekilde Deniz (2020)'in lisansüstü eğitimde okul terki üzerine yaptığı araştırmasında, öğrenimini bırakan öğrencilerin bir kısmının lisansüstü eğitime başlarken arkadaşlarının etkisi ile eğitime başladığı ve öğrencilerin genel olarak okul içi arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Okul terki kararı vermelerinde etkili olabileceği düşünüldüğünden, katılımcılara eğitimin kalitesi ve yeterliliğine yönelik lisansüstü öğrenimlerinde eğitimin kalitesinden memnun kalıp kalmadıkları ve eğitimin amaçlarını karşılayıp karşılamadığı sorulmuştur. Nitekim Tinto (1975; 1997)'nin Öğrenci Uyum Modeli'ne göre okul terki süreci ve okul devamlılığında hedeflere (amaçlara) bağlılık ile örgütsel bağlılık önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin okul ortamı ile etkileşime geçmesinin beklentilerini karşılamaması ile sonuçlanması, amaçlarına olan bağlılığı düşürebilmekte ve/veya örgütsel bağlılık kuramamalarına ya da örgütsel bağlılıklarının zedelenmesine neden olabilmektedir. Bu da öğrenciyi okul terkine götüren bir etken olabilmektedir.

Bulgulara bakıldığında öğrencilerin yaklaşık %71'i eğitimin kalitesinden memnun kaldıklarını ve gördükleri eğitimin amaçlarını karşılamada yeterli seviyede bir eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında öğrencilerin çoğunun dersler hakkında görüş belirttiği görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin %71'inin görüşlerine göre ders döneminin kendileri açısından verimli geçtiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin önceki öğrenim süreçlerine ilişkin sosyodemografik ve öğrenim bilgileri tablolarına (Tablo 5 ve 6) bakıldığında 24 öğrenciden 19 öğrencinin yani öğrencilerin %79'unun kayıtlarının tez döneminde silindiği görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin özellikle tez döneminde bir kopuş yaşadıkları ve eğitimlerinde zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde lisansüstü eğitim üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında Kahraman ve Tok (2016)'un araştırmasında öğrencilerin yaklaşık %62'si eğitimin beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. Dursun ve Yar Yıldırım (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaklaşık %73'ü öğrenim süreçlerinden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte literatürde eğitimin yeterliliği ve öğrenim sürecinden memnuniyet hakkında bu kadar yüksek olmasa da olumlu görüş belirtenlerin olumsuz görüş belirtenlere göre daha yüksek bulunduğu araştırmalar mevcuttur. Aksi şekilde öğretim üyelerinin yetersizliği bulgusuyla sonuçlanan araştırmalar da mevcuttur (Kıdıl, 2022, s.59). Deniz (2020)'in lisansüstü eğitimi terk eden öğrencilerin katılımı ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin çoğunluğu eğitimin yeterliliği ve beklentilerini karşılaması konusunda olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Okul terki nedenleri ile ilgili bulgulara bakıldığında katılımcıların bir ya da birden fazla olmak üzere çeşitli okul terki nedenleri ifade ettiği görülmektedir. Bu nedenler içinde en çok ifade edilen katılımcıların %33'ü tarafından belirtilen “İş hayatının yoğunluğu” nedeni olmuştur. Dolayısıyla çalışma grubumuz kapsamında her tam zamanlı çalışan 3 lisansüstü öğrenciden biri, okul terki nedeni olarak iş hayatının yoğunluğunu göstermiştir. Yukarıda da değinildiği üzere lisansüstü öğrenciler iş hayatları ile öğrenimi birlikte sürdürmekte zorlanmaktadır. Tinto (1975; 1997)'nin Öğrenci Uyum Modeli çerçevesinde düşünüldüğünde hem okuyup hem çalışan bireyler eğitimin akademik gereklilikleri için yeterli zaman ve enerjiyi bulmakta zorlanmakta bu da akademik uyumu sağlayamamalarına neden olmaktadır. Bu durum da zaman içerisinde öğrencilerin okul ile bağlarını zayıflatarak okul terkine sebep olmaktadır. Lisansüstü eğitimi terk eden öğrencilerin katılımıyla Deniz (2020) ve Kıdıl (2022)'in yaptığı araştırmalarda da iş hayatının yoğunluğu öğrencilerin terk nedeni olarak birinci sırada yer almıştır. Bu açıdan araştırma bulguları literatür ile paralellik göstermektedir.

Bulgulara göre okul terki nedeni olarak en çok gösterilen ikinci neden “Danışman kaynaklı nedenler” olmuştur. Danışman kaynaklı nedenler olarak katılımcılar tarafından; danışman bulamama, danışmanca tez konusu ile ilgili olarak zamanında yönlendirme yapılamaması ya da yapılmaması, danışmanın emeklilik durumu/kurumdan ayrılması ya da görev değişikliği sebebiyle etkin danışmanlık hizmeti alınamaması gibi sebepler belirtilmiştir. Dolayısıyla bu alt tema altında, doğrudan danışman tarafından danışmanlık hizmetinin yeterli düzeyde verilmemesi ile ilgili sorunlara ek olarak; doğrudan danışmandan kaynaklanmayan çeşitli (emeklilik, görev değişikliği, kurumdan ayrılma vb.) sebeplerle danışmanların yeterli ve etkin şekilde danışmanlık hizmeti verememesi olarak belirtilen sebepler toplanmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi araştırma grubundaki okulu terk eden öğrencilerin %79'unun tez döneminde okulu bırakmış olmaları göz önüne alındığında, danışmandan kaynaklı nedenlerin okul terki nedenlerinden en çok vurgulanan ikinci neden olarak gözlemlenmesi bulgularla uyum sağlamaktadır.

Çalışmamızda da belirtildiği gibi tez dönemi öğrencilerin, ders döneminden farklı olarak bağımsız araştırma yapıp sonuçlarını raporlaması ve eğitim programının tamamlanmasına ilişkin süre kısıtı sebebiyle de düzenli ve disiplinli çalışması gereken bir dönemdir. Bu noktada öğrencilerin bu yeni çalışma dönemine geçtiklerinde zorlanması mümkündür ve bu sebeple zamanında etkin danışmanlık hizmeti almaları önemli görünmektedir. Nitekim dünyada da lisansüstü eğitimin ders, seminer, yeterlilik sınavı gibi gerekliliklerini tamamlamış olup tez aşamasında iken okulu terk eden öğrencilerin oranı yüksek gözlemlenmektedir. Literatürde bu durumdaki öğrenciler, tez dışındaki gereklilikleri tamamlamış yani “All but dissertation” aşamasına gelip okulunu bırakmış öğrenciler olarak geçmektedir. Pyhäältö, Toom, Stubb ve Lonka (2012) doktora öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrenciler, yetkin danışmanlık hizmeti alamama ile danışmanla yaşanan iletişim problemlerini, öğrenimleri sürecinde yaşanan problemler olarak belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çalışmadan çıkan sonuçlara göre, öğrenim sürecinde danışmanlık hizmeti ve okul (akademi) toplulukları (öğretim üyeleri, danışmanlar vb.) ile etkileşimde yaşanan sorunlar öğrencilerin öz-düzenleme (zaman yönetimi, disiplinli çalışma vb.) sorunlarından sonra en çok belirttikleri sorunlar olmuştur. Yine benzer şekilde Litalien ve Guay (2015), Castello ve diğerleri (2017) ve Corner ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmalar doktora öğrencilerinin okul terki niyetlerini ölçmeyi ve ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmalardan çıkan sonuç öğrencilerin, okulu bırakma niyetleri ile tamamlama durumlarında danışman desteğinin etkili olduğu yönündedir. Danışman dahil olmak üzere okul-akademi topluluğu ile uyum öğrenim sürecinde etkili olmaktadır.

Akademik personel olmayan öğrencilerin sorunlarına yönelik Sayan ve Aksu (2005) tarafından yapılan çalışmada, danışmanlık konusunda karşılaşılan sorunlar kategorisinde yeterli danışman yönlendirmesi alamama ile danışmanla iyi iletişim kuramama sorunları katılımcılarca en fazla belirtilen sorunlar olmuştur. Lisansüstü eğitimi terk eden öğrencilerin katılımıyla Kıdıl (2022) tarafından gerçekleştirilen

araştırmada, araştırma bulgularına paralel olarak “Danışman sebebi ile” okul terki nedeni, “İş hayatı” sebebinden sonra ikinci sırada yer almıştır. Deniz (2020) tarafından yapılan araştırmada okul terki süreci içinde olan bazı öğrenciler danışmanla uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Koşar ve Ayanoğlu (2023) tarafından doktora öğrenimini terk eden bir öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen anlatı araştırmasında, öğrenci birinci terk nedeni olarak tez aşamasında danışmanının kendisine destek vermemesini göstermiştir. Bu doğrultuda araştırmamızdaki okul terki nedeni olarak “Danışman kaynaklı nedenler” ile ilgili çıkan bulguların, literatürdeki benzer araştırmaların bulgularıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Okul terki nedeni olarak en çok ifade edilen nedenlerden üçüncü sırada yer alanı, öğrencilerin çeşitli sebeplerle (eğitimin kalitesinden memnun kalmama, mevcut iş tatmini ya da yeni iş ve öğrenim fırsatları, evlenme, alana ilginin yitirilmesi vb.) öğrenimlerine olan odaklarını kaybedip farklı alanlara yönelmesi nedeni olmuştur. Tinto (1975)’nin Öğrenci Uyum Modeli’nde kullandığı ekonomideki fayda-maliyet analizinde olduğu gibi öğrenci öğrenimine harcayacağı zaman ve paranın maliyeti ile öğrenimini tamamlaması durumunda sağlayacağı faydayı karşılaştırmaktadır. Kısaca öğrenci okul ortamı ile etkileşime girerek elde ettiği veya edebileceği çıktıları öğrenim süresince katlandığı veya katlanacağı zaman, emek ve parasal maliyetle kıyaslamakta ve faydalar maliyetlerden düşük kalırsa terk kararı alıp farklı fırsat ve alanlara yönelebilmektedir. Okulu terk eden lisans öğrencilerinin katılımı ile Bülbül (2012) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar tarafından belirtilen nedenlerden üçüncü sırada en çok vurgulananı “Farklı iş olanakları ” olmuştur. Yine lisans düzeyinde okul terkini inceleyen Uslu Gülşen (2017) tarafından yapılan araştırmada bazı katılımcılar mezuniyet sonrası sağlanacak iş olanakları getirilerini, öğrenim maliyetleri ve vazgeçilen diğer kazançlara göre yetersiz kalacağını değerlendirerek okulu terk etme kararı aldıklarını belirtmişlerdir. Deniz (2020)’in araştırmasında lisansüstü eğitimde okul terki sürecindeki öğrencilerin okul terki nedenleri arasında “Farklı alanlara yönelme” dördüncü sırada yer almıştır. Kıdıl (2022)’in yine okulu terk eden lisansüstü öğrencilerle yaptığı araştırmada eğitimin “Beklentiyi karşılamaması” ve “Kadro bulma kaygısı” nedenleri, en çok belirtilen nedenler içinde sırasıyla üçüncü ve dördüncü sırada yer almıştır. Bu öğrencilerin mezuniyetleri ile elde edecekleri kazanımların, beklentilerini karşılamayacağı ya da amaçlarına ulaşmada

yetersiz kalacağını; bu yönüyle de öğrenim süresince katlanılacakları maliyetler ile vazgeçtikleri fırsat maliyetine göre düşük kalacağını değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

“Ailevi sorumluluklar” araştırmada katılımcıların %17’si (4 katılımcı) tarafından vurgulanmıştır. 4 katılımcının 3’ü kadın, 1’i erkektir. Araştırma grubu profiline göre önceki öğrenim sürecinde çocuklu olduğunu belirten 4 kadın bulunmaktadır. Bunlardan 3’ü terk nedenleri olarak çocuk bakımı, hamilelik-bebek bakımı, ev işleri gibi ev-aile ile ilişkili olup geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadına atfedilen sorumlulukları terk nedenlerinden biri olarak göstermiş bulunmaktadır. 1 erkek ise annesine bakmak zorunda olduğu için terk kararı aldığını ifade etmiştir.

Okul terki nedeni olarak “Aile sorumlulukları” belirten 3 kadından 1’i akademisyen, 1’i bursiyer 1’i de öğretmendir. Ergöl ve diğerleri (2012) tarafından hem çalışıp bir yandan öğrenimi devam eden kadın araştırma görevlileri ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre geleneksel olarak kadına yüklenen ev işlerinin yoğunluğunu kadınların üstlendiği gözlemlenmiştir. Alabi, Seedat-Khan ve Abdullahi (2019) tarafından kadın doktora öğrencileri ile yapılan nitel araştırmadaki anlatılarda kadınlar tarafından anne, eş, bakım veren, besleyen olarak görülen geleneksel rollerin eğitimlerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Araştırmadan çıkan sonuca göre bu etkiler kadınların eğitime erişmelerinde ve öğrenimlerini tamamlamalarında engel teşkil etmektedir. Gür ve Bozgöz (2022)’ün okulu terk eden kadın doktora öğrencilerin katılımları ile yaptığı araştırmanın bulgularına göre ev içi sorumluluklar ve bakım yükü katılımcılar tarafından ifade edilen okul terki nedenleri içinde ikinci sırada yer almıştır. Literatüre paralel şekilde aile ekseninde kadına atfedilen geleneksel rollerin özellikle hem çalışıp hem okuyan kadın öğrencilerin eğitimlerini olumsuz etkilediğini ve bunlardan bazılarını terk kararı almaya götürdüğünü gözlemlemekteyiz. Akademide çalışan kadınlardan araştırma görevlileri ise kendilerine yüklenen çeşitli akademik ve idari işlerle birlikte lisansüstü öğrenimlerini sürdürmektedirler. Bu açıdan kadın araştırma görevlilerinin, akademik personel olmayıp başka işlerde tam zamanlı çalışan hem de lisansüstü öğrenimlerini sürdüren kadınlar kadar iş yoğunluklarının bulunduğunu ve bu iki grubun lisansüstü eğitim gören kadın öğrenciler içinde dezavantajlı grup olduğu söylenebilir.

Okul terki nedenlerinin çalışma grubu özelinde “Tayin”, “Akademik Başarısızlık”, “Öğretim üyeleri kaynaklı nedenler”, “Pandemi” gibi nedenlerle çok çeşitli olduğunu “Okul Terki Nedenlerine Yönelik Görüşler” Tablo 13’de görebilmekteyiz.

Tinto (1975; 1997) okul terki/okula devamlılık modeline dışsal etkenleri, Bean (1985) okul terki sendromu modeline çevresel faktörleri dahil etmiştir. Bu etkiler genelde öğrencinin öğrenimini sürdürmeyi zora sokacak türde ya da beklentisini karşılamayan öğrenimin getirilerine karşılık çıkan fırsatlar şeklinde olmaktadır. Modellerdeki bu dışsal ve çevresel faktörler öğrencinin amaca bağlılığını, kurumsal uyumu ve örgütsel bağlılığını olumsuz etkileyerek terk kararı almasına yol açabilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin okul terki süreçlerindeki bu türden toplumsal ve ekonomik etkilerin derecesini ve içlerinden toplumsal cinsiyet kaynaklı olanları da gözlemleyebilmek için öğrencilere bu faktörlerin okul terki süreçlerinde etkili olup olmadığı sorulmuştur. Böylelikle öğrencilerin ifade ettikleri terk nedenlerine ilaveten terk süreçlerini besleyen bu faktörleri açığa çıkarmanın, okul terkinin engelleme yönünde daha kapsamlı bir çözüm haritası oluşturmayı sağlayacağı düşünülmüştür. Nitekim Gür ve Bozgöz (2022)’ün okulu terk eden 5 kadın doktora öğrencisinin katılımı ile yaptığı nitel araştırmada, terk etme nedenini hayal kırıklığı olarak gösteren bir katılımcı eğer ev işleri-bakım yükünde kendisine destek olunsaydı okulu tamamlayabileceğini ifade etmiştir.

Bırakma sürecinde çalışan katılımcı sayısı (21) baz alındığında katılımcıların yaklaşık %48’i yani neredeyse yarısı iş hayatı kaynaklı olumsuz etkileri belirtmişlerdir. Bu sonuç, “İs hayatının yoğunluğu”nun terk nedeni olarak en çok ifade edildiği okul terki nedenlerine ilişkin bulgularla tutarlı görünmektedir.

Katılımcıların ikinci olarak en çok vurguladıkları ise “Ailevi sorumluluklar/aile desteği” ve “Toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumluluklar”ın etkileri olmuştur. Bu durumda her 3 katılımcıdan biri bu alanlardan gelen olumsuz etkilerin okul terki sürecini etkilediğini ifade etmişlerdir.

Ailevi sorumluluklar/aile desteği alt temasına ilişkin etkileri ifade eden 8 kişiden 5’i kadın 3’ü erkek olup, kadın katılımcıların ifadelerinin içeriğine bakıldığında ev işleri-çocuk bakımı-eş olmanın getirdiği sorumluluklar gibi ifadelerin yer aldığını gözlemlenmektedir. Bazı kadın katılımcılar bu konuda daha fazla destek görselerdi öğrenimlerinin olumsuz etkilenmeyeceğini de belirtmişlerdir. Bu 5 kadından 3 ise okul

terki nedenlerinin sorulduğu bölümde ailevi sorumlulukları okul terki nedeni olarak göstermişlerdir. 3 erkek katılımcıdan biri babalık sorumluluklarından, biri annesine bakmak zorunda olduğunu diğeri ise öğrenim sürecinde dedesi ile ilgilenmek durumunda olduğunu ifade etmiştir.

“Toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumluluklar”ı okul terki süreçlerinde etkili faktörler olarak gören 8 kişiden 4’ü kadın’ü, 4’ü erkektir. Yine 4 kadının hepsi, toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumluluklar kapsamında ev işi, eş-aile sorumluluğu, çocuk bakımı gibi kadına atfedilen geleneksel rollerden kaynaklı iş yüklerinin öğrenimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu kadınlardan 2’si ise bu türden toplumsal cinsiyet kaynaklı sorumlulukları okul terki nedenleri teması kapsamında terk nedeni olarak ifade etmişlerdir.

4 erkekten 1’i baba olmanın getirdiği sorumlulukların, 2’si erkeklere yüklenen çalışma ve iş hayatında ilerleme sorumluluğunun, 1’i de bedelli olarak yaptığı zorunlu askerlik hizmetinin lisansüstü eğitimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu erkek katılımcılardan “askerlik hizmeti”ni vurgulayan katılımcı dışında hiçbiri bu etkileri okul terki nedeni olarak ifade etmemişlerdir. Daha psikolojik-algısal bir etki olan, 2 erkek katılımcı tarafından ifade edilen para kazanma ve kariyerde ilerleme sorumluluğu ve 1 erkek katılımcı tarafından ifade edilen yaklaşık 1 ay süren bedelli askerlik hizmetini saymazsak; 1 erkek katılımcı tarafından ifade edilen baba olmanın getirdiği sorumluluklar, erkek öğrencilerin öğrenimlerine ayıracakları zamanı direkt ve sürekli olarak etkileyecek etkilerden olmaktadır. 4 kadın katılımcının hepsinin belirttiği ev işleri-çocuk bakımı-eş olmanın getirdiği geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri kaynaklı sorumluluklar kadına özgü görüldüğünden kadınları daha yaygın şekilde etkileyebilmekte; daha ağır ve gündelik bir mesai olarak kadınların zamanları ve enerjilerinden daha çok çalabilmektedir.

Wall (2008)’un kadın doktora öğrencilerinin katılımı ile yaptığı nitel aratırmada öğrenciler, geleneksel kadın rollerinin getirdiği sorumluluk ve iş yükü ile kariyer hedefleri arasında sıkışıp kalmanın yarattığı stresi ifade etmişlerdir. Carter, Blumenstein ve Cook (2013) tarafından yapılan aratırmada da aynı şekilde kadın doktora öğrencilerinin yaşadığı bu gerilim vurgulanmıştır.

İnandi, Özkan, Peker ve Atik (2011) tarafından kadın öğretmenlerin kariyer engellerini ortaya çıkarmak amacıyla kadın ve erkek öğretmenlerin katılımıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuca göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre ailevi nedenler ile toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının kariyerleri önünde daha fazla engel taşıdığını ifade etmişlerdir. İltter (2020) tarafından lisansüstü eğitim gören kadın ve erkek öğretmenlerle yapılan ve katılımcıların lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını ölçmeyi hedefleyen araştırmada, eğitimi engelleyici faktörler gözlemlenmiştir. Bu faktörler kapsamında kadın öğrenciler iş, çalışma ve sosyal yaşamı dengelemenin zor olduğunu ilişkin ifadeleri erkek öğrencilere göre daha fazla oranda işaretlemişlerdir. Aktuna, Erdost ve Özvarış (2023) tarafından kadın ve erkek akademisyenlerle yapılan bir araştırmada ise kadın akademisyenlerin akademik hayattan erkeklerin iki katından daha fazla bir oranla, 3 aydan daha fazla uzak kaldıkları gözlemlenmiştir. Akademik hayattan uzak kaldığını belirten kadınların nerdeyse yarısı uzak kalma nedeni olarak çocuk bakımını göstermişlerdir. Erkek katılımcılardan hiçbiri uzak kalma nedeni olarak çocuk bakımını göstermemiştir. Araştırmada, ağır ve devamlı surette bir mesai gerektiren, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadına atfedilen ev-aile (eş, çocuk vb.) sorumlulukları ve iş yükünün kadınların eğitimlerini olumsuz etkilemesi bulgusunun, literatürdeki ilgili araştırmaların bulgularıyla uyum gösterdiğini söylemek mümkündür.

Katılımcılara öğrenim sürecini etkileyen toplumsal cinsiyet kökenli etkilere karşı kurum ve kuruluşların alabileceği önlemler hakkında görüşleri sorulmuştur. Her 3 katılımcıdan biri özellikle kadınların yüklerinin hafifletilmesi amacıyla, çocuk bakımı sağlayanlar başta olmak üzere kreş, anaokulu, ile yaşlı bakım merkezleri gibi sosyal hizmet kuruluşlarının yaygınlaştırılmasını ifade etmişlerdir. Öğrenimlerine iş hayatından kalan zamanlarda vakit ayırmak durumunda kalan çalışan kadınlar için bu merkezlerin mesai saatlerini aşacak şekilde haftasonları da dahil hizmet vermesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca anne ve anne adaylarına psikolojik destek sunacak birimlerin de yaygınlaştırılması gerektiği bazı katılımcılarca belirtilmiştir.

“Sosyal hizmetlerin yaygınlaştırılması” önleminde sonra en çok ifade edilenler sırasıyla, “Çocuk sahibi kadınların çalışma hayatı ve eğitimlerinde esneklikler”, “Ebeveynlerin doğum sonrası izinlerinin arttırılması ve eğitimlerinde esneklikler”,

“Çocuk sahibi kadınlara maddi destek”, “Toplumsal cinsiyet kökenli mobinge karşı yasal düzenlemeler” ve “Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık çalışmaları ve araştırmalar” yapılmasına ilişkin önlemler katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Çalışan kadın lisansüstü öğrencilerinin katılımı ve toplumsal cinsiyet bakış açısı ile gerçekleştirilen araştırmalardan Ergöl ve diğerlerinin (2012) kadın araştırma görevlilerinin katılımı ile yaptığı çalışmada öneri olarak toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farkındalık çalışmaları ve araştırmalar yapılması yer almıştır. Avcil (2021), kadın akademisyenlerin katılımı ile yaptığı çalışmada cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalık eğitimlerinin verilmesini önermiştir. Gür ve Bozgöz (2022), doktora bırakan kadın öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocuk bakım ve danışmanlık merkezleri gibi kurumların yaygınlaştırılması, kadınlar ve dezavantajlı grupların öğrenim süreçleri ile ilgili daha fazla araştırma yapılması konularında önerilerde bulunmuşlardır. Aktuna ve diğerlerinin (2023) kadın ve erkek akademisyenlerin katılımı ile gerçekleştirdiği çalışmada ise yazarlar, çocuk bakımı ve esnek çalışma olanakları konusunda düzenlemeler yapılması, ayrımcılık ve mobingi önleyici önlemler alınması, toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini geliştiren çalışmalar yapılması, yükseköğretim kurumlarınca toplumsal cinsiyet bakış açısına sahip araştırmalar yapılıp bunların hayata geçirilmesi konularında öneriler sunmuşlardır.

“Akademik kadro alımlarında cinsiyet eşitliğini”, “Öğrenci seçiminde cinsiyet eşitliği” ve “Lisansüstü öğrencilerine askerlikle ilgili esneklikler” araştırmacılar tarafından ifade edilen diğer önlemler olmuştur.

Araştırmada katılımcılara ayrıca öğrenim sürecini etkileyebilecek toplumsal cinsiyet kökenli etkilere karşı kişisel olarak alabilecekleri önlemler hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların yarısı bireylerin toplumsal cinsiyet farkındalıklarını geliştirip, bunları yakın çevrelerinde ifade ederek daha eşit yaşam koşulları için direnç ve kararlılık sergilemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların üçte biri ise öğrencilerin lisansüstü öğrenimlerini daha rahat koşullarda gerçekleştirebilmeleri için aile ve kariyer planı yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Kariyer hedefine göre lisansüstü öğrenimin zamanının belirlenmesi ve buna göre de evlilik, çocuk sahibi olmak gibi planların lisansüstü öğrenimden sonra yapılmasının öğrenim için daha rahat bir ortam yaratacağını ifade etmişlerdir. Wall

(2008)'un kadın doktora öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmada her iki katılımcıdan biri öğrenim sürecindeki stresi en aza indirmek için çocuk sahibi olmayı ertelediğini belirtmiştir. Demir (2018) tarafından akademisyen kadınların katılımı ile yapılan araştırmada, katılımcıların lisansüstü öğrenimleri ve akademik kariyerleri için çocuk planlarını erteledikleri gözlemlenmiştir. Aktuna ve diğerlerinin (2023) kadın ve erkek akademisyenlerin katılımları ile yaptığı araştırmada ise katılımcıların yaklaşık %68'i kariyer danışmanlarının olduğu belirtmişlerdir. Katılımcıların sunduğu aile ve kariyer planlama önlemini, söz konusu araştırmalar doğrultusunda lisansüstü eğitim gören ve akademisyen olan katılımcıların uyguladıkları gözlemlenmektedir.

Katılımcıların kişisel önlemlerle ilgili diğer ifadeleri “Maddi bağımsızlık”, “Dayanışma ağı oluşturma” ve “Psikolojik destek-rehberlik alma” alt temalarına ilişkin olmuştur. Avcil (2021) de kadın akademisyenlerin katılımı ile yaptığı araştırmada, kadınların kendi farkındalıklarını diri tutmalarının yanısıra bir araya gelerek deneyimlerini paylaştıkları bir ağ oluşturmaları hususunda öneride bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Lisansüstü eğitimde okul terkinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiği bu çalışmada okul terki nedenleri, okul terki sürecine etki eden toplumsal cinsiyet kökenli faktörler ile bunların kadınlar üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmıştır. 5 Temmuz 2022 tarihli ve 7417 sayılı son öğrenci affı kanunu ile Ege Üniversitesi'ne geri dönen öğrencilerin okulu bıraktıkları önceki öğrenim süreçlerinde, eğitime hazırbulunuşluk durumları, lisansüstü eğitime yönelme sebepleri, öğrenimleri boyunca gördükleri aile desteği ile sosyal destek ve eğitimin kalitesi ile yeterliliğine ilişkin görüşleri gözlemlenmiştir.

Katılımcıların başlangıç aşamasında öğrenimlerinin içeriği ve işleyişi ile ilgili bilgi sahibi oldukları, çoğunun aile ve arkadaş çevresinden destek gördükleri görülmektedir. Yaklaşık %79'unun yani beş kişiden dördünün tez döneminde okulla ilişkisi kesilmiş öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubunda çoğu öğrenci, derslerle ilgili ifadelere yer verecek şekilde eğitimin kalitesi ve yeterliliğinden memnun kaldıklarını belirtmiştir. Lisansüstü eğitime yönelme sebepleri çoğunlukla lisansüstü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarla uyumlu şekilde "ilgi alanlarında kendini geliştirme", "akademisyen olma", "mesleki gelişim-kariyerde ilerleme" ve "akademik kariyerde ilerleme" gibi sebepler olmuştur.

Katılımcıların iş yeri çevresinden (yönetici, çalışma arkadaşları vb.) gördükleri öğrenimlerini kolaylaştırıcı türden destekler ise literatürdeki benzer çalışmalarla uyumlu şekilde sınırlı kalmıştır. Nitekim araştırmada okul terki nedeni olarak birinci sırada "İş hayatının yoğunluğu" nedeni gözlemlenmiştir. Okul terki sürecinde tam zamanlı çalışan katılımcı sayısı (21) dikkate alındığında çalışan her 3 katılımcıdan 1'i iş hayatının yoğunluğunu okul terki nedeni olarak belirtmiştir. Öğrencilerin tam zamanlı çalışmaları akademik çalışmalarına zaman ve enerji ayırmalarını güçleştirmekte akademik performanslarını düşürmektedir. Tinto (1975;1997)'nin Öğrenci Uyum Modeli'nde belirtildiği şekilde düşük akademik performans öğrencinin akademik uyumunu düşürmekte ve bu da zamanla öğrenime ilişkin amaçlarını ve niyetlerini etkileyip okul terki kararı almasına yol açabilmektedir. Yine uyum kavramını merkezine alan Bean

(1985)'in Okul Terki Sendromu modelinde akademik performans öğrencinin okula uyumunu etkilemektedir.

Araştırmada katılımcılar tarafından bir veya birden fazla okul terki nedenleri belirtilmiştir. Katılımcıların yine üçte bire yakını okul terki nedeni olarak “Danışman kaynaklı nedenler”i ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin gerek doğrudan gerek dolaylı (emeklilik, görev değişikliği, kurum değişikliği vb.) danışmanlık hizmetini yeterli şekilde ve zamanında alamadığını gözlemlenmiştir. Lisansüstü programlarda azami süre kısıtı bulunmaktadır. Öğrencilerin beşte dördünün tez aşamasında kaydının silindiği dikkate alındığında, öğrencilerin akademik çalışmalara ayırabildikleri kısıtlı zamanlarının yanında zamanında etkin bir danışmanlık hizmeti alamamaları daha fazla zaman kaybetmelerine neden olarak öğrenimlerini olumsuz şekilde etkilemiştir. Tinto'nun (1975; 1993; 1997) Öğrenci Uyum Modeli'nde danışman ve öğretim üyeleri ile olan ilişkiler akademik sistemin bir parçası olup akademik uyumu etkilemektedir. Öğrencilerin tez çalışmalarına ilişkin yol haritasının etkin şekilde gösterilememesi kısıtlı olan zamanlarını etkin şekilde kullanmalarını zorlaştırmış görünmektedir.

Öğrenciler bu durumda uyum, amaca bağlılığı ve örgütsel bağlılığı yitirmekte ve bir fayda-maliyet analizi yapabilmektedir. Buna göre öğrenim sürecinde elde edilen kazanımlar ve muhtemel mezuniyetin getirileri kısaca faydaların; öğrenim için katlanılan zaman, enerji ve parasal maliyetler ile öğrenim sebebiyle vazgeçilen getirileri kısaca maliyetleri karşılamaması öğrencilerin farklı alanlara yönelmesine neden olmaktadır (Tinto, 1975, s.91, 97; Uslu Gülşen, 2017, s.106). Araştırmada da her 5 öğrenciden birinin çeşitli durumları fırsat olarak değerlendirerek farklı alanlara yöneldiklerini gözlemlemekteyiz.

Öğrencilerin terk nedenlerinden en çok vurguladığı dördüncü sırada yer alan neden “Ailevi sorumluluklar” olmuştur. Bu nedeni terk nedeni olarak gösteren 4 bireyden 3'ü kadın 1'i erkektir. Eğitimi bırakma sürecinde evli kadınların sayısı (6) göz önüne alındığında bu kadınların yarısı; çocuklu kadınların sayısı (4) göz önüne alındığında bu kadınların dörtte üçü ailevi sorumlulukları terk nedeni olarak belirtmiş olmaktadır. 1 erkek katılımcı ailevi sorumluluklar kapsamında annesine bakmak zorunda kaldığı için eğitimini yarıda bıraktığını ifade etmiştir. Diğer 3 kadının hepsi ise geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında kadına atfedilen ev işleri, bebek-çocuk bakımı gibi ailevi

sorumluluklara vurgu yapmışlardır. Bu durumda kadınların erkeklerden daha fazla oranda okul terki nedeni olarak ailevi sorumlulukları belirttiği gözlemlenmiştir. Tam zamanlı çalışan çocuklu kadınların, evde ayrıca onları günlük, ertelenemez, yoğun bir mesainin beklemesi; öğrenimlerine yeterli zaman ve enerjiyi aktarmalarına engel olup akademik uyumlarını sekteye uğratmıştır.

Tinto (1993; 1997) okul terki modelinde yer alan dışsal (iş, aile, arkadaşlar vb.) ve Bean (1985) okul terki sürecini etkileyen çevresel faktörlerin (mali durum, farklı alanlara geçiş fırsatları, okul dışı arkadaşlıklar vb.) okul terki sürecine dışarıdan etkisi bulunmaktadır. Bu etkiler öğrencinin okul ortamı ile etkileşimini ve kazanımlarını etkileyip okul terki kararı vermesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda çalışmada dışsal nitelikli toplumsal ve ekonomik kaynaklı nedenler ile bunların içinde toplumsal cinsiyet kökenli olanların etkileri gözlemlenmiştir.

Okul terki sürecinde tam zamanlı çalışan öğrenci sayısı (21) dikkate alındığında katılımcıların yaklaşık yarısı (%48'i) iş hayatının okul terki sürecine etki ettiğini, öğrenim süreçlerini olumsuz şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların üçte biri ise ailevi sorumlulukların ve toplumsal cinsiyet kökenli etkilerin öğrenim süreçlerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ailevi sorumluluklardan etkilenen öğrencilerin çoğunluğu kadın olmakla birlikte bu kadınların hepsinin ev işleri, bebek-çocuk bakımı gibi günlük, acil ve yoğun bir mesai gerektiren meşguliyetleri ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Bu kadınlardan bir kısmı çalışmanın okul terki nedenleri bölümünde ailevi sorumlulukları okul terki nedeni olarak da göstermişlerdir.

Toplumsal cinsiyet kökenli etkilerden olumsuz etkilendiğini belirten kadın ve erkek katılımcı sayısı eşit (4 kadın ve 4 erkek katılımcı) gözlemlenmiştir. Erkek katılımcılardan ikisi erkeklere yüklendiğini düşündükleri daha çok para kazanma ve iş hayatında ilerleme zorunluluğunun, öğrenimlerine odaklanmalarını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Biri baba olmanın getirdiği sorumlulukların biri ise bedelli olarak yaptığı zorunlu askerlik hizmetinin öğrenimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. 1 erkek katılımcının ifade ettiği babalık durumunu saymazsak erkeklerce ifade edilen etkilerin; askerlik gibi geçici veya erkeğin bir yandan maddi ve kariyer anlamda gelişimine de katkı sağlayan daha seçimsel ve dolaylı olumsuz etkilerden olduğunu gözlemlemekteyiz. Buna mukabil kadın katılımcıların ifadelerinin içeriğine bakıldığında 4 kadının da yine ev işleri,

çocuk bakımı, ev işleri-aile sorumluluklarının organizasyonu gibi geleneksel olarak kadınlara atfedilen mesaisi ağır, daimi işleri ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda kadın katılımcıların ailevi sorumluluklar ve toplumsal cinsiyet kökenli etkilerden daha fazla oranda özellikle daha daimi ve ağır bir iş yükü ile etkilendiğini söylemek mümkündür.

Görüldüğü gibi okul terki bireysel, örgütsel, dışsal birçok faktörün etkileşimleri sonucu ortaya çıkan çok katmanlı, karmaşık yapıda bir olgudur. Bir yetişkinlik dönemi eğitimi olan lisansüstü eğitimde ise öğrenciler, akademik çalışmalarının yanısıra hayatlarının çok büyük bir bölümünü kaplayan iş ve aile sorumluluklarını da yüklediklerinden dışsal faktörlerin olumsuz etkilerine daha açık hale gelmektedirler. Bu faktörler içinde olan ailevi sorumluluklar ve toplumsal cinsiyet kökenli etkiler ise iş hayatının mesaisi ve yoğunluğuna ilavaten kadınları daha fazla etkilemektedir.

Eğitimin her düzeyinde olduğu gibi lisansüstü eğitim seviyesinde de okul terki tüm dünyada ve Türkiye’de önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Sorunun çözümüne ilişkin çalışmamızda çıkan sonuçlar da dikkate alınarak politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıya sıralanmıştır:

1. Lisansüstü eğitim derslere devam etmek dışında tez aşaması içinde de düzenli şekilde çalışmayı gerektiren bir eğitim programıdır. Bu sebeple çalışan öğrencilerin, derslere devam etmek için işyerlerinden aldıkları izinlerin yanısıra tez aşamasında da haftanın belli gün veya günlerinde izinli olmalarının hem kamu hem de özel sektörde yasal düzenlemelere bağlanması, öğrencilerin tez aşamasında çalışma disiplinini sağlamalarında yardımcı olabilir.

2. Öğrenciler tez aşamasına geçiş veya tez aşaması sürecinde danışman kaynaklı sorunlar yaşayabilmektedir. Tez konusu belirleme, danışman bulma ya da danışman değişikliği hususlarında yaşanan zorluklar kısıtlı vakitlerini daha da daraltabilmektedir. Bu sebeple öğrencilere tez konusu belirlemede akademik rehberlik/destek sağlayacak ve ilgili alana göre danışman önerileri sunacak anabilim dalları bünyesinde akademik birim ve komisyonlar kurulabilir.

3. Öğrencilerin öğrenimlerine olan odaklarını kaybedip farklı alanlara yönelmesini asgariye indirmek adına lisansüstü eğitimi teşvik edecek şekilde kamu ve özel işyerlerince mezuniyet sonrası kazançlar arttırılabilir. Bu kapsamda lisansüstü

mezunlarına, ücret artışı; mezunları daha nitelikli ve uzmanlık gerektiren işlere atama, daha kalifiye hizmet içi eğitimlere yönlendirme gibi teşvik imkanları sunulabilir.

4. Kadınlar üzerindeki bakım yükününün azaltılması için kreş, anaokulu, gibi sosyal hizmet kuruluşları; hizmet alanı açısından ilgili kamu kuruluşlarının yanısıra lisansüstü öğrencilerinin de faydalanabilmesi için yükseköğretim kurumlarına da bağlı kurularak yaygınlaştırılabilir. Ders ve tez çalışmalarını mesai saatleri dışında yapmak zorunda olan çalışan çocuklu kadınların öğrenimlerine vakit ayırabilmesi için bu kuruluşların mesai saatleri dışında ve haftasonları da dahil olmak üzere hizmet verebilmesini sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

5. Hem lisansüstü eğitim gören hem de tam zamanlı çalışan çocuklu kadınların yıllık izinleri arttırılabilir.

6. Hem lisansüstü eğitim gören hem de tam zamanlı çalışan çocuklu-bebekli kadınların ders takiplerini kolaylaştıracak şekilde uzaktan eğitim materyalleri çoğaltılabilir ve kullanıma sunulabilir. Bu kadınların azami eğitim süresi uzatılabilir.

7. Bebek bakımının anne ve baba tarafından daha eşitlikçi şekilde paylaşılabilmesi için lisansüstü öğrencilerin doğum ya da evlat edinme sonrası ücretli ebeveyn izinleri arttırılabilir.

8. Lisansüstü eğitim gören çocuklu kadınların ev işleri ve bakım yükünü hafifletmek adına kurum/kuruluşlarca kadınlara maddi destek sağlanabilir.

9. İş yerlerinde kadınlar aleyhine ayrımcılık ve mobingi önlemeye yönelik yasal düzenlemeler yapılabilir.

10. Toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini sağlamak ve diri tutmak için üniversiteler ve kamu kurum/kuruluşlarınca farkındalık çalışmaları, etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

11. Yükseköğretim kurumlarınca lisansüstü eğitim süreçlerine ilişkin ve toplumsal cinsiyet bakış açısıyla gerçekleştirilen araştırmalar arttırılabilir. Bu araştırmalardan çıkacak sonuçlar eğitim alanındaki sorunların çözümünde kullanılabilir.

12. Hem öğretim üyelerinin daha etkin danışmanlık ve öğretim hizmeti verebilmesi hem de akademisyen olmayı amaçlayan lisansüstü öğrencilerin motivasyonlarının arttırılması için her seviyede akademik kadro sayıları arttırılabilir. Kadro alımlarında liyakatin temel alınmasını garantileyecek düzenlemeler yapılabilir.

13. Lisansüstü öğrenim gören öğrencilere verilecek karşılıksız burs imkanları arttırılabilir, yaygınlaştırılabilir.

14. Yükseköğretim kurumları bünyesinde, lisansüstü eğitimin kendine özgü durumları çerçevesinde uzmanlaşmış rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti sunan birimler kurulabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, F. (1993). Women and university education in Turkey. *Higher Education in Europe*, 18(4), 65–77. <https://doi.org/10.1080/0379772930180406>
- Adams, T., Banks, M., Davis, D., & Dickson, J. (2010). *The Hobsons retention project: Context and factor analysis report*. Melbourne, Australia: Tony Adams and Associates. <https://www.improvingthestudentexperience.com/essential-information/undergraduate-literature/general/> adresinden elde edildi.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Aktuna, G., Erdost, T. & Özvarış, Ş.B. (2023). Üniversitede akademik kariyer yapma ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *STED*, 32(1), 1-14. DOI: 10.17942/sted.1065223
- Alabi, O.J, Seedat-Khan, M. & Abdullahi, A.A. (2019). The lived experiences of postgraduate female students at the University of Kwazulu Natal, Durban, South Africa. *Heliyon*, 14;5(11):e02731, 1-7. doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e02731. doi: 10.5539/hes.v6n2p1
- Aljohani, O. (2016). A Comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. *Higher education studies*, 6(2), 1-18. doi: 10.5539/hes.v6n2p1
- Allen, J., Robbins, S. B., Casillas, A., & Oh, I. S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. doi: 10.1007/s11162-008-9098-3
- Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. S. ve Gülsoy Kerimoğlu, P. N. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1323-1346. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.11m
- van Arensbergen P., van der Weijden I. & van den Besselaar P. (2012). Gender differences in scientific productivity: a persisting phenomenon? *Scientometrics*. 93(3), 857-868. doi: 10.1007/s11192-012-0712-y.

- Arıcı, H. (1997). Sosyal bilimler alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim. *Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim* (s. 53–63). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Arısoy, E. (2021). *Lisansüstü eğitimde danışman-danışan ilişkilerinin niteliği ile araştırma kaygısı arasındaki ilişki*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 680782).
- Avcı, F. ve Akdeniz, E.C. (2021). Lisansüstü eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 122-141. <https://doi.org/10.51725/etad.840267>
- Avcil, C. (2021). Kadın akademisyenlerin toplumsal cinsiyet, ev-çalışma hayatı dengesi ve şiddete ilişkin gündelik hayat deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(4), 1019-1038. <https://doi.org/10.18506/anemon.889141>
- Bakırtaş D., & Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 671-691. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.847747>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bardakçı, Ş., & Oğlak, S. (2022). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği endeksi ve Türkiye. *Toplumsal Politika Dergisi*, 3(1), 71-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpd/issue/70403/1091659> adresinden elde edildi.
- Başer, N., Narlı S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(17). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268383> adresinden elde edildi.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35–64. <https://doi.org/10.2307/1162986>
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123-141. <https://doi.org/10.1080/030987703200065154>

- Bilgin N. (1999). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi
- Brown, L., & Watson, P. (2010) Understanding the experience of female doctoral students. *Journal of Further and Higher Education*, 34(3), 385-404. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2010.484056>
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Can, B. (2023). Türk akademisinde lisansüstü süreçlerde yaşanan sorunlara bir çözüm önerisi olarak akademik koçluk. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 60-77. doi: 10.32329/uad.993658
- Carter, S., Blumenstein, M., & Cook, C. (2013). Different for women? The challenges of doctoral studies. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 339–351. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719159>
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, 74(6), 1053-1068. DOI 10.1007/s10734-016-0106-9
- Corner, S., Tikkanen, L., Anttila, H., & Pyhältö, K. (2023). Personal interest, supervisory and research community support and dropout intentions among Finnish PhD candidates. *Studies in Graduate and Postgraduate Education*, 15(1), <https://doi.org/10.1108/SGPE-09-2022-0062>
- Cragg, C.E., & Andrusyszyn, M. (2004). Outcomes of master's education in nursing. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1(1), 1-18. doi: 10.2202/1548-923x.1057
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Los Angeles: SAGE Publications. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf adresinden elde edildi.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200003> adresinden elde edildi.

- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On birinci kalkınma planı*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf adresinden elde edildi.
- Çakar, Ö. (1997). Fen bilimleri alanında bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim. *Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim* (s. 65–75). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Çıkrıkçı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (ALES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 61-70. doi: 10.1501/Egifak_00000000064
- Çoruk, A., Çağatay, Ş., & Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165-178. <https://doi.org/10.12780/uusbd.73894>
- Dekkers, H., & Claassen, A. (2001). Dropouts-disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 341-354. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7) adresinden elde edildi.
- Demir, S. (2018). Akademide kadın: Farklı disiplinlerden kadınların akademideki yeri ve aile yaşamlarıyla etkileşimi. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 6(1), 187-210. doi: 10.14782/marusbd.412643
- Demirel, E.T. (2018). Nicel araştırma tasarımı. Ş. Aslan (Ed.) içinde, *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (s. 105-117). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Deniz, Ü. (2020). Lisansüstü eğitimde gizli kriz: Öğrenciler neden okulu terk ediyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61-83. doi: 10.9779/pauefd.528019
- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak durumunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 253983).
- Dilci, T., & Gürol, M. (2012). Öğretim üyeleri bakış açısıyla lisansüstü eğitiminin yaşam alanına yansımaları eğitim bilimleri örnekleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 1073-1090. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48698/619583> adresinden elde edildi.
- Dursun, F., & Yar Yıldırım, V. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürecine ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(3), 370-390.
<https://doi.org/10.18026/cbayarsos.745499>

- Er, D. (2008). *Türkiye'de kadın öğretim üyelerinin konumuna ve sorunlarına sosyolojik bir yaklaşım* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 220939).
- Erdem, A. R. (2007). Öğretim üyesinin bilim insanı yetiştirme sorumluluğu ve bu sorumluluğun gerektirdiği mesleki etik. *Akademik Dizayn Dergisi*, 1 (2), 77–81.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 25-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61477/917996> adresinden elde edildi.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
<https://doi.org/10.17860/efd.43727>
- Ergöl, Ş., Koç, G., Eroğlu, K. & Taşkın, L. (2012). Türkiye’de Kadın Araştırma Görevlilerinin Ev ve İş Yaşamlarında Karşılaştıkları Güçlükler. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*(1), 43-49. DOI: 10.5961/jhes.2012.032
- Erkul Kaya, N (2023) *Dünya Ekonomik Forumu: Küresel cinsiyet eşitsizliğini gidermek 131 yıl alabilir* <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/dunya-ekonomik-forumu-kuresel-cinsiyet-esitsizligini-gidermek-131-yil-alabilir/2927315> adresinden elde edildi.
- Ertem, H.Y. & Gökalp, G. (2016). Sayıların dili: Lisansüstü eğitimde okul terki. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar & İ. Şahin (Editörler) içinde, *Eğitim Yönetimi Araştırmaları* (ss. 239-250). Ankara: Pegem Akademi
- Ertem, H.Y. & Gökalp, G. (2019). Role of personal and organizational factors on student attrition from graduate education: A Mixed-model research. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(4), 1-26. doi: 10.1177/1521025119881391
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2020). Student retention in graduate education in Turkey: Role of organizational factors on the degree completion in graduate education. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 38-53. <https://doi.org/10.12984/eggefd.603792>
- Eroğlu, F., & İrdem, Ş. (2016). Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı ve Yönetim Kademelerindeki Yansımaları. *Pamukkale İşletme Ve Bilişim Yönetimi Dergisi*(2), 11-35. doi: 10.5505/pibyd.2016.70288

- Gardner, S.K. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58(1), 97-112. DOI 10.1007/s10734-008-9184-7
- Gök, T. & Sılay, İ. (2005). Lisansüstü eğitimde yüksek lisans ve doktora programına giriş koşullarının irdelenmesi üzerine bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 137-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268363> adresinden elde edildi.
- Gönel, F., Kaplan, Z., Üçer, E. & Orhan, G. (2012). Üniversite eğitiminde cinsiyet ayrımcılığının kökenleri (YTÜ Örneği). *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 111-120. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11354/135701> adresinden elde edildi.
- Gür, B. S. & Bozgöz, M. G. (2022). Kadın öğrencilerin doktorayı terk etme nedenleri: Hayal kırıklığı ve bakım yükü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39-1(2), 23-48. <https://doi.org/10.52597/buje.1059905>
- Gürel, Ramazan. (2020). DKAB öğretmenlerine göre lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri, süreçler, sorunlar ve beklentiler üzerine nitel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/12, 131-170. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3710824>
- İlter, İ. (2019). Lisansüstü eğitime yönelik tutum ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(1), 263-284. doi: 10.17051/ilkonline.2019.527218
- İlter, İ. (2020). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 263-292. doi: 10.9779/pauefd.488580
- İnandı, Y., Özkan, S., Peker, S. & Atik, Ü. (2011). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-96. <https://doi.org/10.17860/efd.93661>
- Kahraman, Ü., & Tok, T. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164. <https://doi.org/10.12780/uusbd.90859>

- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu kalkınma planı*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Onuncu_Kalkinma_Plani-2014-2018.pdf adresinden elde edildi.
- Karagöz, S. & Karagöz, N.İ. (2018). Yoksulluk, eğitim ve istihdam açısından kırsal alan kadınının 2010-2016 yılları arası genel görünümü. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(17), 78-89. doi: 10.31199/hakisderg.334607
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme-lisansüstü öğretimin plânlanması*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de Lisansüstü Eğitim:Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. II, 94-114.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444> adresinden elde edildi.
- Kartal, S., & Eryılmaz Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/56190/615994> adresinden elde edildi.
- Kayıhan, B. (2020). Emek, çalışma koşulları ve iletişim pratikleri açısından Türkiye’deki araştırma görevlileri üzerine bir değerlendirme. *Mülkiye Dergisi*, 44(3), 431-456. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mulkiye/issue/59990/866392> adresinden elde edildi.
- Kerlin, S. P. (1995). Pursuit of the Ph.D: Survival of the fittest" or is it time for a new approach? *Education Policy Analysis Archives*, 3(16), 1–28. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/659>
- Keskinkılıç, S. B. & Ertürk, A. (2009). Eğitim bilimleri doktora öğrencilerinin istatistiksel bilgi yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 141-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855976>
- Kıdıl, M. (2022). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitimi terkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 747775).
- Komşu, U.C. & Uysal, M. (2021). Örgün eğitimde ve yetişkin eğitiminde terk sorunu. Dr. A. Kızılkaya Namlı (Ed.) içinde, *Eğitim & Bilim 2021* (s. 93-110). İstanbul: Efe Akademi Yayınevi.

- Koşar, D. (2021). Eğitim yönetimi alanında tez yazmak: Mezunların deneyimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1299-1322. doi: 10.37217/tebd.1005956
- Koşar, D., & Ayanoglu, Ç. (2023). Doktora terkine ilişkin bir anlatı araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 208-234. <https://doi.org/10.37217/tebd.1195002>
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016). *T. C. Resmi Gazete*, 29690, 20 Nisan 2016.
- Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004>
- Mayrhofer, W., Meyer, M., Schiffinger, M., & Schmidt, A. (2008). The influence of family responsibilities, career fields and gender on career success: An empirical study. *Journal of Managerial Psychology*, 23(3), 292–323. doi: 10.1108/02683940810861392
- Nas, S., Peyman, D. & Arat, Ö.G. (2016). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(4), 571-599. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deusosbil/issue/34218/378224>
- Nicoletti, M.D. (2019). Revisiting the Tinto's Theoretical Dropout Model. *Higher Education Studies*, 9(3), 52-64. doi:10.5539/hes.v9n3p52
- Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2018). *T. C. Resmi Gazete*, 30590, 09 Kasım 2018.
- Öncü, A. (1979). Uzman mesleklerde Türk kadını. Abadan-Unat (Ed.) içinde, *Türk Toplumunda Kadın* (pp. 271-286). Ankara: Sosyal Bilimler Derneği Yayını. <https://ayseoncu.com/tr/publish> adresinden elde edildi.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 93-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21122/227509> adresinden elde edildi.
- Özçatal, E.Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 21-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ckuiibfd/issue/32888/365347> adresinden elde edildi.
- Özgen, Ö. ve Ufuk, H. (2001). *Kırsal kesimde kadın eğitimi*. Türkiye Ziraat Mühendisliği Teknik Kongresi, Ankara. ss.1050-1063.

https://www.academia.edu/33199485/KIRSAL_KES%C4%B0MDE_KADIN_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0 adresinden elde edildi.

- Özkurt, C. (2021). Akademinin sosyal inşası, sınıfsallıklar ve toplumsal yatkinlikler: Bayburt Üniversitesi örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 1003-1016. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.822490>
- Özmen, Z. M. & Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 214-219. DOI: 10.5961/jhes.2013.079
- Öztan, E.& Doğan, S.N. (2015). Akademinin cinsiyeti: Yıldız Teknik Üniversitesi örneği üzerinden üniversite ve toplumsal cinsiyet. *Çalışma ve Toplum*, 3(46), 191-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ct/issue/71789/1155193> adresinden elde edildi.
- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A Study of doctoral students' problems and well-being. *ISRN Education*, 2012, 1–12. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Richards, L. & Potgieter, E. (2010). Perceptions of registered nurses in four state health institutions on continuing formal education. *Curationis*, 33(2), 41-50. doi: 10.4102/curationis.v33i2.1087
- Rockinson-Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S., & Bade, B. (2014). Completion of educational doctorates: How universities can foster persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 293-308. <http://ijds.org/Volume9/IJDSv9p293-308Rockinson0607.pdf>
- Sağlam, P.D.M. , Özüdoğru, O.F. & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13707/165953> adresinden elde edildi.
- Sami, Z. (2003). Eğitimin bir işlevinin kalkınma olduğu unutuluyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 47-59. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/sami.htm adresinden elde edildi.
- Sayan, Y., & Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi - Balıkesir

- Üniversitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (17). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268402> adresinden elde edildi.
- Seçer, B. (2021). Akademisyen Olmayanlar Açısından Doktora Eğitimi. *İzmir İktisat Dergisi*, 36(2), 295-313. <https://doi.org/10.24988/ije.202136204>
- Seskir, Z. C. (2017). Türkiye'de yükseköğretimde nicel cinsiyet açığındaki değişimin olası nedenleri ve etkileri. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*(2), 321-332. doi: 10.5961/jhes.2017.211
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 125-137. doi: 10.1501/Egifak_0000000052
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313> adresinden elde edildi.
- Şen, Z. (2013). Türkiye'de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 10-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61480/918000>
- Şengönül, T. (2008). Toplumumuzda eğitimin dikey sosyal hareketliliğe etkisi. *Sosyoloji Dergisi*, 19, 171-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosder/issue/40991/495253> adresinden elde edildi.
- Taş, U. & Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ogusbd/issue/10993/131558>
- Tatlı, S. & Adıgüzel, O.C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/129629/> adresinden elde edildi.
- Tekin, H. H., & Tekin, H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuosyoloji/issue/521/4777> adresinden elde edildi.
- The World Economic Forum (WEF). (2023). *Global Gender Gap Report 2023*. <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/> adresinden elde edildi.

- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 313-340. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227360>
- Tosun, H. (2020). Türk Yükseköğretim Sistemi ve Yapısal Değişim Yönünde Yeni Öneriler. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 12(47), 111-118. doi:<https://doi.org/10.15189/1308-8041>
- Tonbul, Y. (2017). Sosyal Bilimler Enstitülerinin Lisansüstü Eğitimin Niteliğini Artırmadaki Rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 150-162. DOI: 10.5961/jhes.2017.193
- Tonbul, Y. (2019). *Öğrenciler ve Akademik Tez Danışmanları İçin Lisansüstü Eğitim Kılavuzu*. Ankara: Akademisyen Kitabevi
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2013). Lisansüstü eğitimde Avrupa yaklaşımı. İ. Güleç, Ö.E. Akgün, M. Bayrakçı (Editörler) içinde, 6. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 10–36). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2364483 adresinden elde edildi.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurt dışına öğrenci göndermenin planlanması. *Millî Eğitim Dergisi*, (160). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/tuz-cu.htm.
- Türker, R. K. (1997). Bilim adamı yetiştirme: Dünyada ve Türkiye’de lisansüstü eğitim. *Bilim adamı yetiştirme: Lisansüstü eğitim* (s. 21–32). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2023. *Ulusal eğitim istatistikleri 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2022-49756> adresinden elde edildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2022. *Nüfus İstatistikleri Portalı/Eğitim Durumu*. <https://nip.tuik.gov.tr/?value=EgitimDurumu> adresinden elde edildi.

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2022. *Türkiye aile yapısı araştırması 2021*.
https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye_aile_yapisi_ara%C5%9Ftirmasi_2021.pdf adresinden elde edildi.
- Ulusoy, B., & Güçlü, N. (2020). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Social Sciences And Education*, 3(1), 368-386.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse/issue/54491/649030> adresinden elde edildi.
- UN Women & United Nations Department Economic and Social Affairs (UN DESA). (2023). *Progress on the Sustainable Development Goals: The gender snapshot 2023*.
<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2023/09/progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2023> adresinden elde edildi.
- UN Women & United Nations Development Programme (UNDP). (2023). *The Paths to Equal: New twin indices on women's empowerment and gender equality*.
<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2023/07/the-paths-to-equal-twin-indices-on-womens-empowerment-and-gender-equality> adresinden elde edildi.
- Uslu Gülşen, F. (2017). *Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 469675).
- Ünal, Ç. & İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 147-164.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2826/38214> adresinden elde edildi.
- Valencia Quecano, L. I., Guzmán Rincón, A., & Barragán Moreno, S. (2024). Dropout in postgraduate programs: a underexplored phenomenon – a scoping review. *Cogent Education*, 11(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2326705>
- Varış, F. (1972). Türkiye'de lisans-üstü eğitim "Pozitif bilimlerin temel ve uygulamalı alanlarında". *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 5(1), 51-74. doi: 10.1501/Egifak_0000000336
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>

- Wall, S. (2008). Of heads and hearts: Women in doctoral education at a Canadian university. *Women's Studies International Forum*, 31(3), 219–228. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2008.04.007>
- Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A. & Frenay, M. (2018). Who are the doctoral students who drop out? Factors associated with the rate of doctoral degree completion in universities. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 143-156. doi:10.5430/ijhe.v7n4p143
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Education Journal*, 16(2), 529-542. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49100/626536> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). *T. C. Resmi Gazete*, 17506, 6 Kasım 1981.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2015. *2014-2015 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2019. *2018-2019 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2023. *2022-2023 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden elde edildi.

EKLER

EK

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Gülgün MEŞE danışmanlığında Tuğba KARADENİZ tarafından yürütülen " Lisansüstü Eğitimde Okul Terkinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi : Ege Üniversitesi Örneği" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Yaşınız:
3. Medeni Hal:
4. Mesleğiniz:
5. Yaşadığınız il/ilçe:
6. Doğum Yeri:
7. En uzun süre yaşadığınız il/ilçe:
8. Annenin eğitim düzeyi:
 İlkokul Ortaokul İlköğretim Lise ve Dengi
 Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
9. Babanın eğitim düzeyi:
 İlkokul Ortaokul İlköğretim Lise ve Dengi
 Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
10. Kardeş sayısı:
11. Öğrenim görülen lisansüstü düzey:

Tezli Yüksek Lisans Doktora

12. Öğrenim görülen anabilim dalı/program:

13. Tamamlanan lisans programı ve Üniversitesi:

14. Ege Üniversitesi'ndeki bırakmış olduğunuz (Önceki) lisansüstü öğrenim sürecinizde çalışıyor muydunuz?

Evet

Hayır

15. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizde çalışıyor idiyse aşığıdaki sektörlerden hangisinde çalışıyordunuz?

Kamu kesimi

Özel sektör

16. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizde çalışıyor idiyse mesleğiniz ne idi?

17. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizdeki medeni haliniz ne idi?

18. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizde çocuk sahibi miydiniz? Evetse çocuk veya çocuklarınızın sayısı ve yaş/yaşları kaç idi?

19. Kaydınız öğreniminizin hangi aşamasında silindi?

Ders aşamasında

Tez aşamasında

20. Kaydınız silindikten kaç sene sonra eğitime geri döndünüz?

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Önceki lisansüstü eğitime kayıtlı olduğunuz dönemde söz konusu lisansüstü programın dersleri ve içerikleri, amaç ve işleyişi hakkında bilgi sahibi miydiniz?
2. Önceki lisansüstü eğitime kayıtlı olduğunuz dönemde lisansüstü eğitime yönelme nedenleriniz neler olmuştu?

3. Önceki lisansüstü eğitiminize başlama kararınızı varsa eşiniz, eşinizin ailesi ve kendi aileniz destekledi mi? Desteklemediyse neden? Kimler nasıl destekledi?
4. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizde çalışıyor idiyeniz lisansüstü eğitime başlama kararınızı işyerindeki yönetici(ler) ve çalışma arkadaşlarınız destekledi mi? Desteklemediyse neden?
5. Önceki lisansüstü eğitiminize başlama kararınızı arkadaş çevreniz destekledi mi? Desteklemediyse neden?
6. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizde verilen eğitimin kalitesi ve yeterliliğinden memnun kaldınız mı, verilen eğitim lisansüstü eğitim yapma amaç(lar)ınızı karşıladı mı?
7. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizde varsa eşiniz, eşinizin ailesi ve kendi ailenizden destek (Evdeki iş bölümü ve manevi destek açısından) gördünüz mü? Görmediyseniz neden?
8. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizde işyerindeki yönetici(ler) ve çalışma arkadaşlarınızdan destek gördünüz mü? Görmediyseniz neden?
9. Önceki lisansüstü öğrenim sürecinizde arkadaş çevrenizden destek gördünüz mü? Görmediyseniz neden?
10. Lisansüstü eğitiminizi neden yarıda bıraktınız?
11. Okulu terk etme kararınızı aileniz destekledi mi? Desteklediyse neden? Desteklemediyse neden?
12. Okulu terk etme kararınızı işyerindeki yönetici ve arkadaşlarınız destekledi mi? Desteklediyse neden? Desteklemediyse neden?
13. Okulu terk etme kararınızı arkadaş çevreniz destekledi mi? Desteklediyse neden? Desteklemediyse neden?
14. Okul terk etme kararınızda ailevi sorumlulukların ve aile desteğinin olup olmamasının etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
15. Okulu terk etme kararınızda çalışma koşulları ile ortamının ve işyeri desteğinin olup olmamasının etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
16. Okulu terk etme kararınızda arkadaş çevrenizin desteğinin olup olmamasının etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

17. Okulu terk etme kararınızda toplumsal cinsiyet rollerinin getirdiği sorumluluk ve toplumsal baskının etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
18. Sizce toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olup lisansüstü eğitim sürecini etkileyen etmenlere yönelik kurum ve kuruluşların alabileceği önlemler nelerdir?
19. Sizce toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkili olup lisansüstü eğitim sürecini etkileyen etmenlere yönelik öğrencilerin kişisel olarak alabileceği önlemler nelerdir?
20. Varsa eklemek istedikleriniz nelerdir?



TEŞEKKÜR

Çalışmam boyunca bana rehberlik edip yakınlığı ve yapıcı iletişimi ile daima yanımda olan çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Gülgün MEŞE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Her zaman öğrenciyi destekleyen tutumuyla Gülgün Hocamın başta danışmanı olduğu öğrenciler olmak üzere onunla temas etmiş tüm öğrenciler için bir şans olduğunu düşünüyorum.

Tez konumu çok isteyerek seçip, çok severek ve inanarak çalıştım. Bu keyifli ancak bir o kadar zorlu süreçte aileme ve sevdiklerime vakit ayıramadığım zamanlar oldu. Çalışmalarım sebebiyle birlikte geçiremediğimiz zamanlar boyunca anlayışı, sabrı ve yaşına göre olgunluğu sebebiyle kızıma minnettarım. Aynı şekilde bu süreçte sabrı için sevgili kardeşim ve yeğenime, her zaman her koşulda desteği ile yanımda olan Deniz'e ne kadar teşekkür etsem az. Her ilerleme kaydedilecek konu ve durumda beni destekleyen sevgili dostum Birkan'a da teşekkürlerimi sunuyorum.

Ders dönemim boyunca yöneticim aynı zamanda yakın arkadaşım olan Işıl'a derslerime devam etmem konusunda sağladığı kolaylık ve bir dost olarak her zaman beni desteklemesi sebebiyle müteşekkirim. Ayrıca sevgili arkadaşım Elif'e, Doç. Dr. Hümeysra ÖRÜCÜ ve Araş. Gör. Dr. Zeynep Selin BALCI'ya çalışmama olan ilgi ve destekleri için çok teşekkür ediyorum.

Son olarak aramızda olmayan sevgili anneme ve babama çok özel teşekkürlerimi sunarım, bu günleri görselerdi eminim mutlu olurlardı.

ÖZGEÇMİŞ

İlkokul eğitimini İzmir/Balçova Asil Nadir İlkokulu'nda, ortaokul ve liseyi İzmir/Alsancak Tevfik Fikret Lisesi'nde tamamladım. Lisans eğitimimi Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü'nden aldım. 2022 yılında Ege Üniversitesi Kadın Çalışmaları Tezli Yüksek Lisans Programı'na yeniden kayıtlıyım. 2006 - 2019 yılları arasında Ege Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nda Not İşleri ve Kayıt Yenileme, İlk Kayıt, Değişim Programları birimlerinde görev yaptım. 2019 yılından bu yana Ege Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Koordinatörlüğü'nde görev yapmaktayım. İngilizce ve Fransızca dillerini bilmekteyim. Eğitim alma, fuar ve vizit görevlendirmeleri sebebiyle çeşitli yurtdışı etkinliklerine katıldım. Eğitici sertifikasına sahip olduğum işaret dili bilgimi geliştirmek ve dezavantajlı grupların eğitime erişimleri ve eğitimlerini tamamlamalarına ilişkin araştırmalar yapmak ilerdeki hedeflerimdir. Edebiyat, sinema ve müzik diğer ilgi alanlarımdır.