

Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Graduate Students' Opinions about the Education They Receive

Ayşe BAĞRIACIK YILMAZ¹, Emine SU TONGA², Hasan ÇAKIR³

¹Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, aysebagriacik@gazi.edu.tr

²Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, eminesu@gazi.edu.tr

³Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara, hasanc@gazi.edu.tr

Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 07.02.2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim bilimleri enstitüsünde eğitim almakta olan öğrencilerin öğretim elemanlarına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyetlerinin çeşitli değişkenlere göre değişiminin incelenmesidir. Ayrıca lisansüstü eğitim akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı açısından da incelenmiştir. Araştırma, betimsel tarama deseninde yürütülmüş; araştırma verileri, 364 lisansüstü eğitim öğrencisinden, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerle elde edilmiştir. Araştırmanın başlıca sonuçları, akademisyenlerin lisansüstü eğitimden beklentilerinin diğer meslek gruplarından yüksek olduğu; doktora öğrencilerinin akademik edinimlerinin, yüksek lisans öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve eğitim programının bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkısı etkilemediği yönündedir. Metin içinde daha ayrıntılı bulgulara yer verilmiş ve bulgulara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü eğitim, eğitim programı, değerlendirme, öğrenci görüşü

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the satisfaction of students being educated in institution of educational sciences with instructors, advisors, managers, the graduate education process, and the physical conditions according to various variables. In addition, graduate education was investigated in terms of academic attainment, personal and social benefits and contribution to the business/commercial life. Within this scope, the research was conducted with a descriptive survey pattern and the research data were collected with scales developed by researchers from 364 graduate education students. Main results of the study are as follows: expectations of the academicians from graduate education are higher when compared to the other occupational groups, academic attainments of the doctoral students are higher than the master students' and graduate programs do not affect individual and social benefits and contribution to professional life. Detailed findings are included in the text and recommendations based on the findings are given.

Keywords: Graduate education, program evaluation, student opinions

GİRİŞ

Sürekli gelişen ve değişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için eğitim programlarının da çağın gereklerine göre gelişim ve değişim göstermesi gerekmektedir. Programların gelişiminin ve işleyişinin etkili ve verimli olabilmesi için de program değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Programın amaçlanan öğrenme hedeflerine ne derece ulaştırdığını, uygulama esnasındaki eksiklikleri ve aksaklıklarını belirlemek için program değerlendirmeye başvurulmaktadır (Baykul ve Tertemiz, 2004; Güven ve İleri, 2006; Kumral ve Saracaloğlu, 2011; Özdemir, 2009; Sağlam ve Yüksel, 2007).

Günümüzde bireyler kişisel gelişim, meslekî kıdemde kolaylık sağlama, akademik personel olma, alanında uzmanlaşma, meslekî doyum sağlama, yeni iş imkânları elde etme, işinde yükselme, maddi gelir elde etme gibi birçok amaçla lisansüstü (LÜ) eğitime başvurmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Bozan, 2012; Şaşmaz Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012; Turhan ve Yaraş, 2013). Üniversiteler ise bilim üreten, araştırmacı üniversite vasfına erişebilmek için lisansüstü eğitime ciddi önem vermektedir. Ülkemizde açılan lisansüstü programı ve bu programlara kayıt olan öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır. 2014-2015 verilerine göre Türkiye'deki yüksek lisans öğrencisi sayısı 342 bin 101, doktora öğrencisi sayısı ise 78 bin 223'tür (YÖK [Yükseköğretim Kurumu], 2015).

Her eğitim kademesinde olduğu gibi lisansüstü eğitim de bir program çerçevesinde gerçekleştirilmektedir ve lisansüstü eğitime olan rağbet bu eğitim programlarının değerlendirilmesini de gerekli kılmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Yükseköğretime yönelik eğilimler incelendiğinde Türkiye'de öğrenci sayısının giderek artacağı dikkat çekmektedir. Bu da öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının artacağını gösterir. Bu yüzden öğretim üyesi sayısının artırılması yani doktoralı mezun sayısının artırılması önemli bir ihtiyaç olarak gözlenmektedir (Çetinsaya, 2014). Yükseköğretim Kurumu (2015) istatistiklerine göre Türkiye'de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 20'dir. OECD ortalaması olan 16'ya ulaşabilmesi için yaklaşık 41 bin öğretim elemanına ihtiyaç vardır. Eğitim programları, toplumun ihtiyaçlarına, beklentilerine, ilgi ihtiyaç ve özelliklerine, bilim ve teknolojiye gelişmelere, konu

alanındaki değişim ve gelişmelere uygunluk bakımından değerlendirilmeli, sürekli gözden geçirilerek güncellenmelidir (Özdemir, 2009).

Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği'nde (YÖK, 1996) tezli yüksek lisans programının amacı, bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak olarak, doktora programının amacı ise öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak olarak belirtilmiştir. Bozan (2012) eğitim kalitesini, lisansüstü eğitimin başlıca sorunları arasında göstermektedir. Nitelikli insan gücü yetiştirmek, bilim ve teknolojiye çağrı yakalamak için lisansüstü eğitimin kalitesi artırılmalıdır.

Günümüzde yönetimi üniversiteler bünyesindeki enstitülere bırakılan lisansüstü eğitim (Bozan, 2012), üniversiteler için önemli gelir ve itibar kaynağıdır. Kendisine daha fazla öğrenci çekmek isteyen enstitüler bu konuda gerekli tedbirleri almalı ve harcamalarını neye yönlendireceğini iyi belirlemelidir. Öğrencilerin eğitime katılımlarını/bağlanmalarını (Pike, Smart, Kuh ve Hayek 2006) ve lisansüstü eğitimin kalitesinden memnun olmalarını sağlamak, alınması gereken başlıca tedbirlerdendir.

Öğrencilerin eğitime katılımları, beklenen öğrenme çıktılarının gerçekleşip gerçekleşmemesi ile yakından ilişkilidir (Pike, Kuh ve McCormick, 2011). Dolayısıyla öğrencilerini memnun etmek, onların eğitime bağlanarak devam etmelerini sağlamak isteyen bir kurum öğrencilerinin beklediği öğrenme çıktılarını da dikkate almalıdır. Katılım, genellikle üretken öğrenme etkinliklerine katılım ve öğrenme için gösterilen çaba gibi yapıları ifade etmek için kullanılan terimdir (Kuh, 2009). NSSE (2015) raporuna göre akademik zorluk düzeyi, grup arkadaşları ile birlikte öğrenme, akademisyenlerle olan deneyimler ve kampüs ortamı öğrencilerin öğrenmeye dâhil olup olmamalarının ana göstergeleridir.

Öğrencilerin eğitime devamını sağlamak önemli bir zaman ve çaba harcamayı gerektirir. Bunu sağlayacak bir eğitim programı, sınıf dışında da öğrenmeyi ve öğretim elemanları ile öğrenciler arasında anlamlı etkileşimler gerçekleşmesini sağlamalı,

öğrencileri başkaları ile işbirliği yapmaya cesaretlendirmeli, öğrencilere anlamlı ve hızlı dönüt vermelidir (NSSE, 2015a). Öğrencilerin öğretim elemanlarıyla olan informal iletişimleri de öğrencilerin okula devam etme oranlarını etkilemektedir. Öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki etkileşimler ne kadar fazla gerçekleşirse, okula devam oranı da o kadar artmaktadır (Pascarella ve Terenzini, 1980). Bunun yanında iyi bir eğitim sistemi, öğrenciler ile akademisyenler arasındaki iletişimi özendirir, öğrenciler arasında işbirliğini geliştirmeli, aktif öğrenmeyi desteklemeli, öğrencilere hemen dönüt vermeli, işlerin zamanında yapılmasını sağlamalı, büyük beklentilere sahip olmalı ve farklı yetenek ve öğrenme yollarına saygılı olmalıdır (Chickering ve Gamson, 1987).

Toplum, artık üniversitelerden öğrencilerin öğrenme çıktıları konusunda daha şeffaf olmalarını ve bu konuda daha fazla sorumluluk almalarını beklemektedir (Pike vd., 2006). Bireysel çaba bir başka deyişle katılım bir üniversitenin etkisinin önemli bir göstergesidir. Bu nedenle bir eğitim kurumunun öğrencilerin katılımlarını sağlamak için akademik, kişiler arası ve ders programına ek etkinliklerini nasıl şekillendireceği önemlidir (Pascarella ve Terenzini, 2005'ten aktaran Pike vd., 2006). Bu doğrultuda, bu çalışmanın problemini öğrencilerin lisansüstü eğitim programı bileşenlerine yönelik memnuniyet düzeyleri ile programın akademik, bireysel ve sosyal alanda ve iş hayatında sağladığı katkı düzeyinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

Öğrenci Katılımı

İyi bir eğitim uygulaması, eğitimde istenilen kaliteyi yakalamak amacıyla öğretim üyesi, personel, öğrenciler ve diğer paydaşlara odaklanır (Kuh, 2001). Chickering ve Gamson (1987) eğitimde iyi bir uygulama için, öğrenci-öğretim elemanı arasında iletişimin olması gerektiği, öğrenciler arasında birlikte çalışabilme ve işbirliğinin gelişmişliği, öğrencilerin aktif öğrenmeye teşvik edilmesi, hızlı geribildirim olması, görev süresine vurgu yapılması, yüksek beklentilerin olduğunun dile getirilmesi, farklı yeteneklere sahip olanlara ve farklı öğrenme yöntemleri olan kişilere saygı gösterebilmenin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Buna göre eğitim uygulamasında kilit nokta öğrenciler, öğretim üyeleri ve eğitimin kalitesidir.

Öğrenciler, eğitim alınan okul veya kimin o okulda okuduğundan çok eğitimin kalitesi, istenen eğitsel amaçlara ulaşmakta harcanan zaman ve enerjinin öğrenmelerine ve kişisel gelişimlerine ne gibi katkısı olacağı konusuna odaklanırlar (Kuh, 2001). Ayrıca öğrencilerin bir okulda eğitime devam etmeleri için o okuldaki etkinliklere, eğitime öğretime katılmaya istekli olmaları gerekir.

Chapman (2003), öğrenci katılımını öğrencinin günlük okul aktivitelerine katılırken bunları yapmaya karşı isteklilikleri olarak tanımlamaktadır. Bu aktiviteler arasında öğretmenin yönlendirmelerine uymak, istenen ödevleri yapmak, derse katılmak gibi aktiviteler yer almaktadır. Aynı zamanda öğrencinin görevlerini bitirmek için karşılaştığı engelleri ve zorlukları atlatmak için göstereceği çaba da öğrencinin istekliliğini göstermektedir (Schlechty, 1994).

Araştırmacılar öğrenci katılımını tanımlarken öğrencilerin okulun akademik veya akademik olmayan etkinliklere katılımını ve okul hedeflerine verdikleri değeri ifade etmişlerdir. Aslında genel olarak tanımlarda ortak olan fikir birliği öğrenci katılımının psikolojik ve davranışa yönelik olmak üzere iki bileşen altında toplanmış olmasıdır. Psikolojik bileşen öğrencinin kendini okula ait hissetmesi ve okulda arkadaşları tarafından kabul görmüş olmasıyla alakalı bir durumdur. Ayrıca öğrencinin eğitimden kişisel ve ekonomik olarak sağlayacağı fayda da psikolojik bileşene dâhildir (Johnson, Crosnoe ve Elder, 2001). Davranışa yönelik bileşen de okula gitme davranışdır (Willms, 2003).

Willms (2003) OECD ülkeleri arasında öğrencilerin % 25'nin kendini okula ait hissetmediğini % 20'sinin ise okula gitme ve derslere katılma durumunun zayıf olduğu sonucundan hareketle katılım ve aidiyet duygusunun yüksek derecede ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. OECD ülkelerinden olmayan ülkelerde ise bu oranın % 40-45'e kadar çıktığını belirtmiştir.

Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie ve Gonyea (2008) öğrencilerin okula gitmeye başladıkları ilk yıldaki akademik başarıları ile sınıfa devam etme kararlılıklarını, öğrenci katılımını etkileyen faktörler olarak belirlemiştir. Chapman (2003) ise öğrenci katılımının nasıl ölçülebileceği konusunda yapmış olduğu çalışmada genellikle öğrencinin kendi

görüşlerinin alınabileceğini bunun yanında öğretmenler tarafından doldurulan kontrol listeleri, oranlı ölçekler, gözlemler, çalışma örnekleri ve durum çalışmalarının da kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Fletcher (2005) çoğu eğitimcinin, öğrencilerin demokratik bir öğrenme ortamında değerlendirilmesi, doğrulanması ve yetkilendirilmesinin öğrenci katılımı için önemli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Anlamlı bir öğrenci katılımının birçok faydasının olduğunu ifade eden Fletcher (2005), aşağıdaki tabloda bileşenleri, faydaları ve çıktıları şöyle göstermiştir.

Tablo 1. Anlamlı Bir Öğrenci Katılımından Kimin, Neyin Etkilendiği ve Çıktıları (Fletcher, 2005)

Anlamlı Öğrenci Katılımından Kim Etkilenir?	Ne Etkilenir?	Çıktılar Nedir?
Öğrenciler	Öğrenme: Akademik başarı /etnik köken /sosyo-ekonomik/ cinsiyet eşitsizliği/ katılım oranı/ mezuniyet oranları/ yaşam boyu öğrenme	Akademik başarıya ilgide artma, mezun olmada artış, artan öğrenci katılımı, test skorlarında artış
Öğrenciler ve Yetişkinler	İlişkiler: Amaç, aidiyet, katılım, topluluk Uygulama ve Prosedürler: Eğitim planı, sınıf öğretmenliği, öğrenme değerlendirme, okul araştırması, eğitsel karar verme	Ait olma duygusunda ve motivasyonda artış, eğitsel amaçları tanımlayabilme Yetişkinler okul hakkında yeni bakış açıları kazanır, ortaklık kuralları oluşur, program ve kararların kabulü artar.
Öğrenciler, Yetişkinler ve Okul Sistemleri	Politika ve Yasalar: Hükümet yönetmelikleri, finansman Kültür: Öğrenci ve öğretmen tutumları, öğrenme ortamları, sosyal etkileşimler	Düzenli, komite ve kurullarda tam yetkili pozisyonlar, devamlı fon, gelişme, öğrenci katılımına destek. Pozitif ve üretken iklimler; öğrenci sorumluluklarını paylaşan yeni insan kaynakları, öğrenci ve yetişkinler arasında güçlü ilişkiler.

Öğretmen/Öğretim Elemanı Katılımı

Öğrencilerin derse katılımlarıyla ilgilenen bir öğretim elemanı; öğrencilerin derse tamamen hazır olma durumlarını, etkinliklere katılıp derse devam konusunda istekliliklerini, dersin bir diplomayı almaktan daha öte olup olmadığını, anlama ve öğrenme düzeylerinin ezberden daha ileri bir seviyede olup olmadığını merak eder ve eğer bu merak edilenler öğrenci katılımını destekler nitelikteyse katılımının olduğundan söz edilir. Ancak nasıl bir öğretim elemanı, öğrenci katılımlarını irdeliyorsa; öğrenciler de öğretim elemanının öğretme sürecine katılımlarını değerlendirir (Strang, 2014).

Bir öğretim elemanı öğrencilerine tutarlı, zamanlı ve faydalı geri bildirimler verebiliyorsa bu oldukça kaliteli bir öğretim elemanı katılımını gerçekleştirdiğinin kanıtı niteliğindedir (Roblyer ve Wiencke, 2004). Cengage Learning (2014) öğrencilerin öğretim elemanı ile iletişim halinde olmak ve sordukları sorulara yanıt alabilmek istediklerini belirlemiştir. Aynı zamanda öğrencilerin, öğretilenlerin hemen geçilmeyip daha çok üzerinde durulmasını, derslerin daha anlaşılır biçimde anlatılmasını, öğretim elemanı ile iletişim kurulmasında çekincelerin olmamasını daha yaklaşılabılır olmalarını, farklı öğretim ortamlarının denenmesini, güncel ve çelişkili olmayan kaynakların kullanımını, farklı sınıfların bir araya getirilerek sınıf çalışması yapılmasını ve sınıftan beklentilerinin ne olduğunu açık bir biçimde ifade etmelerini beklediklerini belirtmişlerdir.

Bulger, Almeroth, Mayer, Chun, Knight ve Collins (2007) çevrimiçi destek sistemlerinde öğretim elemanı katılım derecesinin öğrencilerin sistemi kullanım durumlarıyla ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin çevrimiçi destek sistemini kullanım durumları ve akademik başarılarının doğrudan öğretim elemanının katılım derecesiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lisansüstü Eğitimde Kalite

Lisansüstü eğitimin niteliği var olan lisansüstü eğitim programları sayısından daha önemlidir. Çünkü nitelikli çalışmalar bilimsel ve teknolojik yenilikler ile bir ülkenin gelişmesine katkı sağlar (Bozan, 2012). Günümüzde rekabetin hızla artmasından dolayı

ancak yüksek derecede kaliteli hizmet veren ve üreten örgütler başarılarını devam ettirip gelişmelerini sürdürebilirler (Glasser, 1999).Eğitimde kalite anlayışı maddi ve manevi kaynakların israf edilmesini önleyerek (Serter, 1997) bireylerin ve kurumların da yıpranmasına engel olabilir.

Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim alanında uygulanabilmesini savunanlara göre eğitim de diğer sektörler gibi ürünleri olan ve hizmet üreten bir sektördür (Balkır, 1992; Karaca, 2008; Taşçı, 1995). Toplam kalite yönetimi anlayışında kalite, müşterinin isteklerine uygunluk olarak belirtilmektedir. Eğitimde de müşterilerin yani eğitimden faydalanmak isteyenlerin istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir sistem sunularak kalite standartları yakalanabilir. Bu görüş doğrultusunda toplam kalite yönetimini benimseyen ülkeler de bu sistemin gerekliliklerini yerine getirerek eğitim hizmetinden yararlanmak isteyenlerin ihtiyaç ve beklentileri üzerine eğitim sistemlerini kurmuşlardır (Aktan, 1997; Taşçı, 1995).

Tüm bu bilgilere dayanarak, lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime ve eğitim kurumuna yönelik görüş ve memnuniyetlerinin belirlenmesinin, lisansüstü eğitimin kalitesini belirlemede oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmanın amacını Türkiye’de bulunan ve çok çeşitli illerden öğrenci bulunduran bir eğitim bilimleri enstitüsünün öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Farklı anabilim dalında eğitim alan öğrencilerin akademik yayın sayıları nedir?
2. Öğrencilerin (1)öğretim elemanına, (2)danışmana, (3)lisansüstü eğitim süresine ve sürecine, (4)fiziksel koşullara, (5)yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri ve (6)genel memnuniyet düzeyleri;
 1. cinsiyete,
 2. mesleğe,
 3. meslekî tecrübeye,
 4. eğitim programına (yüksek lisans/ doktora) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda, iş hayatına katkıya yönelik görüşleri
 - a. cinsiyete,
 - b. mesleğe,
 - c. meslekî tecrübeye,
 - d. eğitim programına (yüksek lisans/ doktora) göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama türünde yapılan araştırmalarda belli bir grubun bir konu hakkındaki düşünce, görüş, tutum, bilgi beceri vb. özellikleri belirlenir. Bu amaçla bir örneklemden veri toplanır ve popülasyona genellenir (Fraenkel ve Wallen, 2008, s. 390).

Araştırmada çeşitli anabilim dallarına göre yayın sayısının nasıl değiştiği, öğrencilerin lisansüstü eğitimden ne kadar memnun oldukları, lisansüstü eğitimin kendilerine akademik, bireysel, sosyal ve ekonomik anlamda neler kattığını düşündükleri hakkında bilgi edilmeye çalışılmıştır. Detaylı bilgi, bulgular başlığı altında verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı daha önceden belirlenmiş olan bir eğitim bilimleri enstitüsünün öğrencilerin gözünden değerlendirilmesidir dolayısıyla araştırmanın evrenini bu enstitüde öğrenim görmekte olan tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Seçilen enstitü, Türkiye'nin en köklü üniversitelerinden birinde bulunması, bünyesinde hemen her ilden öğrenci barındırması ve 2015 yılı Aralık ayı itibarıyla 4009 tezli ve 317 tezsiz olmak üzere toplam 4339 yüksek lisans ve 1118 doktora öğrencisine sahip olması nedeniyle araştırmacılar açısından avantajlı bir kurumdur. Tüm öğrencilere ulaşmak zamansal açıdan zor olacağı için örneklem seçimine gidilmiş, zamana, paraya, yere, konumun

kullanılabilirliğine veya cevaplayanlara dayalı bir örnekleme yöntemi olan (Merriam, 2015, s.78; Patton, 2014, s.244) uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda veri toplama formu, sisteme kayıtlı 1993 öğrenciye e-posta gönderilmiş ve toplam 364 öğrenciden kullanılabilir veri alınmıştır. Araştırmaya sadece tezli lisansüstü eğitim almakta olan öğrenciler dâhil edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Kategoriler	Alt Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	227	62.4
	Erkek	136	37.4
Meslek	Öğretmen	143	39.3
	Akademisyen	94	25.8
	Çalışmıyor	71	19.5
	Diğer	27	7.4
Çalışma Tecrübesi	Yok	20	5.4
	1-5 yıl	151	41.5
	6-10 yıl	79	21.7
	11 yıl ve üzeri	51	14.0
Eğitime Başlama	2001-2009	28	7.7
	2010-2012	114	31.3
	2013-2015	188	51.6
Eğitim Düzeyi	Yüksek Lisans	217	59.6
	Doktora	146	40.1
Eğitim Dönemi	Ders	140	38.5
	Yeterlilik	11	3.0
	Tez	176	48.4

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Anket oluşturulurken öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması ve uzman görüşleri sonucunda, anket bölümlerinin ve maddelerinin program değerlendirme modellerinden Logic Model ile Kirkpatrick Modeli temel alınarak oluşturulması uygun görülmüştür. Logic Model eğitim programının girdilerinin, eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik işlemlerinin ve elde edilmesi beklenen sonuçların belirlenmesini gerektiren bir

modeldir. Girdi, işlem ve sonuçların belirlenebilmesi amacıyla belirlenen Eğitim Bilimleri Enstitüsünün yöneticileri ile bir görüşme gerçekleştirilmiş ve ankette yer alan maddeler bu görüşmeden elde edilen bilgiler ışığında şekillendirilmiştir. Anketin özellikle memnuniyet boyutunda Kirkpatrick Modelinin birinci düzeyine yönelik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur (Lee ve Pershing, 1999). Oluşturulan anket formu, biri ölçme ve değerlendirme diğeri program geliştirme uzmanı olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda ankete son hâli verilmiştir.

Anket formu, demografik bilgiler ve lisansüstü eğitimi değerlendirme olmak üzere iki bölümden ve toplam 94 maddeden (1. bölüm=9, 2. bölüm=85) oluşmaktadır. Lisansüstü eğitimi değerlendirme bölümünde öğretim elemanına, danışmana, eğitim verilen ortamın fiziksel koşullarına, lisansüstü eğitim süreci ve süresine, enstitü yönetimine yönelik memnuniyet ile genel olarak lisansüstü eğitime yönelik memnuniyeti; lisansüstü eğitimin öğrencilere maddi ve manevi, bireysel, sosyal, akademik ve iş yeri performansına yönelik faydalarını ölçen maddeler yer almıştır. Maddeler 5’li likert ölçeği tipinde hazırlanmıştır. Bu maddeler açımlayıcı faktör analizine (AFA) tabi tutulmuş ve 9 ayrı ölçek (Ek-1) elde edilmiştir. AFA işlemi yapılırken, faktör yükü .32’nin altında olan ve iki boyuta .10’dan daha az bir farkla yüklenen maddeler testten çıkarılmıştır (Kline, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2013). Faktörler arasındaki yüksek korelasyonları arttırmak ve düşük korelasyonları minimum seviyeye düşürmek için döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Boyutlar arası ilişki olduğu düşünülmendiğinden ve ölçeklerde çok fazla sayıda boyut bulunmadığından öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeği dışındaki ölçeklerde dik döndürme yöntemlerinden quartimax (Tabachnick ve Fidell, 2013) tercih edilmiştir. Öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeğinin faktörleri arasında ilişki olduğu düşünülmüş ve analiz sonuçları bunu doğrulamıştır ($r = .704$). Bu nedenle söz konusu ölçekte directoblimin eğik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeklerin açıklanan toplam varyans miktarı, güvenirlik katsayısı, ölçeklerde yer alan madde sayısı vb. bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır. Maddelere ait faktör yükü, ortalama ve standart sapma bilgileri ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklere ait AFA ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçekler	KMO	X ²	Sd	p	Varyans	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeği	.93	3113.73	120	.000	68.01	.95	16
Danışmana yönelik memnuniyet ölçeği	.92	1466.40	21	.000	76.02	.95	7
Fiziksel koşullara yönelik memnuniyet ölçeği	.86	751.37	10	.000	73.87	.91	5
LÜ. eğitim süresi ve sürecine yönelik memnuniyet ölçeği	.80	642.58	10	.000	66.02	.85	5
Enstitü yönetimine yönelik memnuniyet ölçeği	.80	397.52	6	.000	69.11	.85	4
Genel memnuniyet ölçeği	.90	1584.91	15	.000	82.84	.96	6
Akademik edinim ölçeği	.81	849,10	21	.000	68.75	.85	7
Bireysel ve sosyal fayda ölçeği	.93	1999.13	55	.000	65.00	.94	11
İş hayatına katkı ölçeği	.81	643.04	21	.000	73.79	.84	7

Tablo 3'e göre Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerleri tüm ölçeklerin örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve Bartlett Sphericity sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.619-620). Ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise .84 ile .96 arasında değişmektedir. Güvenirlik indeksi .90 ve üzerinde ise testin güvenirliliği yüksek, .80 ve üzerinde ise orta, .70 ve daha altında ise düşük olarak sınıflandırılabilir (Özbek, 2011, s.50). Bu verilere dayanarak araştırmada kullanılan ölçekler ile güvenilir veriler toplanabileceği söylenebilir.

Tablo 3’de toplam 9 ölçek yer almakta, öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeği, öğrencilerin öğretim elemanı ile olan iletişimlerine, öğretim elemanının alan bilgisi ve eğitsel yeterliklerine yönelik memnuniyetlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Danışmana yönelik memnuniyet ölçeği ile öğrencilerin danışmanlarının akademik yayın yapma, etik ilkelere uygun davranma, iyi rol model olma, dönüt verme, istatistik ve alanyazın hâkimiyeti gibi özellikleri hakkındaki memnuniyetleri belirlenmiştir. Fiziksel koşullara yönelik memnuniyet ölçeğinin amacı sınıf büyüklüğü, sıcaklık, teknolojik donanım, temizlik, düzen, aydınlatma gibi alanlardaki memnuniyeti ölçmeye yöneliktir. Öğrencilerin, derslerin kredi-saat ağırlıkları, program süresi, ders-tez dönemi süresi ve sunulan ders yelpazesi gibi alanlardaki memnuniyeti lisansüstü eğitim süreci ve süresine yönelik memnuniyet ölçeği ile ölçülmüştür. Yöneticilere yönelik memnuniyet ölçeği, öğrencileri programa kabul ederken kullanılan kriterler, adil-eşit davranma ve problemleri yöneticilerle paylaşabilme gibi konularla ilgilidir.

Akademik edinim ölçeği, aldıkları eğitimin öğrencilere bilgi beceri edindirme, akademik yayın yapma konusunda yeterlilik kazandırmadaki rolünü belirlemeye yöneliktir, tablo 3’te de görülebileceği gibi bu ölçek bilgi ve beceri edinimi ile araştırma ve yayın yapma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bireysel ve sosyal fayda ölçeği, lisansüstü eğitimin öğrencilerin işbirlikli çalışma, problem çözme, karar verme gibi becerilerindeki, çevre ile olan bilgi paylaşımlarındaki, akademik çevre edinme durumundaki gelişmelerin tespit edilmesine yönelik bir ölçektir. Son olarak maddi fayda ölçeği ise lisansüstü eğitimin öğrencilere maddi katkıda (zam, terfi, iş bulma gibi) bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu ölçek maddi katkı ve performansa katkı olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Maddi katkı boyutu zam, terfi, promosyon alma gibi katkıları, performansa katkı ise kişinin iş yerindeki performansına olan katkıyı ölçmektedir.

Tablo 4. Ölçeklere Ait Madde Faktör Yüğü, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Alt Boyutlar	Maddeler	Faktörler		$\bar{X}$	SD
			1	2		
Öğretim elemanına yönelik memnuniyet ölçeği	İletişim	1	.883		3.78	0.96
		2	.760		4.10	0.82
		3	.790		4.09	0.84
		4	.779		3.55	1.00
		5	.732		3.53	1.01
		6	.720		4.16	0.73
		7	.868		3.87	0.96
		8	.633		3.84	0.92
		9	.833		3.71	1.06
		10	.656		3.66	1.11
	Alan bilgisi ve eğitsel yeterlik	11		.734	3.67	1.00
		12		.864	3.93	0.97
		13		.733	3.84	1.06
		14		.828	4.04	0.87
		15		.911	3.87	0.96
		16		.963	3.88	0.96
Danışmana yön. mem. ölç.		1	.846		3.50	1.15
		2	.852		3.66	1.27
		3	.907		3.87	1.15
		4	.933		3.91	1.20
		5	.914		3.81	1.21
		6	.828		3.73	1.15
		7	.816		4.15	1.01

Fiziksel koşullara yön. mem. ölç.	1	.817	3.54	1.27	
	2	.872	3.72	1.17	
	3	.864	3.45	1.24	
	4	.861	3.64	1.13	
	5	.883	3.82	1.06	
Lisans üstü eğitim süresi ve sürecine yön. mem. ölç.	1	.828	3.78	0.96	
	2	.920	3.90	0.98	
	4	.884	3.90	0.99	
	5	.776	3.67	1.14	
Enstitü yönetimine yön. mem. ölç.	1	.772	3.53	1.15	
	2	.834	3.45	1.21	
	3	.864	3.17	1.21	
	4	.852	3.27	1.12	
Genel memnuniyet. ölçeği	1	.901	3.82	0.96	
	2	.908	3.72	1.02	
	3	.938	3.86	1.07	
	4	.931	3.75	1.11	
	5	.863	3.47	1.20	
	6	.919	3.86	1.07	
Akademik edinim ölçeği	Bilgi ve beceri edinimi	1	.704	4.29	0.84
		2	.787	4.07	0.93
		3	.842	3.79	1.09
		4	.831	3.91	1.07
	Araştırma ve yayın yapma	5	.811	3.68	0.91
		6	.845	3.19	1.04
		7	.697	3.46	1.03
Bireysel ve sosyal fayda ölçeği	1	.799	3.96	0.95	
	2	.826	3.85	0.98	
	3	.914	3.94	0.96	

		4	.901	3.93	0.95
		5	.865	4.07	0.86
		6	.798	3.74	1.04
		7	.814	3.71	1.03
		8	.606	2.95	1.25
		9	.811	3.96	0.96
		10	.825	3.77	1.04
		11	.654	3.97	1.02
İş hayatına katkı ölçeği	Maddi katkı	1	.878	1.55	1.05
		2	.819	1.68	1.18
		3	.896	1.65	1.12
		4	.737	1.95	1.30
	Performansa katkı	1	.848	3.42	1.38
		2	.882	3.26	1.40
		3	.772	2.77	1.45

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim elemanına yönelik memnuniyet, akademik edinim ve iş hayatına katkı ölçeklerinin ikişer diğer ölçeklerin tek boyuttan oluştuğu görülmektedir. En düşük faktör yüküne sahip madde .654 ile bireysel ve sosyal fayda ölçeğinde ve en yüksek faktör yüküne sahip madde .938 ile genel memnuniyet ölçeğinde yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Anket açık kaynak çevrimiçi bir anket hazırlama yazılımı kullanılarak elektronik ortama aktarılmış ve anket linki 1993 lisansüstü öğrencisine e-posta yoluyla iletilmiştir. E-postayı görmemiş veya unutmuş olma ihtimaline karşı, e-posta öğrencilere bir hafta sonrasında tekrar gönderilmiştir. Veri toplama süresi yaklaşık 15 gün sürmüştür. Bu sürenin sonunda veri toplama işlemi sonlandırılmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler sosyal bilimler için istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi ve grupların birbirinden bağımsız olması nedeniyle bağımsız/ilişkisiz örneklem t-testi ve ANOVA testi hesaplamaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonraki başlıkta ele alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda tespit edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

1. Enstitüde eğitim alan öğrencilerin akademik yayın yapma durumları nasıldır?

Enstitü yöneticileriyle yapılan görüşmede, yöneticiler enstitünün amaçlarından birini, “Çalışmalarıyla ulusal ve uluslararası düzeyde ülkemizi temsil edebilecek bireyler yetiştirmek” olarak belirtmişlerdir. Bu doğrultuda enstitüde eğitimine devam eden öğrencilere çeşitli kategorilerde yaptıkları yayın miktarları sorulmuş ve bu yayınların anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yayın Sayılarının Anabilim Dalına Göre Dağılımı

ABD	Toplam yayın	n	$\bar{X}$	%
Eğitim Bilimleri	136	28	4.9	20.25
BÖTE (Bilgisayar ve Öğrt. Tek. Eğ.)	84	29	2.9	11.98
İlköğretim	250	96	2.6	10.74
Turizm İşletmeciliği	7	3	2.3	9.50
Çocuk Gelişimi ve Eğ.	20	12	1.7	7.02
Ortaöğretim Fen ve Mat. Al. Eğ.	37	23	1.6	6.61
Giyim Endüstrisi ve Moda Tas. Eğ.	3	2	1.5	6.20
Güzel Sanatlar*	56	39	1.4	5.79
Beden Eğitimi ve Spor Öğr.	7	5	1.4	5.79

Özel Eğitim	13	11	1.2	4.96
Yabancı Diller Eğitimi	23	21	1.1	4.55
Türkçe Eğitimi	8	10	0.8	3.31
Ortaöğretim Sosyal Al. Eğ.	17	27	0.6	2.48
Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğ.	1	4	0.2	0.83
Uygulamalı Sanatlar Eğ.	0	3	0.0	0.00
İşletme Eğitimi	0	2	0.0	0.00
Büro Yönetimi Eğitimi	0	1	0.0	0.00
Drama	0	3	0.0	0.00
Toplam	662	319		

*Güzel Sanatlar ve Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim dallarında sergi ve konser sayıları dikkate alınmamıştır.

Tablo 5. incelendiğinde toplam yayın sayısının en fazla ilköğretim anabilim dalına devam eden öğrenciler tarafından yapıldığı görülmektedir. Ancak çalışmaya katılan öğrencilerin sayısı anabilim dallarına göre farklılık gösterdiği için toplam yayın sayıları değil ortalama yayın sayıları dikkate alınmıştır. Buna göre, en fazla yayının eğitim bilimleri anabilim dalı öğrencileri tarafından ($\bar{X}=4.9$) yapıldığı görülmektedir. Bunu BÖTE ($\bar{X}=2.9$) ve ilköğretim ($\bar{X}=2.6$) anabilim dalı öğrencileri izlemektedir. En az yayın yapan öğrencilerin bulunduğu anabilim dalları Büro Yönetimi Eğitimi, Drama, İşletme Eğitimi ve Uygulamalı Sanatlar Eğitimi ($\bar{X}=0$) olup bu durumun bölümlerden araştırmaya katılan kişi sayısının az olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri ve genel memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

Bu başlık altında lisansüstü eğitim öğrencilerinin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri ve genel memnuniyet düzeyleri cinsiyet, eğitim programı, meslek ve çalışma tecrübesine göre incelenmiş, benzer tablolar bir arada verilmiştir.

1.1. Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeylerinin ve genel memnuniyet düzeylerinin cinsiyete ve eğitim programına göre incelenmesi

Tablo 6. Öğrencilerin Öğretim Elemanına, Danışmana, Lisansüstü Eğitim Sürecine, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Puanları ve Genel Memnuniyet Puanlarının Cinsiyete ve Eğitim Programına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

			n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen'sd
Öğretim Elemanı	Cinsiyet	Kadın	139	63.2	10.6	227	2.36	0.019*	.33
		Erkek	90	59.4	12.9				
	Eğitim Programı	YL	146	63.6	10.9	227	3.14	.002*	.44
		Doktora	83	58.4	12.4				
Danışman	Cinsiyet	Kadın	133	27.1	6.7	221	1.049	.295	-
		Erkek	90	26.0	7.7				
	Eğitim Programı	YL	142	26.4	6.9	221	-.582	.561	-
		Doktora	81	27.0	7.5				
Lisansüstü Eğitim Süreci	Cinsiyet	Kadın	134	18.4	4.4	223	-.151	.879	-
		Erkek	91	18.5	4.1				
	Eğitim Programı	YL	143	18.6	3.9	223	.523	.602	-
		Doktora	82	18.2	4.9				
Fiziksel Koşullar	Cinsiyet	Kadın	139	17.8	4.9	225	-1.509	.133	-
		Erkek	88	18.9	5.2				
	Eğitim Programı	YL	146	18.6	4.5	225	1.225	.223	-
		Doktora	81	17.6	5.9				
Yönetici	Cinsiyet	Kadın	138	13.6	3.8	228	1.034	.302	-
		Erkek	92	13.1	4.1				

Genel Memnuniyet	Eğitim Programı	YL	147	13.7	3.9	228	1.174	.088	-
		Doktora	83	12.8	3.9				
	Cinsiyet	Kadın	138	22.7	5.9	228	.790	.431	-
		Erkek	92	22.1	5.9				
	Eğitim Programı	YL	148	22.9	5.7	228	1.448	.142	-
		Doktora	82	21.7	6.1				

*p< .05

Tablo 6'ya bakıldığında öğretim elemanına yönelik memnuniyetin kadın öğrencilerde erkeklere ve yüksek lisans öğrencilerinde doktora öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<.05$). Öğretim elemanına yönelik memnuniyette etki büyüklüğü cinsiyet için .33, eğitim programı için .44 olarak bulunmuştur. Her iki değer de Cohen'e (1988) göre orta büyüklükte bir etkiyi ifade etmektedir. Bu, öğrencilerin öğretim elemanına yönelik memnuniyet puanlarındaki varyansın % 33'ünün cinsiyet, % 44'ünün eğitim programındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri ile lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyet düzeyleri cinsiyet ve eğitim programı açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Öğretim elemanı ve danışman dışındaki değişkenlere öğrenciler benzer şekillerde maruz kalmaktadır. Örneğin, öğrenciler standart sınıflarda öğrenim görmektedir, aynı yöneticilerle iletişime geçmekte; ancak çok farklı özelliklerdeki öğretim elemanları ve danışmanlardan eğitim almaktadır. Dolayısıyla aslında danışmana yönelik memnuniyetin farklılık göstermesi beklenebilir. Böyle bir farklılığın olmamasının sebepleri görüşme gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılarak daha derinlemesine incelenebilir.

1.2. Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeylerinin ve genel memnuniyet düzeylerinin mesleğe göre incelenmesi

Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet puanlarının ve genel memnuniyet

puanlarının mesleğe göre betimsel istatistikleri Tablo 6’da, ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretim Elemanına, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Ölçekleri ve Genel Memnuniyet Ölçeği Puanlarının Mesleğe Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	İstatistik	Akademisyen	Öğretmen	Çalışmıyor	Diğer	Toplam
Öğretim Elemanına Yönelik	n	61	96	49	23	229
	$\overline{X}$	57.8	63.8	62.8	61	61.7
	S	12.4	10.9	12.4	10.1	11.7
Danışmana Yönelik	n	60	97	44	22	223
	$\overline{X}$	25.3	26.9	27.7	26.4	26.6
	S	8.4	6.4	6.4	7.4	7.1
LÜ Eğitim Sürecine Yönelik	n	59	98	46	22	225
	$\overline{X}$	17.6	18.7	18.6	19.3	18.4
	S	5.3	3.6	3.7	4.5	4.3
Fiziksel Koşullara Yönelik	n	60	99	46	22	227
	$\overline{X}$	16.1	19.3	19.0	17.6	18.2
	S	6.4	4.3	3.6	5.0	5.0
Yöneticilere Yönelik	n	61	100	47	22	230
	$\overline{X}$	11.6	13.9	14.4	14.1	13.4
	S	4.2	3.8	3.2	3.6	3.9
Genel Memnuniyet	n	61	100	47	22	230
	$\overline{X}$	20.7	23.6	22.2	22.9	22.4
	S	6.7	5.1	5.9	5.3	5.8

Tablo 8. Öğrencilerin Öğretim Elemanına, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Puanlarının ve Genel Memnuniyet Puanlarının Mesleğe Göre ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öğretim Elemanına Yönelik	Gruplar arası	1387.7	3	460.8	3.451	.017*	.044
	Gruplar içi	30051.2	225	133.6			
	Toplam	31433.8	228				
Danışmana yönelik	Gruplar arası	175.0	3	58.3	1.155	.328	-
	Gruplar içi	11065.3	219	50.5			
	Toplam	11240.4	222				
Lisansüstü eğitim sürecine yönelik	Gruplar arası	67.2	3	22.4	1.234	.298	-
	Gruplar içi	4012.5	221	18.2			
	Toplam	4079.8	224				
Fiziksel Koşullara Yönelik	Gruplar arası	426.5	3	142.1	5.99	.001*	.075
	Gruplar içi	5292.1	223	23.7			
	Toplam	5718.6	226				
Yöneticilere Yönelik	Gruplar arası	269.4	3	89.8	6.29	.000*	.077
	Gruplar içi	3228.5	226	14.3			
	Toplam	3497.9	229				
Genel Memnuniyet	Gruplar arası	326.8	3	108.9	3.27	.022*	0.047
	Gruplar içi	7520.6	226	33.3			
	Toplam	7847.4	229				

*p<.05

Tablo 8'e göre öğrencilerin öğretim elemanına yönelik memnuniyet düzeyleri arasında meslek bakımından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır $F_{(3,225)} = 3.541$, $p < .05$. Bu tabloda anlamlı fark tespit edilen değişkenlerin tümünde, farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffé testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ($\bar{X} = 63.8$) öğretim elemanına yönelik memnuniyetleri akademisyenlerden ($\bar{X} = 57.8$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Tablodan çıkarılabilecek bir başka yorum ise öğretmenlerin ($\bar{X} = 19.29$) ve herhangi bir işte çalışmayan kişilerin ($\bar{X} = 19.00$)

fiziksel koşullara yönelik memnuniyetlerinin akademisyenlerden ($\bar{X} = 16.08$) anlamlı düzeyde yüksek olduğudur $F_{(3,223)} = 5.59, p < .05$. Benzer şekilde öğretmenlerin ($\bar{X} = 13.90$) ve herhangi bir işte çalışmayan kişilerin ($\bar{X} = 14.36$) enstitü yöneticilerine yönelik memnuniyetleri de akademisyenlerden ($\bar{X} = 11.64$) anlamlı düzeyde yüksektir $F_{(3,226)} = 6.29, p < .05$. Tabloda öğretmenlerin ($\bar{X} = 23.59$) lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyetlerinin de akademisyenlerden ($\bar{X} = 20.69$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir $F_{(3,226)} = 3.27, p < .05$. Etki düzeyini belirlemek için η^2 değerleri hesaplanmıştır. Cohen (1988) 0.01, 0.06 ve 0.014 değerlerini sırasıyla küçük, orta ve büyük etki olarak ifade etmiştir. Buna dayanarak mesleğin öğretim elemanına ($\eta^2 = .044$) ve genel memnuniyete etkisinin ($\eta^2 = .047$) küçük, fiziksel koşullara ($\eta^2 = .075$) ve yöneticilere ($\eta^2 = .077$) yönelik memnuniyete etkisinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretim elemanlarına, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet ve genel memnuniyetin mesleğe göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını; ancak mesleğin bu değişkenler üzerinde küçük veya orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte akademisyenlerin memnuniyetlerinin çoğu açıdan öğretmenlerden düşük olması dikkat çekmektedir. Bu durumun, akademisyenlerin bu sürecin içinde olmaları, bu değişkenlere sadece eğitim açısından değil gündelik iş hayatlarında maruz kalmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bir başka deyişle akademisyenler örneğin öğretim elemanları ile sadece eğitim ilişkisi değil ast-üst ilişkisi içinde oldukları için soruları cevaplarken eğitim dışı ilişkilerini de göz önünde bulundurmuş olabilirler. Öğrencilerin danışmana yönelik memnuniyet puanları $F_{(3,219)} = 1.155, p > .05$ ve lisansüstü eğitim sürecine yönelik memnuniyet puanları $F_{(3,221)} = 1.234, p > .05$ ise bulundukları mesleğe göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

1.3. Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet düzeylerinin ve genel memnuniyet düzeylerinin tecrübeye göre incelenmesi

Öğrencilerin öğretim elemanına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyet puanlarının ve genel memnuniyet

puanlarının tecrübeye göre betimsel istatistikleri Tablo 9’de, ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretim Elemanına, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Ölçekleri ve Genel Memnuniyet Ölçeği Puanlarının Tecrübeye Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	İstatistik	0 yıl	1-5 yıl	6-10 yıl	11 yıl ve üzeri	Toplam
Öğretim Elemanına Yönelik	<i>n</i>	15	97	53	37	202
	$\overline{X}$	64.9	59.4	62.0	63.6	61.3
	<i>S</i>	14.7	12.3	9.8	11.8	11.9
Danışmana Yönelik	<i>n</i>	15	95	54	36	200
	$\overline{X}$	30.1	25.1	26.8	28.5	26.6
	<i>S</i>	5.8	7.3	7.4	6.5	7.2
LÜ Eğitim Sürecine Yönelik	<i>n</i>	14	96	53	37	200
	$\overline{X}$	19.8	17.6	19.1	19.2	18.5
	<i>S</i>	3.6	4.9	3.5	3.9	4.3
Fiziksel Koşullara Yönelik	<i>n</i>	15	97	53	38	203
	$\overline{X}$	19.3	17.2	18.8	19.4	18.2
	<i>S</i>	2.9	5.8	4.9	4.0	5.1
Yöneticilere Yönelik	<i>n</i>	14	100	54	37	205
	$\overline{X}$	15.5	12.2	13.6	14.8	13.2
	<i>S</i>	2.6	4.4	3.1	3.3	3.9
Genel Memnuniyet	<i>n</i>	14	100	54	37	205
	$\overline{X}$	23.6	21.5	22.9	23.6	22.4
	<i>S</i>	6.0	6.2	5.2	5.7	5.9

Tablo 10. Öğrencilerin Öğretim Elemanına, Fiziksel Koşullara, Yöneticilere Yönelik Memnuniyet Puanlarının ve Genel Memnuniyet Puanlarının Tecrübeye Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öğretim Elemanına Yönelik	Gruplar Arası	775.1	3	258.3	1.857	.138	-
	Gruplar İçi	27539.8	198	139.1			
	Toplam	28314.9	201				
Danışmana yönelik	Gruplar arası	532.1	3	177.4	3.526	.016*	.051
	Gruplar içi	9859.2	196	50.3			
	Toplam	10391.3	199				
Lisansüstü eğitim sürecine yönelik	Gruplar arası	127.9	3	42.7	2.292	.079	-
	Gruplar içi	3647.67	196	18.6			
	Toplam	3775.7	199				
Fiziksel Koşullara Yönelik	Gruplar arası	184.5	3	61.5	2.367	.072	-
	Gruplar içi	5169.4	199	25.9			
	Toplam	5353.9	202				
Yöneticilere Yönelik	Gruplar arası	283.3	3	94.4	6.469	.000*	.088
	Gruplar içi	2934.5	201	14.6			
	Toplam	3217.8	204				
Genel Memnuniyet	Gruplar arası	163.3	3	54.4	1.589	.193	-
	Gruplar içi	6885.8	201	34.3			
	Toplam	7049.2	204				

*p<.05

Tablo 10'a göre öğrencilerin danışmana yönelik memnuniyetleri çalışma tecrübesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnett's C testi yapılmıştır. Bu testin yapılmasının nedeni varyansların eşit olmamasıdır. Dunnett's C testi çalışma tecrübesi bulunmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 30.13$) danışmana yönelik memnuniyetlerinin, 1-5 yıl çalışma tecrübesi bulunan öğrencilerden ($\bar{X} = 25.11$) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir $F_{(3,196)} = 3.52$, $p < .05$; ancak tecrübe bu değişken üzerinde küçük bir etkiye ($\eta^2 = .051$) sahiptir. Önceki bulgulara bakıldığında danışmana yönelik memnuniyetin cinsiyet, eğitim programı ve meslekten etkilenmediği görülebilir. Danışmana yönelik memnuniyeti etkileyen tek değişkenin çalışma tecrübesi olması dikkat çekicidir.

Tablodan çıkarılacak bir başka sonuç ise çalışma tecrübesinin yöneticilere yönelik memnuniyeti etkilediğidir. Scheffe testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl çalışma tecrübesi bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 12.17$) yöneticilere yönelik memnuniyet düzeyleri, çalışma tecrübesi bulunmayan ($\bar{X} = 15.50$) ve 11 yıl ile üzeri çalışma tecrübesi bulunan öğrencilerden ($\bar{X} = 14.81$) anlamlı derecede düşüktür $F_{(3,201)} = 6.47$, $p < .05$. Bununla birlikte çalışma tecrübesinin yöneticilere yönelik memnuniyete etkisi orta düzeydedir ($\eta^2 = .088$). Bu bulgulara dayanarak çalışma hayatının başında olan öğrencilerin danışmanlarından ve enstitü yönetiminden beklentilerinin diğer tecrübe gruplarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öğretim elemanına, lisansüstü eğitim sürecine ve fiziksel koşullara yönelik memnuniyet puanları ve lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyet puanları ise çalışma tecrübelerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır $p > .05$. Tüm bu değişkenler içinde hiçbir bağımsız değişkenin anlamlı derecede etkilemediği tek değişkenin lisansüstü eğitim sürecine yönelik memnuniyet olması göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni, bu değişkenin ders kredisi, ders dönemi süresi, tez dönemi süresi gibi herkesin benzer şekilde maruz kaldığı standart değerlendirmeleri içeriyor olması olabilir.

2. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

2.1. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyete ve eğitim programına göre incelenmesi

Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete ve Eğitim Programına Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

			n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen's d
Akademik Edinim	Cinsiyet	Kadın	167	26.0	5.2	278	-1.468	.143	-
		Erkek	113	26.9	4.8				
	Eğitim Programı	YL	183	25.5	5.2	278	-4.383	.000*	.053
		Doktora	97	28.0	4.2				
Bireysel ve Sosyal Fayda	Cinsiyet	Kadın	128	42.5	8.0	211	1.409	.161	-
		Erkek	85	40.7	9.9				
	Eğitim Programı	YL	137	41.9	8.8	211	.378	.706	-
		Doktora	76	41.5	9.1				
İş Hayatına Katkı	Cinsiyet	Kadın	100	15.9	6.3	179	-.393	.695	-
		Erkek	81	16.3	6.5				
	Eğitim Programı	YL	110	15.6	6.1	179	-1.416	.159	-
		Doktora	71	16.9	6.7				

*p<.05

Tablo 11 incelediğinde öğrencilerin akademik edinim ölçeğinden elde ettikleri puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı $p>.05$ görülmektedir. Eğitim programı, akademik edinim puanlarını anlamlı bir şekilde etkilemektedir $p<.05$, doktora öğrencilerinin akademik edinim puanları ($\bar{X} = 28.00$) yüksek lisans öğrencilerinininkinden ($\bar{X} = 25.50$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu analiz için etki büyüklüğü .053 olarak bulunmuştur, bu değer Cohen'e (1988) göre küçük etkiyi ifade etmektedir. Akademik edinim ölçeğindeki maddeler incelendiğinde tüm ifadelerin (örneğin bilgi beceri, araştırma yeterliliği vb.) bir lisansüstü eğitim öğrencisinde zamanla

gelişmesi beklenen özellikler olduğu görülebilir. Dolayısıyla akademik edininin doktora öğrencilerinde daha yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Bununla birlikte tabloda bireysel ve sosyal fayda puanları ve iş hayatına katkı puanlarının cinsiyet ve eğitim programına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir $p>.05$. Buna dayanarak lisansüstünde bir üst seviyeye geçmenin öğrencilere akademik edinimler dışında anlamlı katkısının olmadığı söylenebilir.

2.2. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının mesleğe göre incelenmesi

Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının mesleğe göre betimsel istatistikleri Tablo 12’de, ANOVA sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 12. Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Ölçeği Puanlarının Mesleğe Göre Betimsel İstatistikleri

Meslek	Akademik edinim			Bireysel ve sosyal fayda			İş hayatına katkı		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
Akademisyen	73	26.6	5.8	57	40.4	9.2	53	17.0	6.5
Öğretmen	121	26.6	4.9	91	43.1	8.8	90	16.8	6.1
Çalışmıyor	61	25.7	4.5	42	41.4	8.5	17	11.4	5.2
Diğer	25	26.2	4.6	23	40.8	8.7	21	14.8	6.4
Toplam	280	26.4	5.0	213	41.8	8.9	181	16.1	6.4

Tablo 13. Öğrencilerin Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Puanlarının Mesleğe Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Akademik Edinim	Gruplar Arası	40.7	3	13.6	.530	.662	-
	Gruplar İçi	7053.4	276	25.6			
	Toplam	7094.1	279				
Bireysel ve Sosyal	Gruplar Arası	304.4	3	101.5	1.294	.277	-

Fayda	Gruplar İçi	16388.1	209	78.4			
	Toplam	16692.5	212				
	Gruplar Arası	503.8	3	167.9	4.393	.005*	.069
İş Hayatına Katkı	Gruplar İçi	6765.7	177	38.2			
	Toplam	7269.5	180				

*p<.05

Analiz sonuçları, öğrencilerin akademik edinim puanlarında $F_{(3,276)} = .530$, $p > .05$ ve bireysel ve sosyal fayda puanlarında $F_{(3,209)} = 1.294$, $p > .05$ sahip oldukları meslek bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin iş hayatına katkı ölçeğinden elde ettiği puanlar mesleğe göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır $F_{(3,177)} = 4.393$, $p < .05$. Mesleğin iş hayatına katkıya yönelik görüşlere orta düzeyde bir etkisi bulunmaktadır ($\eta^2 = .069$) (Cohen, 1988). Scheffe testi sonuçlarına göre herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin ($\bar{X} = 11.4$) iş hayatına katkı ölçeğinden elde ettikleri puanlar, akademisyenlerden ($\bar{X} = 17.0$) ve öğretmenlerden ($\bar{X} = 16.8$) anlamlı düzeyde düşüktür. Bu bulgu aslında beklenen bir bulgudur. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin lisansüstü eğitimin iş hayatına sağladığı katkılar hakkında ancak tahmini cevaplar verebildikleri için, ortalamalarının akademisyen ve öğrencilerden daha düşük olması olağandır.

2.3. Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının tecrübeye göre incelenmesi

Öğrencilerin akademik edinim, bireysel ve sosyal fayda ile iş hayatına katkı puanlarının tecrübeye mesleğe göre betimsel istatistikleri Tablo 14’de, ANOVA sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 14. Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Ölçeği Puanlarının Tecrübeye Göre Betimsel İstatistikleri

Tecrübe	Akademik edinim			Bireysel ve sosyal fayda			İş hayatına katkı		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
0 yıl	19	26.6	4.8	14	42.6	11.1	6	9.3	3.6
1-5 yıl	120	25.6	5.2	88	40.7	8.7	81	15.9	5.9
6-10 yıl	65	27.2	5.4	53	42.3	8.9	51	17.7	7.0
11 yıl ve üzeri	46	27.3	4.8	35	43.3	9.8	35	16.6	5.8
Toplam	250	26.4	5.2	190	41.8	9.2	173	16.3	6.3

Tablo 15. Öğrencilerin Akademik Edinim, Bireysel ve Sosyal Fayda ile İş Hayatına Katkı Puanlarının Tecrübeye Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Akademik Edinim	Gruplar arası	143.7	3	47.9	1.793	.149	-
	Gruplar içi	6570.9	246	26.7			
	Toplam	6714.6	249				
Bireysel ve Sosyal Fayda	Gruplar arası	204.2	3	68.1	.807	.491	-
	Gruplar içi	15681.6	186	84.3			
	Toplam	15885.8	189				
İş Hayatına Katkı	Gruplar arası	404.6	3	134.9	3.503	.017*	.059
	Gruplar içi	6507.6	169	38.5			
	Toplam	6912.2	172				

*p<.05

Analiz sonuçları, öğrencilerin akademik edinim ölçeği $F_{(3,246)} = 1.793$, $p > .05$ ile bireysel ve sosyal fayda $F_{(3,186)} = .807$, $p > .05$ ölçeğinden elde ettikleri puanların meslekî tecrübeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Önceki bulgularla birlikte yorumlandığında akademik edinimin sadece eğitim programı ile ilgili olduğu söylenebilir. Bireysel ve sosyal faydayı ise eğitim programı, meslek, tecrübe değişkenlerinin hiç biri etkilememektedir. Aslında bireysel ve sosyal fayda ölçeğindeki özelliklerin yüksek lisanstan doktora doğru artış göstermesi beklenmektedir. Enstitü yöneticilerini bu konuya dikkat etmesi gerektiği söylenebilir.

İş hayatına katkı ölçeğinden elde edilen puanlar, meslekî tecrübeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır $F_{(3,169)} = 3.503$, $p < .05$; ancak meslekî tecrübenin iş hayatına katkıya yönelik görüşlere etkisi küçüktür ($\eta^2 = .059$) (Cohen, 1988). Scheffe testi sonuçlarına göre çalışma tecrübesi bulunmayan öğrencilerin iş hayatına katkı ölçeği puanları ($\bar{X} = 9.3$), 6-10 yıl arası iş tecrübesi bulunan öğrencilerden ($\bar{X} = 17.7$) anlamlı derecede düşüktür. Bu aslında beklenen bir sonuçtur. Herhangi bir işte çalışmayan kişilerin eğitimlerinin iş hayatına katkısı olmadığını düşünmesi olağandır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, lisansüstü öğrenim görmekte olan öğrencilerin öğretim elemanlarına, danışmana, lisansüstü eğitim sürecine, fiziksel koşullara, yöneticilere yönelik memnuniyetleri ve lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, meslek, meslekî tecrübe ve eğitim programına göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin akademik edininim, bireysel sosyal fayda sağlama ve iş hayatına katkı durumlarının da cinsiyet, meslek, meslekî tecrübe ve eğitim programı değişkenlerine göre değişimi de analiz edilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler ile Türkiye’de lisansüstü eğitim vermekte olan bir eğitim bilimleri enstitüsünün 364 öğrencisinden edilmiştir. Ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .84 ile .96 arasında değişmektedir ki bu ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Özbek, 2011); açıklanan varyans düzeyleri ise en düşük 65.00 en yüksek 82.84’tür.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanına yönelik memnuniyet, kadın öğrencilerde erkeklere göre ve yüksek lisans öğrencilerinde doktora öğrencilerine göre daha yüksektir. Benzer şekilde Dilci (2009) kadın ve erkek lisansüstü öğrencilerinin öğretim elemanının iletişim becerilerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Nayır’ın (2007) çalışmasına göre ise yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimde doktora öğrencilerinden daha fazla sorun yaşamaktadır. Bu durumda aslında yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyetlerinin daha düşük çıkması beklenebilir; ancak bu çalışmada iki grup arasında bir fark

gözlemlenmemiştir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim elemanına yönelik memnuniyetinin ve lisansüstü eğitime yönelik genel memnuniyetinin akademisyenlerden daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Benzer şekilde herhangi bir işte çalışmayanların ve öğretmenlerin fiziksel koşullara yönelik memnuniyeti akademisyenlerden daha yüksektir, aynı durum enstitü yöneticilerine yönelik memnuniyette de söz konusudur. Dolayısıyla akademisyenlerin beklentilerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna dayanarak ileriki çalışmalarda araştırmacıların, öğrencilerin beklentilerini her meslek grubundan öğrencilerle görüşmeler yaparak daha derinlemesine incelemeleri önerilebilir. Bu gibi çalışmaların sonuçları, lisansüstü eğitim kurumları yöneticilerinin öğrencilerin beklentilerini karşılamaya yönelik gayretlerini destekleyeceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin danışmanlarına yönelik memnuniyetleri çalışma tecrübesine göre farklılaşmaktadır. Cinsiyet, eğitim programı ve meslek ise danışmana yönelik memnuniyeti etkilememektedir. Benzer odağa sahip çalışmalarda hem yüksek lisans hem de doktora öğrencilerinin danışmanlarından yeterince faydalanamadıkları (Adıgüzel, 2002), öğrencilerin danışmanları ile yeterince iletişim kurmadığı, danışmanın zamanında bilgi paylaşmadığı ve tezde yeterince sorumluluk üstlenmedikleri (Dilci, 2009) sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin danışmanlarından genel olarak (Gill, Russell ve Rayfield, 2012), yeterince (Kara, 2008) ya da kısmen memnun olduklarını (Erichsen, Bolliger ve Halupa, 2014) tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır. Dolayısıyla bu durumun bağlama göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Farley, McKee, ve Brooks (2011)'un da belirttiği gibi, öğrenciler sürece ne kadar çok dâhil olursa o kadar çok memnuniyet duymaktadır. Bu bağlamda belirtilen her bir boyutta öğrencilerin sürece ne kadar dâhil edildikleri memnuniyet açısından önem taşımaktadır.

Lisansüstü eğitim, süre ve süreç açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, eğitim programı, meslek, çalışma tecrübesi değişkenlerinden hiçbirine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde lisansüstü eğitim programını bu açıdan değerlendiren sayılı çalışmalardan birinde (Alhas, 2006) yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin lisansüstü eğitim süre ve sürecine

yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiş; öğrencilerin ders süresini yeterli gördüğü ancak tez süresinin yeterliliği konusunda kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Söz konusu çalışma sadece öğretmenler ile yapıldığı için farklı sonuçlara ulaşılması olağandır. Bununla birlikte ileriki çalışmalarda öğrencilerin süre ve sürece yönelik memnuniyetlerine etki eden faktörlerin nitel verilerle desteklenerek incelenmesi önerilmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin akademik edinimleri arasında fark bulunmazken, doktora öğrencilerinin akademik edimleri yüksek lisans öğrencilerinden daha yüksektir. Adıgüzel (2002) yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin lisansüstü eğitimden kazandıkları beceriler ile beklentilerin farklı olduğunu tespit etmiştir. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) ise eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yaşadığı sorunlardan ikisini kuram ve uygulama arasında ilişki kurma ve araştırma yöntem ve tekniklerini kullanma olarak ifade etmiştir. Öğrenciler bu sorunların çözümü konusunda öğretim elemanlarından katkı beklemektedir. Bu noktada özellikle yüksek lisans öğrencilerinin akademik edinimlerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir, çünkü her yüksek lisans öğrencisi doktora devam etme olanağı bulamayabilir.

Öğrencilerin lisansüstü eğitimden sağladıkları bireysel ve sosyal faydanın araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerden hiç birine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerin iş hayatına katkı düşünceleri ise meslek sahiplerine göre daha düşüktür. Oysa öğrenciler, lisansüstü eğitimi sırasıyla meslekî gelişim, alandaki bir soruna çözüm getirme, yeni bilgiler keşfetme, kişisel statü ve saygınlık kazanma ile ekonomik yarar sağlama amacıyla tercih etmektedir (Dilci, 2009). Bu durumda doktora öğrencilerinin sağladığı bireysel ve sosyal faydanın daha yüksek olması beklenebilir; ancak böyle bir sonuç gözlemlenmemiştir. Sezgin vd. (2011) lisansüstü eğitimde öğrencilerin disiplinler arası ve ülke sorunlarına çözüm getirecek çalışmalar yapma ve üretilen bilgiyi ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşma noktalarında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu çalışmada kullanılan bireysel ve sosyal fayda ölçeği de noktaları kapsamaktadır. Tüm bunlara dayanarak öğrencilerin

sağladığı bireysel ve sosyal faydanın arttırılmasına yönelik adımlar atılması gerektiği ifade edilebilir. Örneğin, bu araştırmada en çok bilimsel yayının eğitim bilimleri, BÖTE ve ilköğretim anabilim dalı öğrencileri tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Bazı anabilim dallarının ise hiç yayını bulunmamaktadır. Bu anabilim dalı yöneticilerinin yayın sayısını ve dolayısıyla öğrencilerin sağladığı bireysel ve sosyal faydayı arttırma yönünde işbirliği yaparak birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmaları atılacak adımlardan birisi olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının, kurumların lisansüstü eğitimin kalitesini sağlamada nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda faydalı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada sadece nicel veriler üzerinden belli çıkarımlarda bulunulmuştur bu nedenle, bundan sonraki benzer çalışmalarda, öğrencilerin memnuniyeti veya memnuniyetsizliği altındaki nedenleri daha somut bir şekilde görmek amacıyla nitel verilere başvurulması önerilmektedir. Araştırma sürecinde, gerek ülkemizde gerekse uluslararası alanda lisansüstü eğitim kalitesine dair çok az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, lisansüstü eğitimin kalitesini araştıran çalışmaların artırılması daha çeşitli veriler üzerinden daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, E. (2002). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktan, C. C. (1997). *Değişim ve yeni global yönetim*. İstanbul: MESS.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alhas, A. (2006). Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkır, N. (1992). *Türkiye'de çağdaş eğitim ve çağdaş üniversite*. Ankara: TC. Başbakanlık.
- Baykul, Y. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf matematik programı üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 40-49.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Bulger, M. E., Almeroth, K. C., Mayer, R. E., Chun, D., Knight, A. & Collins, H. (2007). Effects of instructor engagement on student use of a course management system. 5 Ocak 2016 tarihinde <http://www.nmsl.cs.ucsb.edu/papers/151.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cengage Learning (2014). Student views on instructor engagement. 6 Ocak 2016 tarihinde <http://blog.cengage.com/student-views-on-instructor-engagement/> sayfasından erişilmiştir.
- Chapman, E. (2003). Assessing student engagement rates. 5 Ocak 2016 tarihinde <http://www.ericdigests.org/2005-2/engagement.html> sayfasından erişilmiştir.
- Chickering, A. W. ve Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3, 7.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.

- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurumları.
- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Erichsen, E. A., Bolliger, D. U. ve Halupa, C. (2014). Student satisfaction with graduate supervision in doctoral programs primarily delivered in distance education settings. *Studies in Higher Education*, 39(2), 321-338.
- Farley, K., McKee, M. ve Brooks, M. (2011). The effects of student involvement on graduate student satisfaction: A pilot study. *Alabama Counseling Association Journal*, 37(1), 33-38.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change*. 6 Ocak 2016 tarihinde <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gill, B. E., Russell, M. ve Rayfield, J. (2012). An exploration of graduate student satisfaction with advising in departments of agricultural education, leadership, communications, and extension. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 5-17.
- Glasser, W. (1999) *Okulda kaliteli eğitim* (U. Kaplan, Çev.). İstanbul: Beyaz.
- Güven, B. ve İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2).141-163.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. ve Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 78(October) 318-340.
- Kara, F. (2008). *Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantılarına yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(21), 61-80.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2010), 94-114.

- Kline, P. (1993). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kuh, G. D. (2001). The national survey of student engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. *Bloomington, IN: Indiana University Center for Post Secondary Research*, 1-26.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grade sand persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(2), 27-35.
- Lee, S.H. & Pershing, J. A. (1999). Effective reaction evaluation in evaluating training programs: purposes and dimension classification. *Performance Improvement* 38(8), 32-39.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*.(S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Nayır, F. (2007). *Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- NSSE (2015). *Engagement indicators*.5 Ocak 2016 tarihinde [http://nsse.indiana.edu/2015_Institutional_Report/pdf/NSSE15%20Engagement%20Indicators%20\(NSSEville%20State\).pdf](http://nsse.indiana.edu/2015_Institutional_Report/pdf/NSSE15%20Engagement%20Indicators%20(NSSEville%20State).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- NSSE (2015a). *High-impactpractices*.5 Ocak 2016 tarihindehttp://nsse.indiana.edu/Institutional_Report/High-Impact%20Practices.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özbek, Y. Ö. (2011). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. S.Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 50). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*,6(2),126-149

- Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary drop out decisions from a theoretical model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60-75.
- Patton, M. K. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün-S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Pike, G. R., Smart, J. C., Kuh, G. D. ve Hayek, J. C. (2006). Educational expenditure and student engagement: When does money matter? *Research in Higher Education*, 47(7), 847-872.
- Pike, G. R., Kuh, G. D. & McCormick, A. C. (2011). An investigation of the contingent relationships between learning community participation and student engagement. *Research in Higher Education*, 52(3), 300-322.
- Roblyer, M. D. & Wiencke, W. R. (2004). Exploring the interaction equation: Validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(4), 24-37.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18), 175-188.
- Schlechty, P. (1994). Increasing student engagement. 3 Ocak 2016 tarihinde https://www.schlechtycenter.org/system/tool_attachment/4046/original/sc_pdf_engagement.pdf?1272415798 sayfasından erişilmiştir.
- Serter, N. (1997). *21. Yüzyıla doğru insan merkezli eğitim*. İstanbul: Sarmal.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Strang, T. (2014). Student views on instructor engagement. 6 Ocak 2016 tarihinde <http://blog.cengage.com/student-views-on-instructor-engagement/> sayfasından erişilmiştir.
- Şaşmaz Ören, F., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189-201.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6.baskı). New Jersey: Pearson.
- Taşcı, D. (1995, Kasım). *Toplam kalite yönetimi ve eğitimde uygulanabilirliği*. IV. Ulusal Kalite Kongresi’nde sunulan bildiri, İstanbul.

- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(43), 200-218.
- YÖK (1996). Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği. 21 Aralık 2015 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIstfY Rx/10279/17377 sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2015). 2014-2015 öğretim yılı yükseköğretim istatistikleri. 21 Aralık 2015 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/yuksekogretimIstatistikleri/2015/2015_T1_v3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Willms, J.D. (2003) *Student engagement at school: A sense of belonging and participation, Results from PISA 2000*. 4 Ocak 2016 tarihinde <https://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf> sayfasından erişilmiştir.

SUMMARY

In order to meet the constantly changing and developing requirements of a society, educational programs should be developed and changed in line with time pressures. With the aim of determining the deficiencies and defects of the application period and whether learning targets are achieved or not, the program assessment concept is used. As is the case with each educational grade, graduate education is also implemented within a program and the demand for graduate education makes it essential to assess these education programs. Educational programs should be assessed in terms of their compatibility with the needs, expectations, interests and features of society, and with scientific and technological developments and should be updated with constant reviews. Graduate education is an important source of both income and reputation for universities. Institutions' desire of attracting more students should take the required measures and should determine expenditure well. Ensuring the satisfaction of students with the quality of graduate education and the participation of students in their education are among the prominent prerequisites. Within this scope, the satisfaction of graduate students regarding their education are assessed in various dimensions. In this regard, the satisfaction of students with instructors, advisors, the graduate education process, physical conditions and general levels of satisfaction were examined according to gender, profession, work experience and educational programs. In addition, the academic attainments, personal and social benefits and the contribution to commercial/business life gained through postgraduate education were also examined. The research was conducted based on the descriptive survey pattern which is included in the quantitative model. The research data were collected with nine different scales developed by researchers from 364 postgraduate students being educated in one of the universities with have the largest student population in Turkey. The items in the scale were prepared as a result of negotiations with the managers of the institution and a field literature review and expert opinions were also evaluated. As a result of exploratory factor analysis, Kaiser Meyer Olkin (KMO) values showed that the sampling sizes of all the scales were sufficient and the results of Bartlett Sphericity

showed that the data were well suited for factor analysis. The Cronbach Alpha internal coefficient of consistence varied between 0.84 and 0.96. Thus, it can be said that reliable data can be collected with the above-mentioned scales. In line with the research results, most of the publications were made by graduate students in the Department of Primary Education. Satisfaction with instructors was higher in male students when compared to female ones and in doctoral students when compared to master students. Furthermore, the satisfaction of teachers with instructors and the general levels of satisfaction were higher when compared to the academicians. Similarly, the satisfaction of those who were unemployed and of the teachers with their physical surrounding was higher than the academicians; the same situation was valid for their level of satisfaction with institution managers. Thus, it can be said that the expectations of the academics were higher than the other groups'. The satisfaction of students with their advisors changed in line with their work experience. Gender, educational program and profession did not affect satisfaction with advisors. Satisfaction with the graduate education process did not change with independent variables of research. While there was no difference between the academic attainments of female and male students, the attainments of doctoral students were greater than those of master students. It is thought that the results of this research could be beneficial in determining the issues that should be taken into consideration by institutions to ensure the quality of graduate education. The results were gathered solely as quantitative data in the research. It is thus suggested that qualitative data be used in future, similar studies, with the aim of looking at the reasons for students' satisfaction and dissatisfaction in a more tangible manner.

EKLER

EK-1

Öğretim Elemanlarına Yönelik Memnuniyet Ölçeği

İletişim	1. İhtiyacım olduğunda öğretim elemanlarından dönüt alabilirim.
	2. Öğretim elemanlarının dönütleri faydalıdır.
	3. Öğretim elemanları öğrencilerle etkileşimde bulunmak için internet teknolojilerini (e-posta, Facebook, WhatsApp vb.) kullanır.
	4. Öğretim elemanları derslerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanır.
	5. Öğretim elemanlarının teknolojik becerileri yeterlidir.
	6. Öğretim elemanlarının ders içinde öğrencilerle ilişkileri iyidir.
	7. Öğretim elemanlarının ders dışında öğrencilerle ilişkileri iyidir.
	8. Öğretim elemanları öğrencilerin düşüncelerine değer verir.
	9. Öğrenciler, öğretim elemanlarına kolaylıkla ulaşabilmektedir.
	10. Öğretim elemanları öğrencilerin e-postalarına zamanında dönüt vermektedir.
Alan Bilgisi ve Eğitsel Yeterlik	1. Öğretim elemanlarının derslerde verdiği bilgiler beklentilerimi karşılamaktadır.
	2. Öğretim elemanları alana hakim olduklarını hissettirmektedir.
	3. Öğretim elemanları programda belirtilen ders saatlerine uymaktadır.
	4. Öğretim elemanları derslerine değer vermektedir.
	5. Öğretim elemanları derslerine hazırlanarak gelmektedir.
	6. Öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları içerikler günceldir.

Danışmana Yönelik Memnuniyet Ölçeği

1. Öğretim üyelerinin verdikleri danışmanlık hizmetleri yeterlidir.
2. Danışmanım beni akademik yayın yapmaya teşvik etmektedir.
3. Danışmanım ortak akademik çalışmalarımızda benim haklarımı göz önünde bulundurmaktadır.
4. Danışmanım bana iyi bir rol model oluşturmaktadır.
5. Danışmanımın bana dönüt verme süreleri yeterlidir.

6. Danışmanımın istatistik bilgisi yeterlidir.
7. Danışmanımın alanyazın/literatür hâkimiyeti yeterlidir.

Fiziksel Koşullara Yönelik Memnuniyet Ölçeği

1. Derslerin verildiği sınıfların büyüklüğü eğitim-öğretime uygundur.
2. Derslerin verildiği sınıfların sıcaklığı eğitim-öğretime uygundur.
3. Derslerin verildiği sınıflarda bulunan teknolojik donanım (bilgisayar, internet, projeksiyon) yeterlidir.
4. Dersliklerin temizlik ve düzenine özen gösterilmektedir.
5. Dersliklerde aydınlatma olanakları yeterlidir.

Lisansüstü Öğretim Süresi ve Sürecine Yönelik Memnuniyet Ölçeği

1. Derslerin kredi-saat ağırlıkları yeterlidir.
2. Lisansüstü programın süresi yeterlidir.
3. Ders dönemi süresi yeterlidir.
4. Tez dönemi süresi yeterlidir.
5. Lisansüstü eğitim programında açılan ders yelpazesi (çeşitliliği) yeterlidir.

Enstitü Yönetimine Yönelik Memnuniyet Ölçeği

1. Lisansüstü eğitim programına alınırken belirlenen kriterler uygundur.
2. Lisansüstü eğitim programına öğrenci alımında adil davranılmaktadır.
3. Öğrenciler lisansüstü eğitim hakkındaki problemlerini enstitü yöneticilerine rahatlıkla iletebilmektedir.
4. Yöneticiler tüm öğrencilere eşit davranmaktadır.

Genel Memnuniyet Ölçeği

1. Genel olarak programdan memnunum.
2. Lisansüstü eğitim programı beklentilerimi karşılamaktadır.
3. Başkalarına da bu enstitüde lisansüstü eğitim almasını tavsiye ederim.
4. Bir daha seçme şansım olsa yine bu enstitüyü tercih ederdim.
5. Kendimi bu kurumun bir parçası olarak hissediyorum.
6. Bu kurumun öğrencisi olmaktan memnunum.

Akademik Edinimler

Bilgi ve beceri edinimi	1. Eğitime başladıkları zaman sahip oldukları bilgi seviyesi ile şimdiki bilgi seviyesi arasında pozitif yönde bir gelişme var mıdır?
	2. Öğrenci lisansüstü programı sayesinde yeni beceriler edinmiş midir?

Araştırma ve yayın yapma	3. Öğrenci lisansüstü eğitim sayesinde kütüphane kaynaklarını nasıl kullanacağını öğrenmiş midir?
	4. Öğrenci lisansüstü eğitim sayesinde çevrimiçi kaynaklara nasıl erişeceğini öğrenmiş midir?
	5. Araştırma yapmak için gerekli veri toplama yöntemleri hakkında kendimi yetkin hissediyorum.
	6. Araştırma yapmak için gerekli veri analizi yöntemleri hakkında kendimi yetkin hissediyorum.
	7. Öğrenciler kendilerini akademik yayın yapabilecek yeterlilikte görmekte midir?

Bireysel ve Sosyal Fayda

1. Derslerden elde ettiğim bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabileceğime inanıyorum.
2. Derslerden elde ettiğim bilgiler beni akademik yayın yapmaya teşvik eder.
3. Lisansüstü eğitim programı karar verme becerilerimi olumlu etkiledi.
4. Lisansüstü eğitim programı problem çözme becerilerimi olumlu etkiledi.
5. Lisansüstü eğitim programı eleştirel düşünme becerilerimi olumlu etki etti.
6. Lisansüstü eğitim programı işbirlikli çalışabilme becerilerimi olumlu etkiledi.
7. Lisansüstü eğitim programı sayesinde olumlu ilkeler edindim. (Ben değil biz olma, sorumluluk alabilme, sürekli gelişim taraftarı olma vb.)
8. Lisansüstü eğitim programı aracılığıyla sosyal etki yaratan projelere dahil oldum.
9. Lisansüstü eğitimimde elde ettiğim bilgileri çevremdeki ilgili kişilerle paylaştım.
10. Lisansüstü eğitim programı boş zamanlarımda alanımla ilgili etkinlikler yapmaya isteklendirdi.
11. Lisansüstü eğitim programı sayesinde akademik çevre edindim.

İş Hayatına Katkı

Maddi katkı	1. Lisansüstü eğitim programı sayesinde promosyon aldım.
	2. Lisansüstü eğitim programı sayesinde terfi aldım.
	3. Lisansüstü eğitim programı sayesinde zam aldım.
	4. Lisansüstü eğitim programı bana yeni iş olanakları sağladı.
Performansa katkı	1. Lisansüstü eğitim programı sayesinde (varsa) iş yerindeki performansım arttı.

	2. Lisansüstü eğitim programı meslekî doyumumu arttırdı.
	3. Lisansüstü eğitim programı iş yerinde ast-üst ilişkilerimi olumlu etkiledi.