

Türk Akademisinde Lisansüstü Süreçlerde Yaşanan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi Olarak Akademik Koçluk

Academic Coaching as a Solution Tool to the Problems of the Graduate Processes in Turkish Academy

Betül Can

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D, Din Sosyolojisi Bölümü, Eskişehir, Türkiye

Orcid: B.Can (0000-0002-8427-6252)

Özet: Koçluk, insanların hem eğitim hem mesleki hayatlarında faydalanabilecekleri bir farkındalık, öğrenme ve dönüşüm metodolojisidir. Bu etkileri ile koçluk İngiltere başta olmak üzere bazı gelişmiş ülkelerin dikkatini çekmiş, eğitimde koçluğun yaygınlaştırılması bu ülkelerin eğitim politikası haline gelmiştir. Diğer yandan ülkemiz eğitiminde koçluk, genellikle merkezi yerleştirme sınavların yönelik söz gelimi LGS ve YKS sınav süreçlerinde destekleyici bir mekanizma şeklinde başvurulan bir yöntemdir. Yetişkin eğitiminde ise bu talep henüz çok yaygın değildir. Bu kapsamda ülkemizde oldukça yeni olan bu konuya ve konunun çıktılarını yönelik çok fazla bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Uluslararası literatürde yapılan mevcut uygulamalı çalışmalar koçluğun öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımında, başarısında ve öğrenmeye karşı tutumlarında pozitif etkisi olduğunu göstermektedir. Bu noktada ilköğretim ve ortaöğretim süreçlerinde etkili olan koçluğun lisans ve özellikle lisansüstü eğitimi gibi yetişkin kitleyi hedefleyen bir arenada önemli bir etki yaratacağı muhtemeldir. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'deki lisansüstü eğitim süreçlerinde yaşanan problemlere çözüm önerisi olarak akademik koçluk, alternatif bir iletişim ve destek metodolojisi olarak ele alınacaktır. Öncelikli olarak mevcut çalışmalar doğrultusunda Türkiye'de mevcut lisansüstü eğitim süreçlerinde karşılaşılan problemlere değinilecektir. Daha sonra mevcut uluslararası uygulamalı çalışmalardan hareketle sözü edilen bu problemlere yönelik akademik koçluğun bir çözüm mekanizması olarak sağlayabileceği olası katkılar tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sosyolojisi, yüksek öğrenim sosyolojisi, koçluk; lisansüstü süreç koçluğu, akademik koçluk; lisansüstü eğitim problemleri, koçluk temelli akademik danışmanlık.

Abstract: Coaching is an awareness, learning, and transformation methodology that people can utilize in both education and professional life. These benefits have attracted the attention of some developed countries, especially the UK, and the implementation of coaching in education has become the education policy of these countries. On the other hand, coaching in our country's education is a method that is generally used as a supportive mechanism for central placement exams, for example, LGS and YKS exam processes. In adult education, this demand is not much in question. In this context, it is hard to talk about coaching studies which are quite new in our country. Current international literature studies show that coaching positively affects student participation in educational processes, success, and attitudes towards learning. At this point, it is likely that coaching, which is effective in educational processes, will have a significant impact, especially in an arena that targets adult audiences such as graduate education. In this context, this study aims to consider academic coaching as an alternative proposal to solve the problems experienced in postgraduate education processes in Turkey. First of all, the problems encountered in the current postgraduate education processes in Turkey's academy will be mentioned concerning the current studies. Later, the possible contributions of academic coaching as a help mechanism to these problems will be discussed, based on the current international applied coaching studies.

Keywords: Sociology of education, Sociology of higher education, coaching; post-graduate coaching; academic coaching; postgraduate education problems; coaching-based academic counseling.

1. Giriş

1950'li yıllarda ABD'de ortaya çıkan koçluk, dünyada

ve Türkiye'de rağbet gören bir meslek dalı haline gelmeye başlamıştır.¹ 2019 yılında dünya genelinde yakla-

¹ Türkiye'de koçluk eğitimi alanında dünya çapında akreditasyon verebilmek amacıyla 2005 yılında EMCC (European Mentoring and Coaching Council), 2009 yılında ICF (International

şık 71.000 koç olduğu bilinmektedir. Dünya genelinde 2015'e kıyasla koç sayısında yüzde 35 civarında bir artış gerçekleşmiştir. Koçluğu bir meslek olarak icra etmenin yanı sıra koçluk becerilerine ihtiyaç duyan ve bu becerileri kullanan yöneticilerin ve liderlerin sayısında yarı yarıya artış olduğu gözlemlenmiştir (ICF, 2021).

Koçluk bir metodoloji olarak 1960'lara dayansa da kullanılan bir iletişim yöntemi olarak köklerinin Antik Yunan düşünürü Sokrates'e kadar gittiği bilinmektedir.² Detaylı incelendiğinde oldukça karma bir metodoloji olarak; psikoloji, felsefe, antropoloji, sosyoloji, spor bilimleri, iletişim ve doğa bilimleri gibi birçok muhtelif disiplinden beslendiği görülmektedir (Theeboom vd., 2014, s.101).

Genel anlamda koçlukta, koçluk alan kişinin doğal yeteneğini ortaya çıkarmak maksadıyla onun performansını belirleyen unsurlar üzerinde farkındalığının artmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda kişinin öğrenmesi, kendini geliştirmesi ve hedeflerini başarması için kendi performansının sorumluluğunu ve sahipliğini üstelenebilmesi; söz konusu bu süreçlerde başarı önünde ortaya çıkabilecek içsel engelleri belirlemesi ve kendi kaynakları ile bu engelleri ortadan kaldırması için bir kişinin diğer bir kişiye yardım ettiği bir süreç şeklinde değerlendirilmektedir (MacLennan, 1999). Farklı bir ifadeyle koçluk, muhatapta artı bir değer yaratmak amacıyla kişinin kendi farkındalığı ölçüsünde var olan potansiyelin açığa çıkmasına yardımcı olmaktadır.

Kişinin performansını, öğrenmesini ve gelişimini hızlandırma sanatı (Downey, 2003) olarak değerlendirilen koçluk bu anlamda adeta bir sanat, koçluk yapan da bir sanatçı vazifesi görmektedir. Koçluk alan kişiler hayatlarının belirli bir yönünü geliştirmek için koçluğa başvurmaktadır. Bu bağlamda koçluk süreci esnasında koçluk alan³ kişinin mevcut durumları, gerçeklikleri ve önemli inançları profesyonel koç yardımıyla değerlendirilir. Mümkün olabilecek değişimler için beyin fırtınası yapılır. Planlanan ve uygulamak istenilen bir eylem planından sonra bu süreçte hedeflere ulaşabilecek bilgi ve beceriler kazanılır, yeni roller ve stratejiler test edilir. Koçluk sürecinde güven ve yetenek aşamalı bir şekilde inşa edilir ve sonuç olarak dönüşüm "doğal bir olma hali"ne evrilir. Dönüşüm olgusunun aşamaları, koçluk sürecinde rahatlıkla gözlemlenebilmektedir (Griffiths, 2005, s. 60).

Koçluk; zaman zaman terapi, eğitim, danışmanlık ve mentörlük şeklinde yanlış değerlendirilse de koçluk ve diğer yardımcı roller arasında birçok farklılık vardır. Ancak koçluğun tüm bu sayılan rollerden temel farklılığı belirli hedeflere ulaşma beklentisi ve planlanan eylem planını uygulama durumudur (Zeus & Skiffington, 2002). Bu durum da duygusal ve bilişsel iyileşme bekle-

yen terapiden; müfredata, içeriğe ya da becerilere odaklanan danışmanlıktan, öğretmenlikten ve eğitmenlikten farklılaşmayı sağlamaktadır. Özellikle koçluğun tüm bu sayılan yardımcı rollere kıyasla daha fazla eşit ilişkiye dayanıyor olması onu diğerlerinden farklılaştıran bir meslek dalı haline getirmektedir (Grant, 2001). Öyle ki güç, bahsedilen diğer roller içerisinde kendisini apaçık göstermektedir ve bu rollerde güç ilişkisi doğal kabul edilmektedir. Diğer yandan koçun süreci yönlendirmek, zorluklarla baş etmede araç ve metot tavsiyesinde bulunmak gibi görevleri yoktur. Koçluk sürecinde koçluk alan kişi konuşmak istediği konuyu kendi özgür iradesi ile belirlemesi; yaşanan farkındalık kapsamında sonuçlar çıkarması ve kendi kararlarını alması; koçluk alan kişiye kendi dünyasında kendisinin uzman olduğunu hissettirmesi koçluk sürecinin doğası gereğidir. Dolayısıyla koç ve koçluk alan kişi arasında herhangi bir hiyerarşik güç ilişkisinden bahsedilememektedir (Godskesen & Kobayashi, 2016, s.150). Bu hiyerarşik olmayan eşit ilişki biçimi, kişiliğin gelişiminde kişinin kendi yeteneklerini ve potansiyellerini, kendi kaynaklarını kullanarak keşfetmesine ve bunları açığa çıkarmasına olanak tanır. Böylelikle diğer yardımcı rollere kıyasla ortaya çıkacak olası bağımlılık ilişkisi en aza iner ve koçluk alan kişinin kendi kendine yetebilmesi için gerekli olan kasların gelişimine katkıda bulunulur.

Koçluk sürecinde içselleştirilen bu gelişim metodolojisi, koçluk alanın sonraki süreçlerindeki bireyselleşme yolculuğunda kendi başına ayakta kalmasına da yardımcı olur. Koçluğun özellikle kişilerin bireyselleşme süreçlerine yapmış olduğu bu katkı, Türkiye gibi daha kolektivist zihin ve toplum yapıları olan coğrafyalarda bireylerin daha sağlıklı bireyselleşme süreçlerini geliştirebilmesi bağlamında anlamlı etkiler üretebilecektir. Sağlıklı bireyselleşme ise uzun vadede toplumların sosyal iyi olma hallerinin gelişmesine de etki edeceği düşünülmektedir. Böylece koçluğun sadece bireylerin gelişimine değil aynı zamanda uzun vadede toplumların gelişimine de katkıda bulunacağı ifade edilebilir.

Koçluk metodolojisi ile ilgili bu kısa ve giriş niteliğindeki bilgilerden sonra ülkemiz akademisinde yaşanan lisansüstü sorunlara yönelik alternatif çözüm önerileri üretebilmek ve bu kapsamda özellikle lisansüstü süreçlerde koçluğun olası etkisini değerlendirmek amacıyla bu çalışmanın gerçekleştirildiği belirtilmelidir. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde lisansüstü eğitimde karşılaşılan problemlere, bir iletişim yöntemi olarak koçluk alternatif bir çözüm önerisi sunabilir mi temel sorusundan hareketle şu sorulara da cevap aranacaktır: Türk akademisinde karşılaşılan lisansüstü problemler nelerdir? Koçluk görüşmeleri almış lisansüstü öğrencilerde koçluğun ne gibi katkıları olmuştur? Bu katkılar

Coach Federation), 2015 yılında da AC (Association for Coaching) faaliyet göstermeye başlamıştır. 2013 yılında da koçluk mesleği mesleki yeterlilik kurumu (MYK) tarafından da resmi olarak tanınmıştır.

² O dönemde herhangi birisine öğüt vermek yerine muhatabıyla diyalog kurarak maotik (doğurtma) yöntemiyle muhataplarının kendilerini, düşüncelerini, varsayımlarını, inançlarını, bildiğim dediği şeylere yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamaya çalışmıştır. İnsanları rahatsız ederek gerçekleştirdiği bu eylemi karşısında kendisini "at sineği"ne benzetmiştir. Adeta insanların ruhsal ve düşünsel bağlamda doğmaları için onların ebeliklerini yapmıştır. Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bakınız: Platon, Diyaloglar, Çev. Teoman Aktürel, Remzi Kitabevi, 2020.

³ Koçluk alan kişiyi "danışan" şeklinde tanımlamak koçluğun felsefesine uygun düşmemektedir. Çünkü koçlukta herhangi bir "danışma" eylemi gerçekleşmemektedir. İngilizce'de koçluk hizmeti alan kişiye karşılık gelen "coachee"nin Türkçe karşılığı olarak çalışma boyunca "koçluk alan kişi" şeklinde kullanılacaktır.

kapsamında lisansüstü sorunlara alternatif çözüm önerisi olarak akademik koçluğu akademik danışmanlıkta uygulamak nasıl mümkündür? Bu kapsamda alanyazındaki mevcut uygulamalı çalışmalardan hareketle Türkiye’de lisansüstü eğitimde karşılaşılan problemler analiz edilecektir. Daha sonra söz konusu bu problemlere yine uluslararası literatürdeki yapılan uygulamalı çalışmalardan yola çıkarak elde edilen gözlemler neticesinde koçluğun lisansüstü eğitim süreçlerinde muhtemel etkisi üzerinde durulacaktır. Müteakiben koçluğun akademik danışmanlıkta uygulanması konusuna değinilecektir.

2. Türkiye’de Lisansüstü Eğitim ve Problemleri

Lisansüstü eğitim, üniversitelerinin temel faaliyet alanlarından birisidir. Lisansüstü eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisans eğitiminde amaç alanında uzmanlaşmış kişiler yetiştirmek ve aynı zamanda doktora eğitimine öğrenci hazırlamaktır. İkinci aşaması olan doktora eğitiminde ise; ülkenin kültürel, ekonomik ve teknolojik bakımdan kalkınabilmesi için ihtiyaç duyulan araştırmaları yapacak ve bu araştırmalar kapsamında bilimsel yayın üretebilecek bilim insanı yetiştirmektir. Diğer bir ifadeyle lisansüstü eğitimin amacı yüksek öğretim kurumlarına öğretim üyesi ve araştırmacıları yetiştirmekle birlikte ülkenin teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlarına yönelik çözüm önerileri geliştirebilmektir (Ünal & İlter, 2010, s.149).

Dijital dönüşüm ile değişimin çok hızlı yaşandığı bilgi ekonomisine dayalı toplum yapılarında lisansüstü eğitimi büyük önem kazanmaktadır. Temel sermayeleri beşerî sermaye üzerine dayanan ekonomiler için lisansüstü eğitim oldukça önem arz eden üretim mekanizması işlevindedir. Son yıllarda Türk üniversitelerinde akademi dışında gerek kamu gerek özel gerek sivil toplum kuruluşlarında lisansüstü eğitiminin öneminin arttığı gözlemlenmektedir. Bilgi ekonomisine dayalı toplum tipinde rekabet edebilmek amacıyla kişiler meraklı ve tutkulu oldukları bir alanda bilgi ve becerilerini artırmak bağlamında lisansüstü eğitime katılmakta ve burada edinilen kazanımları, buldukları iş yapılarına transfer ederek daha nitelikli durumlar yaratmaya çalışmaktadırlar. Bireylerin eğitim düzeylerinin artması ile birlikte nitelikli eğitim verilmesi durumunda nitelikli çıktılarının ortaya çıkması ve bunun hem ülkeye hem de topluma katkı yaratması beklenmektedir.

Son yıllarda ülkemizde yaşanan üniversite mezunu işsizlik sayıları⁴ doğru orantılı olarak lisansüstü öğrenci sayısında meydana gelen niceliksel artış,⁵ bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Eğitimden ziyade bir iş kapısı şeklinde değerlendirilen üniversitelerde artık ‘bilim için bilimden’ ziyade ‘iş için bilim’ anlayışının yerleştiği gözlemlenebilmektedir. Bu durum artan kontenjanlarla bir-

likte lisansüstü eğitiminin niceliğini yükseltirken eğitimin niteliğinin geri planda kalmasına sebebiyet vermiştir. Hedeflenen niceliksel artış, eğitim süreçlerini daha kaliteli hale getirememiştir.⁶ Bu durum ekonomileri beşerî sermayeye dayanan ülkeler için bir alarm niteliğindedir.

Bu kaygılardan hareketle beşerî sermayenin üretildiği yükseköğrenim süreçlerinde öğrenim süreçlerinin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bu kapsamda mevcut durumların analizi bağlamında literatürde tespit edilen lisansüstü problemlere değinmek önemlidir. Lisansüstü süreçlerde karşılaşılan sorunları belirlemeye ve bu sorunlara çözüm üretmeye yönelik hem ulusal hem de uluslararası alanyazında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ezebilo, 2012; Akbulut vd., 2013; Karaman & Bakırcı, 2010; Kaya vd., 2005; Korkut, vd., 1999; Kurnaz & Alev, 2009; Meydan, 1994; Nayır, 2011; Pyhältö, vd., 2012; Sayan & Aksu, 2005; Van Hout, 1991). Yapılan bu çalışmalar süreç içindeki mevcut sorunların belirlenmesi açısından alana çeşitli katkılar sağlamıştır. Bu araştırmalarda farklı özelliklere sahip lisansüstü öğrencilerinin sorunları incelenerek çeşitli sınıflandırmalara gidilmiştir. Özellikle Pyhältö ve arkadaşlarının (2012) Finlandiya örneğinde yapmış olduğu çalışmada ortaya çıkan kategorik problemlerin Türk akademisinin lisansüstü süreçlerine yönelik problemlerini tasnif etmede oldukça yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunlar; genel beceriler, uzmanlık alan merkezli problemler, danışman ve akademik camia ile ilgili problemler ve kaynak problemleri şeklindedir. Bu problemlerin % 31’i genel becerileri kapsayan; öz düzenleme becerisi, motivasyonun sürdürülebilirliği, öz etkililik inançları, zaman yönetimi, kendi araştırmacı kimliklerini oluşturma gibi genel çalışma süreçlerini, % 29’u metodolojik problemlere yönelik uzmanlık alan becerilerini, % 21’i akademik sosyal etkileşime karşılık gelen danışman ve diğer akademik toplulukla olan işlevsiz ilişki veya akademik sosyal destek azlığı problemlerini, son olarak da % 19’u fonlama, araştırma enstrümanları yetersizliği gibi kaynaklarla ilgili sıkıntıları içermektedir (Pyhältö vd., 2012, s. 5). Elbette bu çalışma Finlandiya gibi eğitim konusunda dünyanın en iyi örneklerinde yapılmış olması sonuçların birebir Türk akademisine uyacağı anlamı taşımamaktadır. Ancak özellikle yapısal ve teknik becerilerle ilgili benzer sorunlar farklı oranlarda ülkemizdeki lisansüstü süreçlerde de tespit edilmiştir (Akbulut vd., 2013; Karaman & Bakırcı, 2010; Kaya vd., 2005; Korkut vd., 1999; Kurnaz & Alev, 2009; Nayır, 2011; Sayan & Aksu, 2015). Bu kapsamda konuyla ilgili gerek ulusal gerek uluslararası literatürde yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda ifade edilen lisansüstü problemlerin ağırlıklı olarak öğrencilerin akademik ve bireysel yetkinlik ve becerileri ile kurumların yapısal durumlarından kaynaklandığı dikkat çekmektedir.

Konunun daha fazla aydınlatılması bağlamında mevcut literatürden hareketle bu çalışma tarafından gündeme

⁴ Üniversite mezunu işsizlerin sayısı 2005 yılında 277.000; 2014 yılında 606.000; 2020 yılında 1.100.000 kişidir. Ayrıntılı bilgi için bkznz. www.tuik.gov.tr

⁵ Hem öğrenci hem öğretim elemanı sayısında son sekiz yılda ciddi oranda bir artış olduğu görülmektedir: 2013-2014 yüksek öğrenim istatistiklerine göre 265.895 yüksek lisans öğrencisi; 67.157 doktora öğrencisi ve toplamda 142.437 öğretim elemanı bulunmaktadır. 2019-2020 yükseköğrenim istatistiklerine bakıldığında bu sayılar 297.001 yüksek lisans öğrencisi; 101.242 doktora öğrencisi vardır. 2021 yılı YÖK istatistiğine göre de toplam 179.045 öğretim elemanı bulunmaktadır.

⁶ Dünya sıralamasında Türkiye’den ilk 500’e bir; ilk 1000’e sadece dokuz üniversite girebilmiştir. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>

getirilen lisansüstü problemlere bakıldığında dışsal (yapısal) ve içsel (bireysel) problemler şeklinde bir ayrıma gitmenin mümkün olacağı görülmektedir.

2.1. Lisansüstü Süreçlerde Dışsal (Yapısal) Problemler

Lisansüstü süreçlerde, özellikle bu çalışma kapsamında, mevcut literatürde dışsal (yapısal) problemler başlığı altında en çok dikkat çeken hususlardan birisi öğrenci ve danışman ilişkileridir. Adeta usta çırak ilişkisine dayalı yürüyen bir eğitim sürecinde kaliteli bir danışmanlık ilişkisi lisansüstü eğitim sürecinin sağlıklı ve verimli geçirilmesinde başat rol oynamaktadır.

Türk akademiyasında lisansüstü eğitim sürecinde 2547 sayılı yasada belirtilen öğretim üyeleri, akademik danışmanlık hizmeti vermektedir. Enstitüler her lisansüstü öğrencisine bir danışman ataması yapmaktadır. Bu kapsamda akademik danışman olarak atanan öğretim üyeleri belirli günlerde öğrencileri kabul ederek ihtiyaç duyulan konularda rehberlik etmek, 2547 sayılı yükseköğretim kanununun 22. maddesi kapsamındaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek durumundadır. Öğretim üyelerinin akademik danışmanlık görevleri dışında kendi akademik yayınları, ders yükümlülükleri, idari görevleri, makale hakemliği gibi muhtelif hem yönetsel hem akademik görevlerinin oldukları göz önüne bulundurulduğunda bu süreçlerin ne kadar verimli geçeceği tartışmalı bir durumdur.⁷ Öğretim üyesi başına düşen doktora öğrenci sayıları dikkate alındığında nitelikli bir lisansüstü sürecin beklenmesi mümkün görünmemektedir.⁸ Diğer taraftan nitelikli bilim insanını yetiştirme nitelikli rehberlik ve nitelikli bir rol model olmasıyla mümkündür. Öğrenci sayılarında ki bu büyük artış, nitelikli lisansüstü süreçlerin oluşumuna engel olmaktadır (Ekinci, 2011).

Lisansüstü süreçler, lisans süreçlerinden farklı olarak özellikle bağımsız bir araştırmacı statüsüne geçildiği bir döneme karşılık gelmektedir (Lovitts, 2005, s.138). Elbette bu bağımsızlaşma süreci, adeta ergenlik dönemindeki bir gencin ebeveyninden bağımsızlaşarak yetişkin olurken bireleşme sürecindeki gibi uzaktan kontrollü bir rehberliği ve gözetimi zorunlu ve anlamlı kılmaktadır. Dolayısıyla bu ayrışma sürecinde danışman eşliğinde bazı becerilerin gelişmesi gerekmektedir (Lovitts, 2005, s.151). İngiltere’de lisansüstü süreçlere yönelik yapılan bir çalışmada öğrencilerin mutluluk ve tatmin düzeylerini etkileyen parametrelere bakıldığında en yüksek faktörün danışmanlık ilişkileri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda lisansüstü sürecin verimli ve sağlıklı geçebilmesi ve lisansüstü süreçlerin tamamlanmasında danışman desteğinin önemi dikkat çekicidir (Ives & Rowley, 2005). Bu noktanın öneminden hareketle lisansüstü süreçlerde mevcut problemlere yönelik yapılan çalışmalarda özellikle danışman öğrenci ilişkisine oldukça fazla vurgu

yapılmıştır (Bair & Haworth, 2004; Barnes & Randall, 2012; Ezebilo, 2012; Grant & Graham, 1999; Jairam & Kahl, 2012; McAlpine & McKinnon, 2013; Özmen & Aydın, 2013; Pyhältö vd., 2012; Sevinç, 2001; Zhao vd., 2007; Wadesango & Machinggambi, 2011). Öyle ki danışman desteğinden mahrum kalmanın, doktora öğrencilerinin doktora programlarını tamamlama konusunda sorunlara yol açtığı açıkça vurgulanmaktadır (Bair & Haworth, 2004; Green & Raymond, 1997; Lovitts, 2001).

Lisansüstüne yönelik problemler konusunda yapılan çalışmalarda özellikle öğrencilerin danışmanlarıyla ilgili belirttikleri problemler oldukça dikkat çekicidir. Lisansüstü süreçlerde doktora öğrencilerinin yüksek lisans öğrencilerine kıyasla danışmanlık noktasında daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğu görülebilmektedir. Çalışma temposu gereği sürecin uzun, yorucu ve daha titiz çalışmalar gerektirmesinden dolayı danışmanla kurulacak derin ilişki için daha çok zamana ve rehberlik ilişkilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bildirilen problemler arasında doktora öğrencilerinin yeterli destek göremedikleri, kendilerini yalnız hissettikleri ifade edilmiştir (Balı & Dönmez, 2018, s. 296). Söz gelimi doktora yeterlilik sınavı döneminde ise danışman desteği bulamadıkları, planlı olmadıkları ve stresi «çözumsuz bir konu» (Balı & Dönmez, 2018, s. 302) olarak gördükleri belirtilmiştir. Yine doktora tezi yazım sürecinde yaşanan problemler, tezin doğru rehberlik ile yönetilmesi ve yönlendirilmesi aşamasında yetersiz kalan danışmanlığın tez yazım sürecini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. En çok vurgulanan problemler arasında yetersiz zaman ayrılması, geribildirim eksikliği (Grant & Graham, 1999; Bakioglu & Gürdal, 2001; Suna, vd., 2007) şeklinde belirtilmiştir. Diğer yandan verilen mevcut danışmanlık ilişkilerinin zayıf ve yetersiz rehberlik olduğunda bu ilişki yıkıcı bir ilişki modeline⁹ (Vermunt & Verloop, 1999) dayandığı belirtilmektedir (Wright, 2003). Burada vurgulanan problemler elbette sadece Türkiye akademisine özgü problemler değildir. Özellikle Almanya gibi ülkelerde danışmanların yeterli danışmanlık faaliyetinde bulunmamasının doktora süreçlerini sekteye uğrattığına yönelik çalışmalar mevcuttur (Karadağ & Özdemir, 2017, s. 272). Uluslararası platformlarda yapılan çalışmalar, Kanada, Japonya, Türkiye, Tayland, İzlanda, Çin gibi ülkelerden ABD’de eğitim alan öğrencilerin hem akademik hem psikolojik desteğe ihtiyaç duyduklarını; bu anlamda kendi akademik gelişimlerine katkıda bulunacak, başarısını artıracak ve mesleki gelişimine katkıda bulunacak danışmanlara ihtiyaç duyduğunu göstermiştir (Ku vd., 2008).

Yapısal sorunlar bağlamında, lisansüstü süreçlerde karşılaşılan zorluklar arasında en önemlilerinden birinin danışman öğrenci iletişimi olageldiği görülmektedir. Bunların yanı sıra, yapılan çalışmalarda lisansüstü süreçlerde

⁷ YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (1981). Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliği. <http://www.yok.gov.tr/uak/yonetmelikler/lusnav.pdf>.

⁸ Ülkemizde danışman ataması kontrolü ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmediği durumlar söz konusu olabilmektedir. Yurt dışında olduğunun aksine zaman zaman Türk akademisinde danışman ve öğrenci çalışması gönüllük veya proje merkezli gitmekten ziyade öğrencinin başvurduğu üniversitede olası danışmanların üzerindeki öğrenci sayısına göre zaman zaman rastgelelik gözetilerek danışman ataması gerçekleştirilmektedir. Bu durum öğrenme süreçlerinde rehberliğin ve danışmanlığın en etkili mecrası olan lisansüstü süreçlerde kurulacak pozitif ilişkinin oluşumunda katkı sağlayamamaktadır. Çünkü öğrencinin kendi seçmediği bir danışmanla iletişim kurabilmesi zaman alabilmekte ve bazen zorlayıcı olabilmektedir. Kurulamayan bu tarz ilişkiler öğrenme süreçlerini sekteye uğratabilmektedir. Danışman kanadında da danışmanın bilmediği bir öğrenciyle çalışması ve onunla mesafeli iletişim kurması, öğrenciye verimli bir rehberlik yapabilmeyi engelleyebilmektedir.

⁹ Yıkıcı ilişki modelinde öğrenci otoriter ve katı bir ortamda öğrenmeyi deneyimler ve süreçle uyumlanıcı bir durumda olamaz.

verimliliği düşüren veya lisansüstü süreçten vazgeçmeye yönelten belirli başlı sorunlar da mevcuttur. Özellikle öğrencilerin kaynaklar açısından veri tabanlarına ve kütüphane hizmetlerine ulaşımı, lisansüstü süreçlerin yeterli zamana yayılmaması, yabancı dil problemlerinden kaynaklı durumlar, akademik yeterlilik noktasında metodolojik problemler, alana ve literatüre hakim olamama ile ilgili problemler, uygulama izni sıkıntıları, bürokratik ve siyasi problemler, uygun olmayan çalışma koşulları, iş ve lisansüstü süreçlerin birlikte gitmesinde yaşanan problemler ve maddi problemler şeklinde belirtilmiştir (Akbulut, vd., 2013; Meydan 1994, Özmen, vd., 2013; Sevinç, 2001; Bakioğlu & Gürdal, 2001; Suna, vd., 2007).

2.2. Lisansüstü Süreçlerde İçsel (Bireysel) Problemler

Lisansüstü süreçlerde başarılı olma ve süreci başarıyla tamamlamada öğrenci dışından kaynaklı yapısal problemlerin yanı sıra, aynı zamanda öğrenciden kaynaklı bireysel problemlerin etkisi de yadsınamaz bir durumdur. İfade edildiği üzere ulusal literatürde yapılan çalışmaların özellikle yapısal koşullara dayandığı görülmektedir. Zaman zaman bu durum süreç esnasındaki öğrencilerin bireysel problemlerinin çok fazla araştırma gündemi olmamasına sebebiyet vermektedir. Ulusal literatürde lisansüstü öğrencilerinin mevcut problemlerine yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin çözüm önerisi şeklinde belirttikleri durumlar da daha çok yapısal durumlara ve öğrencilerin teknik becerilerine odaklanmaktadır. Öğrenciler; farkında olmadıkları ancak ihtiyaç duydukları, kişisel ve kişilerarası beceriler şeklinde değerlendirilen becerilerden (soft skills), sosyal ve öznel iyi olma durumlarına yönelik destek ihtiyaçlarından veya bu desteklerin mümkünatından çok fazla bahsetmemektedir. Dolayısıyla mevcut akademik anlayışta verimli bir lisansüstü süreç; sadece ya iyileştirilmiş yapısal koşullara ya da teknik açılarından akademik olarak verimli olmaya karşılık gelmektedir. Diğer taraftan sosyal ve psikolojik iyilik hali ve kişisel beceriler (soft skills) açısından akademik süreç çok fazla dikkate alınmamaktadır.

İfade edildiği üzere yapılan çalışmalar ve hem araştırmacılar hem de öğrenciler tarafından dile getirilen çözüm önerileri, lisansüstü problemlerin bireysel kısmında da daha çok teknik veya akademik becerilere (hard skills) odaklanmaktadır. Dolayısıyla bu problemler arasında öğrenme süreçlerinde oldukça etkili olan “teknik olmayan veya kişisel ve kişiler arası beceriler”, bir diğer ifadeyle “soft beceriler” (soft skills) şeklinde değerlendirilebilecek; kendi kendine geliştirilen, transfer edilebilir özelliğe sahip olan söz gelimi: “İletişim becerileri, eleştirel ve yapısal düşünme, problem çözme, yaratıcılık, takım çalışması, uzlaşma becerileri, öz yönetim, zaman yönetimi, çatışma yönetimi, kültürel farkındalık, sağduyu, sorumluluk, etik, cesaret, öz saygı, bütünlük-dürüstlük, empati, çalışma etiği, proje yönetimi, iş yönetimi” becerileri göz ardı edilebilmektedir (Schulz, 2008). Yapılan çalışmalar teknik olmayan becerilere tekabül eden “soft” becerilerin başarıda, öğrenmede ve mevcut potansiyeli açığa çıkarmada yüzde 85 etkisinin olduğunu gösterirken, literatürde sıklıkla problem olarak dile getirilen teknik

becerilerin yüzde 15 oranında etkisinin olduğunu göstermektedir (Wats & Wats, 2009). Ancak bu durumun ihtiyacı ve önemi maalesef ki hem araştırmacıların hem de öğrencilerin dikkatini çok fazla çekmemektedir.

Ülkemizde doktora kayıt yaptıran öğrencilerin sayısındaki artışa rağmen doktora tamamlayanların sayısındaki azlık lisansüstü sürecin yıldırıcılığı ve zorluğu hakkında fikir vermektedir. Çünkü lisansüstü süreçler, özellikle doktora eğitimi, uzun vadeli çalışmayı ve özdisiplini gerektiren bir süreçtir. Söz gelimi doktora sürecinde ders döneminin bitirilmesi bir nebze daha rahatken bireysel yılmazlık (rezilyans) becerilerine ihtiyaç duyulan tez döneminde birçok zorluk yaşanmaktadır (Akbulut vd., 2013). Doktora süreçlerinde kaydedilen yıpranma oranları yüzde 30 ile yüzde 50’yi bulmaktadır (Pyhäntö vd., 2012, s.1). Diğer taraftan Lovits’in 2001’de yapmış olduğu çalışmada doktora öğrencilerinin %50’sinin tezini tamamlayamadığını göstermektedir. Pyhäntö’nün çalışmasında katılımcıların %43’ü araştırmalarından vazgeçmeyi düşündüğünü ifade etmiştir. Özellikle bu şekilde düşünen kişiler arasında araştırmalarından çekilmeyi hiç düşünmeyenlere kıyasla anksiyete, tükenmişlik ve stres düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Aynı zamanda çekilmeyi düşünenler çalışmalarına daha az ilgi beslediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmalarında yanlış yol izlenmesi, bireysel motivasyon düşüklüğü, doktora sürecinin oluşturduğu stres ve baskı, bunların yaratmış olduğu tükenmişlik doktora sürecini bırakmada etkili olan faktörlerdendir. Dolayısıyla ifade edilebilir ki lisansüstü süreçleri tamamlama ve iyi olma halleri arasında açık bir ilişki vardır (Lovits, 2001; Pyhäntö vd., 2012, s. 5). Hem yıpranma hem de ızdırap düzeyleri oldukça yüksek olan doktora öğrencilerinde bu sorunların kaynağının çeşitli çalışmalarda kendi öğrenme durumlarından, iş yükünden, sürekli değerlendirilmeden, rekabetçi atmosferden, danışmanlık ilişkilerinden, kaynaklardan ve araştırma süreçleri ve özel hayat dengesiyle ilgili problemlerden ve akademik yazma becerileri eksikliğinden kaynaklanmakta olduğu görülmüştür (Pyhäntö vd., 2012, s. 2). Diğer yandan konuyu sürekli değiştirme, danışmanlarla kurulamayan iletişim ve danışmanla iletişimden kaçınma, bölüme ait olamama, danışmanından çalışmasına geribildirim isteyememe gibi durumların öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik gelişim olmadığına dair alarm verici işaretler olduğu belirtilmiştir (Kearns vd., 2008).

Lisansüstü süreçlerin tamamlanmasında bireysel problemlere yönelik yapılan çalışmalarda, öznel iyi olamama durumları, rezilyans becerilerin eksikliği, zaman yönetimi ve planlama, erteleme davranışları, öz sabotajcı düşünceler dikkat çekmektedir. Literatürde öz sabotajcı davranışların negatif etkileri olarak; akademik başarısızlık, kötü çalışma davranışları, kötü zaman yönetimi stratejileri gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Öz sabotajcı davranışlar kendisini birçok şekilde gösterebilmektedir. Literatürde öz sabotajcı davranışlar gereğinden fazla yük almak, mükemmeliyetçilik, aşırı yoğunluk, erteleme, organizasyonsuzluk, çaba göstermeme, performans düşüren durumları seçme gibi (Kearns vd., 2008, s. 79)

davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Öz sabotajcı düşünme tarzının yansımaları olan erteleme davranışı da öğrenciler arasında en çok belirtilen problemler arasındadır. Ahern & Manathunga (2004), akademik erteleme kavramıyla akademik görevlerin ertelendiği özellikle tıkanmış öğrencilerin gösterdiği bir davranış olduğunu göstermiştir. Özellikle bu tıkanıkların; bilişsel, duygusal ve sosyal bloklar olduğunu, gelişim için bu blokların çözülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Kearns vd., 2008, s. 79). Yine bu bağlamda zaman yönetimi değişkeni akademik ertelemeyi yordayan en güçlü değişkenlerden biri olduğunu çalışmalar göstermektedir (Kağan, 2009).

Lisansüstü süreçlerde verimlilik açısından motivasyon faktörü önemli bir diğer parametredir. Yine yüksek motivasyon ve zaman yönetimi becerilerine sahip olan öğrenciler daha az erteleme özelliği göstermektedir (Balkıs vd., 2006). Akademik motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Kandemir, 2014). Green'in (1995) bildirdiği gibi, öğrenci motivasyonunun eksikliği, genellikle doktora programlarından kaynaklanan kayıp oranlarında önemli bir faktördür. Özellikle yapılan çalışmalarda motivasyonun lisansüstü sürecin tamamlanmasında en önemli parametre olduğu çoklu regresyon çalışmalarında görülmektedir. Yapılan çalışma neticesinde elde edilen bulgular, programı tamamlayanların öz motivasyon algılayışları bitiremeyenlere göre daha yüksek seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Wright'ın (1990) çalışması da motivasyonun doktora derecesi arayışında başarının güçlü bir göstergesi olduğunu doğrulanmıştır. Öz belirleme teorisi kapsamında motivasyonun özellikle sürdürülebilir bir halde var olması, insanın en temel ihtiyacı olan otonomluk, yetkinlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının giderilmesiyle açıklanmaktadır (Ryan vd., 2000). Bu ihtiyaçlar lisansüstü süreçlerde ancak güçlü bir danışmanlık ilişkisi, alanda kendini yeterli ve yetkin hissetme ve aynı zamanda kendi kararlarını alabilme ve kendi başına ayakta kalabilme becerisiyle doğru orantılıdır.¹⁰ Ancak özellikle yukarıda bahsedildiği gibi yapılan çalışmalarda belirtilen hem yapısal hem bireysel problemler, bu temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması noktasında Türk akademisinin ciddi problemleri olduğunu göstermektedir.

Yine lisansüstü eğitim süresince öğrencilerin belirttiği problemlerden birisi akademik ve özel hayatı noktasında denge kurabilme becerisidir. Aile, iş ve diğer kişisel sorumluluklar arasında kurulan denge doktora sürecini tamamlamada en önemli etkenlerdir. Ancak bu noktada bireysel anlamda iyi oluş hallerinde yaşanan sıkıntılar hem akademik hayatın gereklilikleri hem de kendi özel hayat gereklilikleri ve değerleri konusunda denge kurma bağlamında zorluk yaşanmasına sebebiyet vermektedir (Ali & Kohun, 2006, ss. 21-33). Dolayısıyla iş, akademik ve özel hayatın kurulamayan dengesi bu sürecin problemleri arasında değerlendirilmektedir.

Bu bilgiler ışığında, lisansüstü süreçlere yönelik mevcut

literatüre baktığımızda meselenin sadece yapısal problemler olmadığını aynı zamanda birey kaynaklı problemlerde olduğu rahatlıkla görülebilmektedir. Ülkemizdeki üniversiteler daha önce de ifade edildiği üzere özellikle lisansüstü süreçlerde bireylerin gelişimine yönelik akademik becerilere odaklanmakta bu kapsamdaki eksiklikleri giderme bağlamında çalışmalar yapmaktadır. Dolayısıyla lisansüstü programı yürüten üniversitelerin bu tarz problemleri aşmak için geliştirdikleri stratejilerin mevcut problemlerin yönetilmesi bağlamında özellikle bireysel becerilerin geliştirilmesine yönelik henüz yeterli düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Bu doğrultuda öğrencilere lisansüstü süreçte ihtiyaç duydukları becerileri geliştirebilmek için verilebilecek sosyal ve psikolojik destekler, lisansüstü süreçlerin hem öğrenci hem kurum kanadından verimliliğini ve etkililiğini artırması bağlamında önem arz etmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışma kapsamında akademik koçluğun (lisansüstü süreç koçluğunun) Türk akademisinin lisansüstü problemlerine alternatif bir çözüm mekanizması sunacağı düşünülmektedir.

3. Lisansüstü Süreçlerde Bir Çözüm Mekanizması Olarak Akademik Koçluk

Koçluk, daha önce de belirtildiği üzere kişinin kendisine yönelik mevcut durumunun gözden geçirilmesine ve varsa problemlerinin belirlenmesine; bu kapsamda kişinin değişim ve dönüşüme hazırlanması noktasında kişiye destek olarak kişinin belirlediği hedefler doğrultusunda adım atmasına kaynaklık eden dinamik bir gelişim sürecine karşılık gelmektedir. Bir iletişim tarzı olarak koçluk ise; öz farkındalığı, kültürel bağlamda daha esnek düşünebilmeyi ve iletişimi geliştirmeyi amaçlayan bir pedagojidir (Middleton, 2015'den akt. Keane, 2016, s. 95). Koçlukta gerçekleşen öğrenme; öz yönelimli öğrenme ve deneysel öğrenme süreçlerine yardımcı olan bir niteliktedir. Koçluk; kişinin kendisinin öz soruşturması, öz keşfi ve bu durumların üzerine çalışma yolları ve düşünme örüntüleri üzerine farkındalık kazanmayı sağlar. Bir koç, koçluk alan kişinin belirlemiş olduğu hedef doğrultusunda görüşülebilir yönler belirleyerek koçluk alan kişinin kendine yönelik içsel yansıtmasını dışarı vurmasını kolaylaştırır (Kimsey-House vd., 2011'den akt. Keane, 2016, s. 102). Koçluğun etkilerine yönelik çalışmalara bakıldığında bireylerin akademik hedeflerini gerçekleştirmelerine ve performanslarını artırmalarına ve iyi olma hallerine önemli düzeyde pozitif katkısı olduğu anlaşılmaktadır (Mühlberger & Traut-Mattausch, 2015).

Akademik koçluk (Lisansüstü süreç koçluğu) diğer niş alan koçluklarında söz gelimi; yönetici, takım, öğrenci, ebeveyn, ilişki vb. koçluğunda olduğu gibi gerek dünyada gerek ülkemizde koçluk denilince akla gelen yaşam koçluğundan farklılaşmaktadır. Yaşam koçluğundan ziyade profesyonellere koçluk yapmanın faydalarına bakıldığında: «Öz farkındalığın ve öz kabulün yükselmesi; hedef koyma ve hedefe ulaşma becerilerinin gelişmesi; öz keşif, öz güven ve öz açıklamanın artması; daha iyi

¹⁰ Doktora öğrencileri, kendilerini doktora sürecine motive eden faktörlerle ilgili olarak mesleki güdüleyiciler ve bireysel güdüleyicilerden bahsetmiştir. Mesleki güdüleyiciler; zorunluluk, terfi almak, ünvan kazanmak ve işini daha iyi yapma arzusudur. Bireysel güdüleyiciler ise; kendini geliştirme, prestij kazanma, sorunları farklı açılardan ele alma ve çözüm bulma ve sürekli öğrenme etkinliği içerisinde olma şeklinde belirtilmiştir (Arastaman vd., 2020 s. 1337).

iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişmesi; daha iyi geri bildirim alımı ve kullanımının artması; daha etkili düşünme becerileri; davranış değişiklikleri; isteklere yönelik artan farkındalık; zorluklarla ve engelleri belirleyebilme yeteneği” gibi gelişmeler belirtilmiştir (Griffiths, 2005, s. 57). Bir profesyonel koçluk modeli olan lisansüstü süreç koçluğunda yüksek lisans ve doktora süreçleri ile ilgili olarak sınırların belirlendiği, profesyonel yaşamın gündeme geldiği ve bu yaşamla ilgili olan hem özel hayatın hem akademik hayatın masaya yatırılması olasıdır. Diğer taraftan daha önce de bahsedildiği üzere koçluk; terapiden, danışmanlıktan ve öğretmenlikten de farklılaşmaktadır. Koçluk, diğer yardım edici rollerden belirli amaçlara ulaşmanın beklentisi ve planlanmamış eylemin yerine getirilmesine odaklanarak ayrılmaktadır (Griffiths, 2005, s. 56). Bu noktada özellikle lisansüstü koçluğuyla ilgili olarak koçluk ve akademik süpervizörlük (akademik danışmanlık) arasındaki farklara bakmak anlamlı olabilir. Öğrencinin akademik atmosferde acemi rolünde olması, kendisine göre daha deneyimli insanlar arasında eşit olmayan bir ilişkiye girmesine neden olmaktadır. Akademik danışmanlıkta kurulan ilişki, belirli bir bilimsel alanda ve akademik çevrede daha deneyiminin daha az deneyimliye rehberlik yaptığı bir sürece dayanmaktadır. Diğer taraftan koçlukta kurulan ilişkide koçun, koçluk alan kişinin alanıyla ilgili herhangi bir uzmanlığa sahip olup olmadığı farketmeksizin; koçluk alan kişinin çalışmalarını yargılayabilecek, değerlendirebilecek bir uzmanlığa genelde sahip olmamakla birlikte ya da buna bakılmaksızın, öğrencinin duyarlı olduğu konuları, şüpheleri, kendi zayıflıklarını yansıtabildiği bir süreç olarak sunulmaktadır. Akademik danışmanlığa kıyasla koçlukta herşeyin rahatlıkla konuşulabileceği ve güvene dayalı eşit bir partnerlik ilişkisi mevcuttur (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 5). Koçluk yaklaşımlarında koç, koçluk alan kişiye cevap sunmaz. Koç aksine sorular sormaya odaklanır ve koçluk alan kişinin içsel yansıtma yapmasına, fikir geliştirmesine ve kendi çözümlerini bulmasına yardımcı olur. Danışmanlık diyaloglarında da dinleme ve soru sorma önemlidir. Ancak sorulan sorular daha çok öğrenciyi sınamaya yöneliktir ve içinde bir güç ilişkisi barındırmaktadır. Aynı zamanda koçlukta koçun, koçluk alan kişinin/öğrencinin yaptığı akademik çalışmalardan herhangi bir çıkarının olmadığından güven ilişkisinin zedelenme olasılığı yoktur. Diğer taraftan akademik danışmanlıkta ise doktora sürecinin tamamlanmasından ve bu süreçten üretilen sonuçlarla ilgili danışmanın kendi akademik çıkarının olmasından dolayı öğrenciyle arasında bulunan mevcut güven ilişkisi zedelenme ihtimali vardır (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 6). Yapılan bir çalışmada öğrencilerin hem koçları ve hem de akademik danışmanlarıyla; planlama, zaman yönetimi, beklentiler, hedefler, yazma süreçleri, doktora ile ilgili motivasyon, gelecek kariyer fırsatları, diğerlerinin beklentileri gibi ortak konuştukları konular olduğuna ulaşılmıştır. Sadece akademik danışmanlık; profesyonel akademik sunumlar, konular ve kararlar, öğretmeyle ilgili zorluklar, sadece koçla; stresle başa çıkma, danışmanla ilişkiler, yeterlilik, üniversite ve iş ilişkileri, özgüven, öz saygı, kişisel ilişkiler, danışmandan faydalanma gibi ko-

nular gündeme gelmiştir. Bu konuların özelliklerine bakıldığında akademik danışmanla daha teknik meseleler; koçla daha bireysel, duygusal ve ilişkisel zorluklar masaya yatırıldığı ifade edilebilir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 11).

Koçluğun lisansüstü süreçlerde alternatif bir iletişim metodolojisi olarak kullanımı uluslararası mecrada da oldukça yeni bir konudur. Konuya yönelik uygulamalı çalışmalar oldukça azdır. Diğer yandan koçluğun akademik personelin kariyerinin gelişiminde, bilimsel olarak özgüven, işbirlikçi çalışma, beceri gelişimi ve aksiyon planlamada yardımcı olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Carmel & Paul, 2015). Ancak lisansüstü öğrencilerine yönelik koçluğun etkisi üzerine çalışmalar uluslararası literatürde de oldukça azdır. Ulusal literatürde ise koçluğun lisansüstü süreçlerdeki etkisine yönelik herhangi bir teorik veya uygulamalı çalışmaya rastlanılmamıştır. Mevcut çalışmalar ise şu örneklerde gerçekleştirilmiştir: Grant’ın (2003) Avustralya’da bir üniversitede 20 lisansüstü öğrenciyi; Kearn Hughs vd. (2008) çalışmasında Flinders üniversitesinde 63 öğrenciyi; Geber (2010), Güney Afrika’da 8 Lisansüstü araştırmacıya; Godskesen ve Kobayashi’nin (2015), Danimarka’da teknik bir üniversitede 88 doktora öğrencisine; Andreanoff (2016) lisansüstü öğrencilere; Lech vd. (2017) Londra’da Queen Mary Üniversitesi’nde 6 öğrenciyi; Le Roux (2018) Güney Afrika’da 10 lisansüstü öğrencisine; Lane ve De Wilde (2018) Londra’da bir üniversitede 5 doktora öğrencisine Capstick vd., 2019 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde akademik risk altındaki 1434 lisans öğrencisine; yine Hakro ve Mathew 2020’de Umman’da 15 üniversite öğrencisine; Wilson ve James (2022) kendileri üzerine yapmış oldukları otoetnografi yöntemiyle kendi deneyimlerini yansıtmalarıyla çeşitli şekillerde koçluk görüşmeleri ve bu görüşmelerin etkilerini ve sonuçlarını analiz eden muhtelif çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu bu uygulamalı çalışmaların ortak sonuçlarından hareketle akademik koçluğun lisansüstü süreçlere aşağıdaki konularda katkıda bulunduğu ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

3.1. Öğrenme

Lisansüstü süreçlerde öğrencilerin uluslararası bazı değerlendirme ölçütleri kapsamında birtakım kazanımlar elde etmesi beklenir. Söz gelimi Avrupa yükseköğretim sisteminde eğitim alanının düzeylerini belirleyen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda 7. seviye, yüksek lisansa tekabül ederken; 8. seviye ise doktora eğitimi için gerekli kazanımlara karşılık gelmektedir. Bu kapsamda özellikle bilgi karşısında özgün düşünme, eleştirel farkındalık, farklı bilgiler arasında entegrasyon, uzmanlaşmış problem çözme becerileri, karmaşık öğrenme durumlarını yönetmek ve dönüştürmek, bilgi ve uygulamada takım çalışmalarında sorumluluk almak 7. seviye kazanımlarına karşılık gelmektedir. Diğer yandan alanda öncü bilgilere vakıf olma, eleştirel düşünceyle kazanılan bilgileri ve uygulamaları genişletebilmek adına sentez ve değerlendirme becerileri, inovasyon, özerklik, profesyonel bütünlük, sürekli öğrenmeye yönelik adanmışlık 8. seviye kazanımlarına karşılık gelmektedir. Bu

doğrultuda lisansüstü süreçlerde 7. ve 8. seviye kazanımların öğrenciler tarafından örtük veya açık bir şekilde kazanılması hedeflenir (Günay, 2018, s. 83).

Tüm bu kazanımlar ve yetkinliklere bakıldığında temelde lisansüstü gibi geniş ölçekli öğrenme süreçlerinin öğrencinin örtük (tacit) bilgi¹¹ denilen bilginin ve becerilerin yönetilmesini hedefleyen bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Örtük bilgi ise daha çok öğrenci ve akademik sosyal yapıyla kurulan ilişkide kazanılır. Özellikle akademide öğrencinin danışmanla kuracağı ilişki bu bilgi türünün gelişmesine katkıda bulunur. Örtük bilgi hedefleri ve pratikleri örtülü bir şekilde çalışır. Dolayısıyla bazen hedefleri geliştirmek için gerekli olan araçları belirlemek zor olabilmektedir. Gerekli danışmanlık ve rehberlik süreçleri sağlanamadığından öğrencilerin araştırma becerileri ve süreç yönetme becerileri gelişmemektedir (Pyhäntö vd., 2012). Diğer taraftan klasik yöntemlere dayalı öğrenme ve öğretme ortamlarının niteliği bu örtük bilginin gelişmesini etkiler. Söz gelimi yapıcı bir biçimde öğrenme ve öğrenme ortamları arasında öğrencilerin akademik becerilerini ve bilgilerini sürekli geliştirdikleri pozitif dinamik bir ilişki vardır. Ancak otoriter ve katı bir şekilde öğrenme ve öğretme süreçleri söz konusu olduğunda öz düzenleme becerileri olan öğrenci bile öğrenme sürecini daha yıkıcı bir biçimde deneyimler. Diğer bir ifadeyle öğrenci değişen şartlara uyum sağlayamaz. Bu tarz yıkıcı biçim ilişki tipleri anlamlı ve öz düzenleyici öğrenme ortamını kısıtlayarak öğrenim süreçlerin tamamlanmasını engelleyebilir (Vermunt & Verloop, 1999). Bu bilgiler ışığında eğitim süreçlerinde etkili öğrenme; dönüşümsel, aktif, etkileşimsel, içsel olarak motive edilmiş ve hayat boyu öğrenme şeklinde gerçekleşmelidir. Bu etkili öğrenme faktörleri koçluk pratikleri süreçleri esnasında kendiliğinden, doğal olarak gerçekleşmektedir. Bu bağlamda koçluk bir öğrenme modeli sunar (Griffiths, 2005, s. 62). Özellikle bu öğrenme modeli, lisansüstü süreçlerde kazanılması beklenen örtük (tacit) bilginin gelişimini sağlar.

Koçluk alan kişiler/öğrenciler gerek özel gerek iş gerekse akademik hayatlarının belirli bir yönünü geliştirmek için koça başvuruda bulunurlar. Süreçle ilgili mevcut durumlarını, gerçekliklerini ve önemli inançlarını birlikte değerlendirirler. Bu amaçla koçluk metodolojisi çerçevesinde aktif dinleme, güçlü sorular sorma, problem çözme, öz düzenleme ve öz gözlem doğrultusunda geliştirilen bir deneyim gerçekleşir (Griffiths, 2005, s. 62). Mümkün olabilecek değişimler için beyin fırtınası yaparlar, bu doğrultuda planladıkları ve uygulamak istedikleri bir eylem planı gerçekleştirirler. Bu süreçte hedeflere ulaşabilecek bilgi ve becerileri kazanırlar, yeni rollerini ve stratejilerini test ederler. Koçluk esnasında güven ve yetenek aşamalı bir şekilde inşa edilir. Sonuç olarak dönüşüm doğal bir olma hali olur. Koçluk dönüşüm aşamalarını her seviyesinde içerir (Griffiths, 2005, s. 60). Diğer bir ifadeyle koçluk temelli öğrenme modelinde öğrenme, dönüşümsel öğrenmeyle gerçekleşir ve öğrenme koçluk sürecinin içinde gömülüdür. Koçluk bu bağlamda

hedeflerin gerçekleşmesini sağlayarak değişimi mümkün kılar. Özellikle bu öğrenme biçimi uzun solukludur hayat boyu öğrenmeye tekabül eder. Dolayısıyla koçluk metodolojisi aktif, gerçekçi ve dahil olan öğrenmeyi oluşturmayı sağlayan bir araçtır. Böylece dönüşümsel öğrenme ortaya çıkar (Hangrove, 2003'den akt. Griffiths, 2005, s. 60). Stratejilerin planlanması, eylemlerin uygulanması, bu eylemlerin sonuçlarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi gerçekleşir. Beceri ve yetenek gelişimiyle birlikte düşünme ve davranış örüntüleri yeniden şekillenir. Koçluk alanın kişisel ve bakış açısız yönden dönüşü olanaklı hale gelir (Hangrove, 1995'den akt. Griffiths, 2005, s. 60).

3.2. Farkındalık

Koçlukta en önemli kazanımlardan birisi koçluk alanın kendisini masaya yatırarak içsel yansıtma ile farkındalık geliştirmesidir (Grant, 2003). Çünkü koçluk özünde soruşturmayı, bireyin kendisiyle temas kurup kendi duyguyu ve düşünce biçimlerinin öz keşfini mümkün hale getirir. Bu anlamda koçluk pedagojisi sayesinde özne olan birey kendisini nesneleştirerek bu nesneye güvenli bir ortamda koç ile birlikte bakar.

Lisansüstü süreçlerde koçluğa yönelik çalışmalarda katılımcılar, koçluk sürecini kendilerinin öz keşif süreci şeklinde değerlendirerek bu sürecin çok kıymetli olduğunu belirtmişlerdir. Yargılanmayan, güven temelli ve eşit güç ilişkisine dayalı nötral bir çevrede, aktif bir dinleyici tarafından duyulmak, bireyin kendi kırılma noktalarından çekinmeden özgürce bahsedebilmesine imkân tanır. Diğer yandan koçluk görüşmelerinde akademide tabu şeklinde düşünülen, tehlikeli sınırlar olarak kabul edilebilen konular hakkında rahat bir şekilde konuşabilmek çok önemli bir katkı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda koçluk öğrenciye özellikle duyulan yalnızlık hislerini paylaşma, karşılama sorunları doğrultusunda çıkış yolu bulamama, tıkanıp kalma gibi durumlarla ilgili hislerin paylaşıldığı bir ortam sunmaktadır. Koçların sağladıkları özgürlük ve güven alanı ve bu alanda sağlanan yapıcı geri bildirimler, zaman zaman bireyin potansiyellerini açığa çıkarmaya yönelik meydan okumalar, onlara en çok ihtiyaç duydukları yargılanmayan bir ortamda öz keşif ve risk alma becerilerinin gelişmesine olanak sağlamıştır. Gerçekleşen yoğun öz keşifler sayesinde kişiler, koçluk almadıkları döneme kıyasla daha fazla proaktif bir halde lisansüstü süreçleri yönettiklerini belirtmişlerdir (Geber, 2010, ss. 70-76).

Kendilerini nesneleştiren kişilerin, koçluk sayesinde eleştirel düşünme, sorgulama yapabilmeye becerileri de gelişir. Böylece kendilerine ve süreçlerine yönelik analiz becerileri kuvvetlenir. Koçluk alan kişi koçluk süresince kaynaklarını ve yapabileceklerini keşfederek kilitli olan potansiyellerini gün yüzüne çıkartır. Belirli hedefler koyarak doğru kararlar vermeye çalışır ve doğal yeteneklerinden daha fazla yararlanır. Böylece koçluk kişinin elinde olan şeylerle olmayan şeyler arasında ayırım yapma becerisini geliştirir (Iordanou vd., 2016, s. 153). Bu da onların lisansüstü süreç içerisinde proaktif olmasını sağlar.

¹¹ İnsanların dile getiremediği, sosyal ilişkiler ve usta çırak ilişkisi kapsamında deneyimleri yoluyla geliştirilen, birşeyin yapabildiğini içeren bilgi türüdür.

3.3. Aktif Bir Özne Deneyimi

Koçluğun diğer bir kazanımlarından birisi de koçluk alanının hayatında aktif bir özne rolünü gönüllü ve bilinçli bir şekilde benimsemesidir. Koçluğun temel prensiplerinde güç ilişkilerini dengeleme, sürecin aktif aktörü olabilme, kişiler arası ilişkileri güçlendirme ve hesap verilebilirliği artırma vardır (Keane, 2016, s. 95). Koçluk bireyselleşme süreçlerine katkıda bulunarak bireylerin kendi hayatlarında proaktif bir şekilde var olabileceği algısının ve tutumunun edinilmesini sağlayacak bir ortam sunar. Koçluk diyalogları ile öğrenme süreçlerinde öğrencilerin kendi paylarına düşeni üstlenmelerini sağlar. Çünkü koçluk süresince koçluk alanının kendi motivasyonunu fark ettirerek kişisel değerleriyle uyumlu hedefler koymasını sağlama, bu hedeflere ulaşırken öğrenme adımları üzerine yansıtma bulunabilme, tüm bu süreçler esnasında öğrenciye meydan okuyabilme ve onu hesapverebilir bir role sokabilme önemlidir (Keane, 2016, s. 96).

Özellikle lisansüstü öğrenme süreçlerinde lisans sürecindeki pasif sadece bilgiyi alan bir konumdan bilgiyi üreten aktif bir sürece geçişle birlikte öğrencinin bağımsız bir araştırmacıya dönmesi beklenir. Bu geçiş sürecinde öğrenciye akademik danışman eşlik etmeye çalışır. Ancak koçluk vasıtasıyla özellikle sadece akademik danışmanlarına güvenmeyip öğrencinin kendisine bakan taraflarında inisiyatif almasını kolaylaştırarak öğrencinin öğrenme süreçlerini kontrol edebilme becerisini geliştirilmesi hedeflenir. Koçlukta ona öğrenme süreçlerinde ihtiyaç duyacağı kaynakların kendisinde olduğu hatırlatılır (Keane, 2016, s. 97). Böylece koçluk pedagojisi öğrencinin kendi kaynaklarının farkında olmasını sağlayarak çözümü dışardan değil içeriden üretebilmenin yollarını keşfedebilmeyi mümkün kılar (Iordanou vd., 2016, s.150). Bu doğrultuda söz konusu koçluk deneyimleri sonucunda öğrencilerin araştırma süreçlerinde bilinçli bir aktör olabilme becerileri gelişir (Keane, 2016, s. 97).

Bu doğrultuda özellikle Türkiye gibi ülkelerde akademik koçluk, lisansüstü süreçlerde yaşanması olası dışsal kaynaklı sözelimi bürokratik ve süreçsel problemlere bir kurban gibi yaklaşmasını aza indirir. Kişinin bu durumlarda aktif bir özne olabilmesini, sorunlara daha ihtiyatlı çözüm üretebilmesini ya da durumları kabul edilir bir şekilde algılama becerilerinin gelişmesini sağlayarak kişide dışsal kaynaklı faktörlerin yaratacağı olası stresi azaltır. Böylece lisansüstü sürecin etkin bir şekilde yönetilmesine olanak tanır. Yine öğretim elemanının kısıtlı kaldığı düşünüldüğü yerlerde öğrencinin kendi kaynaklarını farkedip gerekli araştırmaları, okumaları yapmaya istekli olmasına ve bu kapsamda öz öğrenme becerilerini geliştirme noktasında koçluk öğrenciye bir ışık tutabilir. Böylece kısıtlı koşullarda bile kişi açısından öğrenme süreçlerine yönelik mevcut kaynakların etkili kullanımı söz konusu olur.

3.4. Motivasyon

Koçluk pedagojisinin öğrenme süreçlerinde en önemli katkısı şüphesiz öğrencinin motivasyon durumlarına yaptığı etkidir. Motivasyon bir eylemin gerçekleşmesini

sağlayan o eylem ve amaç için kişiyi harekete geçiren itici güçtür. Lisansüstü öğrenme süreçlerinde motivasyonun hem yüksek hem de sürdürülebilir olması sürecin etkili ve verimli, aynı zamanda tamamlanabilir olması açısından oldukça önem arz etmektedir.

Koçluk pedagojisi öğrencinin kendi motivasyonunu farketmesine yönelik diyaloglar içerir. Koçlukta direkt içsel motivasyonun geliştirilmesi hedeflemese de koç, öğrencinin onu nelerin motive ettiğine yönelik çıkarımlarda bulunmasını sağlar ve onun bu doğrultuda amaçlarına odaklanmasını mümkün kılar. Diğer bir ifadeyle koç doğrudan motive etmez. Öğrencinin gayet şahsi olan motivasyon mekanizmalarını ve bunların nasıl çalıştığına dair bir farkındalık kazanmasını olanaklı hale getirir. Motivasyonun içsel bir şekilde sağlanmasına yardımcı olur ki bu tarz bir yaklaşım da sürdürülebilir motivasyona katkıda bulunur. Koçluk esnasında öğrenci değerlerini fark eder ve bu değerler doğrultusunda amaçlarını ve hedeflerini belirler. Eğer gerçekleştireceği plan ve hedeflerde, değerleri ile güçlü bir ilişki varsa bu hedeflere ulaşmaya yönelik motivasyon düzeyi daha yüksek hale gelir. Amaçlarına yönelik güçlü nedenleri olanlar da söz konusu amaçların gerçekleşmesi için gerekli adımların atılmasına daha istekli olurlar. Koçluk sürecinde öğrencinin lisansüstü eğitim süreçlerine yönelik değerleri ve bu değerler kapsamında geliştirilen amaçları ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için gereken güçlü nedenleri üzerine farkındalık geliştiren bir diyalog ortamı oluşturulur.

Literatürde doktora süreçlerini tamamlama ve sahip olunan motivasyon düzeyi arasında güçlü bir pozitif korelasyon olduğu görülmektedir. Doktora programını terk edenlerin çoğunun, doktora tamamlama için yeterli motivasyonlarının olmadıklarını belirtmişlerdir. Green'in (1995) bildirdiği gibi, öğrenci motivasyonunun eksikliği genellikle doktora programlarından vazgeçmede önemli bir faktördür. Bu çalışma; öğrencinin motivasyon düzeyinin, doktora sürecini başarılı bir şekilde tamamlayıp tamamlayamayacağını tahmini bir şekilde öngörebilen bir parametre olduğunu göstermiştir. Wright'ın (1990) çalışması da motivasyonun doktora derecesi arayışında başarının güçlü bir göstergesi olduğunu vurgulamaktadır.

Öz belirleme teorisi kapsamında Ryan ve arkadaşları motivasyonun sürdürülebilir olması noktasında üç temel psikolojik ihtiyaçtan bahsetmiştir: Otonomluk, ilişkililik ve yetkinlik. Bu üç faktörün domine ettiği durumlarda motivasyon en yüksek sürdürülebilir düzeyde devam eder (Ryan, vd., 2000, ss. 68-78). Dolayısıyla lisansüstü süreçlerde öğrencilerin kendi otonomluğunu farketmeleri ve bu otonomluklarını sürdürmeleri bağlamında sürece yönelik öz farkındalık ve öz yönetim becerileri, aynı zamanda gerekli olan hem genel hem akademik becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Yine süreçle ilgili öğrencinin kendisini ilişkisel ve yetkin hissetmesi için yapması gerekenler üzerine odaklanması onun lisansüstü süreçlere yönelik motivasyonun sürdürülebilirliğini arttıracaktır. Bu bağlamda, koçluk metodolojisi akademik

süreçlerde bu üç temel ihtiyacın karşılanmasında söz gelimi koçla kurulan ilişkisellik; yine kendisinin akademik hayatta daha yetkin hale gelmesi üzerine gerçekleşen gündem ve diyaloglar; koçluğun eylem planı merkezli gitmesi ve yine koçluk sürecinde öğrencinin içsel kaynaklarını farkettilererek sürecin faal aktörü haline gelerek otonomluğunu hissetmesi, bu süreçte ihtiyaç duyduğu motivasyonun sürdürülebilirliğine katkıda bulunacaktır.

3.5. Planlama ve Zaman Yönetimi

Lisansüstü öğrencilerin en temel problemlerinden birisi uzun soluklu öğrenme süreçlerini planlama noktasındadır. Uzun soluklu öğrenme ortamlarında hedef koymak ve bu doğrultuda planlama yapmak başarılı olabilmenin temel prensipleri arasındadır. Süreci sağlıklı ve verimli yönetmek bağlamında kısa ve uzun vadeli hedefler şeklinde planlamak hedefe ulaşmayı kolaylaştırır.

Koçluk öğrenme süreçlerinde öğrencinin bireysel motivasyonu üzerinde düşünmesini sağlayarak kişisel değerleriyle uyumlu hedefler koymasına olanak tanır. Aynı zamanda bu hedeflerin gerçekleşmesinde öz yansıtma yapılarak olası problemler üzerine düşünülmesini ve buna yönelik önlemler alınmasını sağlar. Koç bu bağlamda hissedilen motivasyon karşısında gerçekleştirilemeyen planlamalar ve hedefler noktasında öğrenciye meydan okuyarak öğrencinin planlama becerisinin ve bu noktada hedeflere ulaşabilmenin yolları üzerine güçlü sorularla odaklanmasına dikkat çeker (Keane, 2016, s. 96). Zaman zaman yaşanan atalet, motivasyonsuzluk veya erteleme davranışlarında koçun bu meydan okumaları öğrencinin hedeflerini ve planlarını gözden geçirmesini sağlayarak öğrencinin öğrenme sürecine sorumlu ve farkında bir şekilde bakma becerisi geliştirilir. Sürecin bu şekilde zihinsel netleşmesi, motivasyonu sürdürülebilir hale getirebilir. Böylece sürecin daha yönetilebilir ve tamamlanabilir hale gelmesini zihinsel olarak mümkün kılar. Lisansüstü öğrenciler arasında ifade edilebilecek en büyük korku süreci planlayamamak ve bu noktada süreci tamamlayamamaktır. Koçluk metodolojisi sayesinde söz konusu bu korku süreç planlanarak yönetilir. Böylece öğrencinin akademik motivasyonu ve verimliliği artar.

Geber'in (2010) çalışmasında koçluk alan tüm katılımcılar koçluğun hedeflerine ulaşmada çok önemli bir araç olduklarını belirtmişlerdir. Hedef belirlemek ve koçla hedef noktasında uyumlanmak ve koçların koçluk alanın hedeflerini başarmadaki desteği koçluk almanın en temel niyetini oluşturmuştur. Hatta bazılarında bu konulan hedefler doğrultusunda akademik yayın sayılarında ciddi artışlar gözlemlenmiştir. Bağımsızlıklarının gücünü farkederek daha verimli ve etkili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir (Geber, 2010, s. 69). Özellikle doktorayı bırakmak gibi bir risk düşünüldüğünde hedef koyma ve planlama yapma bu süreçte karşılanacak olası problemleri, bu problemlerin belirlenmesi, bu doğrultuda ihtiyaçların farkında olunması, hayaller ve beklentilerin gerçeklerle uyumlanması bağlamında öğrencinin süreci daha somut yönetilir hale getirmesine olanak sağlamıştır. Böylece öğrencinin doktora vazgeçme kararını engelleyebilen

bir araç haline gelmiştir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 12). Dolayısıyla koçluk sağladığı fayda ile öğrencinin doktora süreçlerini tamamlanmasına katkıda bulunmuştur. Lisansüstü öğrenciler arasında doktora vazgeçme oranlarına bakıldığında koçluğun sağlamış olduğu bu fayda ayrı bir önem taşımaktadır.

Lisansüstü süreçleri özellikle doktora süreçleri zaman yönetiminin titizlikle yapılmasını gerektiren bir süreçtir. Koçluk, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmakta olduğu yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Godskesen & Kobayashi, 2015, Kearns vd., 2008, Lane & De Wilde, 2018). Ders sürecinde derslere hazırlığa, sunumlara, seminerlere, ödevlere ve tez sürecindeki kısa süreli raporlamalara kadar, başarılı bir doktora süreci için gelişmiş bir zaman yönetimi becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Tez yazımı süreçlerinde çalışmalarını danışmanlarına belirli aralıklarla gösterme becerisi de zaman yönetimi becerileri ile ilgilidir. Lane'in çalışmasında da koçluk alan öğrencilerde profesyonel becerilerde gelişme, zaman yönetimi becerileri, yazma becerileri, mükemmelliği ve ertelemeyi aşma becerilerinde gelişme gösterdikleri belirtilmiştir (Lane & De Wilde, 2018, ss. 61-62).

3.6. Akademik Ertelemeyi Erteleme

Akademik erteleme, akademik görevlerle başlama ya da akademik görevleri tamamlamayı rasyonel olmayan bir takım sebeplerle başka bir zamana gönderme şeklinde tanımlanmıştır. Farklı bir ifadeyle akademik işlerle ilgili ödev, proje hazırlama ve teslimindeki aşamaların geciktirilmesi sürecidir (Sarıkaya, Aydın & Koçak, 2016, s. 19).

Akademik erteleme birçok kişilik özelliği ile ilişkilidir. Söz gelimi konuyla ilgili olarak Sarıkaya, Aydın & Koçak, çalışmalarında akademik erteleme ve kişilik özellikleri ile ilgili olarak mevcut literatürde şu bulgulara ulaşmıştır: Akademik erteleme ve özyeterlilik inancı ve özsayı, stresle başa çıkma (Kandemir, İlhan, Özpolat & Palancı 2014) sorumluluk sahibi olma (Bulut, 2015) pozitif kendilik algısı (Çelik, 2014) genel yetkinlik sahibi olma inancı (Çelikkaleli & Akbay, 2013) uyumlu kişilik yapısı (Deniz, Traş & Aydoğan, 2009) arasında negatif düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Diğer taraftan yine aynı çalışmada düşükbenlik saygısı ve kendinden şüphe duyma (Balkıs ve Duru, 2010) kendini sabotaj (Akca, 2012), rasyonel olmayan inançlar ve olumsuz değerlendirilmeye yönelik korkular (Çelik, 2014) depresyon, stres ve kaygı durumları (Deniz & Akdoğan, 2014) arasında pozitif yönde bir korelasyon saptanmıştır (Sarıkaya Aydın & Koçak, 2016, s. 20). Koçluğun; erteleme davranışıyla ilişkili olan bu özelliklerden söz gelimi; özyeterliliğin, özgüvenin, özsaygının (Lech vd., 2017, Geber, 2010), stresle başa çıkmanın (Lech vd., 2017), olumlu benlik algısının (Le Roux, 2018; Lane & De Wilde, 2018), genel yetkinlik inancının gelişiminde (Lane & De Wilde, 2018) ve sabotajcı düşüncelerden kurtulmada (Kearn, 2008) pozitif bir etkisi olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla koçluğun kişilik üzerinde bu pozitif etkisi, akademik erteleme davranışının ortaya çıkmasını engelleyecektir.

Akademik motivasyonun gelişimi ve sürdürülebilirliği bakımından erteleme olgusuna bakmak anlamlı olacaktır. Literatürde akademik motivasyon ve akademik erteleme arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Kandemir vd., 2014; Yeşil & Şahan, 2012; Kaya & Kaya, 2014). Erteleme'nin yordayıcıları arasında düşük motivasyon önemli bir değişkendir. Lisansüstü süreçler öz yönelimli öğrenme süreçleri olduğundan bu süreçlerde öz düzenleme becerileri gelişmemiş öğrencilerde büyük bir problem olarak akademik erteleme sorunu çıkabilmektedir. Zaman yönetimi ise akademik ertelemeyi etkileyen en güçlü değişkenler arasında yer almaktadır. Erteleme eğiliminde olan kişiler, zamanı verimli kullanamamaktadır (Kağan, 2009). Motivasyon ve zaman yönetimi becerisi güçlü olan öğrencilerin daha az erteleme davranışı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla zaman yönetimi becerileri arttıkça akademik erteleme davranışına yönelik eğilim azalacaktır (Balkıs vd., 2006).

Koçluk bu anlamda motivasyonun sürdürülebilirliği, gerekli planlama ve zaman yönetimi becerilerin gelişmesi, sabotajcı düşüncelerin bertaraf edilmesi gibi faydaları göz önünde bulundurulduğunda öğrenciye ertelemeyi erteletecek bir beceri kazandırdığı rahatlıkla ifade edilebilir.

3.7. Rezilyans (Yılmazlık) Becerileri

Lisansüstü eğitim, özellikle doktora eğitimi, stres yönetimi açısından birçok stres faktörünün meydana gelmesine gebe bir süreçtir. Bu süreç, söz gelimi; akademik bitiş tarihleri, ders zorunlulukları, araştırma zorunlulukları, aile ve çocukla ilgilenim, ev işi görevleri, finansal meseleler ve diğer aile meseleleri gibi birçok stres yaratacak durumu beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla stres yönetimi ve bu stresin yönetilmesinde sosyal desteğin önemi özellikle dikkat çekicidir. Sosyal desteğin stres azaltıcı bir tarafı vardır. Sosyal destek alan kişi, kendisinde ve çevresinde stresini yönetebilecek kaynakların var olduğunu düşünerek stresi daha yönetilebilir halde algılar. Çünkü özellikle ihtiyaç duyduğunda destek ve kaynağın olacağını bilmek kişinin stresi daha yönetilebilir halde algılanmasını sağlar. Stres, doktoradan çekilmede önemli bir faktördür. Aynı zamanda stresin yönetilmesi doktoranın verimli ve sağlıklı tamamlanmasını mümkün kılar. Dolayısıyla bu noktada gerek aile gerek danışman gerek okul yönetimi kariyer rehberlik servisleri ve gerekse de akademik arkadaşlar tarafından sağlanan sosyal destek sürecin sağlıklı yönetilmesine yardımcı olur (Jairam & Kahl, 2012, s. 323). Verilen bu sosyal destek ile birlikte öğrenci stres karşısında belirli bir tutum ve davranış alışkanlığı kazanabilir.

Stres yönetiminde bir davranış veya alışkanlık durumu olarak esneklik ve toparlayabilme becerisi olan rezilyans, zorluklar karşısında içsel kaynaklara yönelik bu zorlu süreçleri yönetebilme becerisidir. Koçluk kişinin potansiyelinin bilincinde olarak özellikle kişinin her zaman içsel kaynaklara odaklanmasını sağlar. Bu anlamda öğrencinin sınırlarına sadık kalarak, bu sınırlara saygı duyarak öğrenciye meydan okuyan ve onun güçlenmesine imkân tanıyan bir yöntemdir. Burada odak noktası potansiyelin

farkedilmesini sağlamak ve yüksek performansın ortaya çıkmasını mümkün kılmaktır.

Lisansüstü öğrencisi akademik süreçlerinde bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda karşılaşılan zorluklar karşısında sıkışmışlık hissedebilir. Koçlukta bu alanlardaki verimsiz ve negatif düşünme biçimlerini yeniden çerçeveleştirilerek süreci yönetmek bağlamında öğrencinin stratejiler geliştirmesine yardımcı olunur (Keane, 2016: 103). İngiltere'de 500 öğrenci üzerinde yapılan 3 yıl süren koçluk projesinin sonuçlarına bakıldığında sürecin tamamlanmasına dair umut beslenmesinin ve bu doğrultuda gelişen umut sayesinde akademik performansın arttığı görülmüştür (Passmore & Brown, 2009). Koçluk becerileri geliştirilen öğretmenlerin bulunduğu eğitim ortamlarında öğrencilerin baş etme becerileri ve rezilyans becerileri gelişimi, artan iyi olma hali, bilişsel dayanıklılık ve aynı zamanda iyimserlik, azalan depresyon seviyeleri, artan çalışma becerileri ve kişisel öğrenme hedeflerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Green vd., 2007). Abraham ve Bond'un 2012'de yaptıkları bir çalışmada not performansı ile ilişkili olan 41 faktöre baktıklarında öz etkililiğin en güçlü belirleyici olduğuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda farklı çalışmalarda da yüksek not almada azim ve kararlılığın, rezilyans becerilerinin güçlü bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Lane & De Wilde, 2018, s. 56).

3.8. Öz Sabotajcı Düşünceler

Akademi gibi rekabetin ve beklentilerin yüksek olduğu öğrenme ortamlarında öz sabotajcı davranışların ortaya çıkması muhtemeldir. Öz sabotaj (öz engelleyici) ise hedeflere ulaşmaya çalışırken eğer başarısızlık olursa mantıklı bir bahane oluşabilsin diye gerçek ya da hayali engeller yaratma sürecidir. Görevler, kişiler için çok önemli olduğunda öz sabotajcı düşünceler ortaya çıkabilmektedir (Kearns vd., 2008, s. 79). Literatürde öz sabotajcı davranışların neticesinde akademik başarısızlık, kötü çalışma davranışları, kötü zaman yönetimi stratejileri gibi durumlarla sonuçlanmaktadır. Öz sabotajcı davranışlar; gereğinden fazla yük almak, mükemmeliyetçilik, aşırı yorgunluk, erteleme, organizasyonsuzluk, çaba göstermeme, performans düşüren durumları seçme gibi kendisini birçok şekilde gösterebilmektedir (Kearns vd., 2008, s. 79).

Kearns ve arkadaşlarının (2008) çalışması doktora sürecinde gelişim göstermeyi engelleyen duygu ve düşüncelere odaklanmıştır. Doktora öğrencilerinin genel becerilerini geliştirmeye yönelik bir program hazırlanmıştır. Bu programda 3 yıl boyunca 63 öğrenci yer almıştır. 15 saatlik yapılan atölye çalışmalarında doktora süreçlerinde etkililiği ve verimliliği azaltacak davranış örüntülerini belirlemek; verimsiz davranışlara sebep olan düşünce ve tutumları anlamak ve bunlara meydana okumak; gerçekçi olmayan beklentilere yol açan düşüncelerin sonucunda da stres seviyesini artıran, doktora ile ilgili olan düşünceleri belirlemek ve bunlara meydan okumak; ölçülebilir ve ulaşılabilir hedefler belirlemek; doktora için gelişimi engelleyen engelleri düzenli olarak gözden geçirmek hedeflenmiştir. Çalışmada temel merak edilen nokta; öz sabotajcı davranışlar somut bir neden olarak

gösterildiğinde koçluk vasıtasıyla bu öz-sabotajcı davranışlar değişirse ne olduğudur. Çalışmanın sonucunda öğrenciler duygusal konular; söz gelimi kaygı, başarısızlık korkusu, mükemmeliyetçilik, ertelemeye yönelik mücadele edici bazı davranışlar geliştirmişler ve doktora süreci tamamlamaya yönelik yetenekleri noktasında duygusal ve bilişsel açıdan kendilerini sabote eden durumları farkederek daha emin hale gelmişlerdir (Kearns vd., 2008, ss. 81-87).

3.9. Üretkenlik

Akademide üretkenlik akademik yetkinlikler bağlamında sahip olunması gereken bir diğer önemli niteliklerdir. Üretken olma kazanabilen veya geliştirilebilen bir davranış biçimidir. Üretken olma davranışı uzun soluklu öğrenme ortamlarında birçok parametreye bağlıdır. Akademik yetkinliklerin yanı sıra akademik kişisel (soft) becerilerin gelişimi söz gelimi; motivasyon, zaman yönetimi, planlama, rezilyans becerileri, kendine güven, öz-sabotajcı davranışların yönetilmesi de akademide üretken olmada oldukça etkilidir.

Geber'in çalışmasında da koçluk alan tüm katılımcılar koçluğun hedeflerine ulaşmada çok önemli bir araç olduklarını belirtmişlerdir. Hedef belirleme ve koçluk hedef noktasında uyumlanmak ve koçluk hedeflerini başarmadaki desteği koçluk almanın en temel niyetini oluşturmuştur. Katılımcıların bazılarında yayın sayılarında ciddi artışlar gözlemlenmiştir. Bağımsızlıklarının gücünü farkederek daha verimli ve etkili çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir (Geber, 2010, s. 69). Koçluk sadece araştırma hedeflerine ulaşılmasını değil aynı zamanda öğrencilerin araştırma ve yazma süreçleriyle ilgili olan kişisel gelişim alanlarını farketmelerini sağlayarak daha üretken olabilmenin yolları üzerine odaklanmalarını mümkün kılmıştır.

Koçluk alan kişilerin sorumluluk düzeylerine yönelik yaptıkları koçluk diyaloglarında yayın süreçlerinin kendilerinin sorumluluğunda olduğu dolayısıyla araştırma ve yazma becerilerin gelişmesine yönelik alışkanlıklar kazanmalarında ve akademik yazma düzeylerini geliştirme noktasında destekleyici olmuştur. Üretken akademisyenlik kararlı bir şekilde günlük, küçük ama sürekli bir yazma alışkanlığıyla mümkün olduğundan koçluk alan kişilerin yazma süreçlerinde yapmış oldukları koçluk görüşmeleri onların süreci planlı ve programlı hale getirmeleriyle sonuçlanmıştır. Böylece süreçteki gerekli duygusal becerileri göstererek sürecin verimliliği artmıştır. Akademik üretkenliğin yanı sıra bu kişilerin burs kazanma durumları yükselmiş, birçoğu iş yerinde daha rahat, kendileriyle ve meslektaşlarıyla keyifli vakit geçiren bir pozisyonda kendilerinden ve çevrelerinden keyif alan daha olumlu bir duruma gelmişlerdir. Hatta en utangaç koçluk alan kişide bile düşük öz saygıya yönelik olumlu düzey gelişmeler gözlemlenmiştir (Geber, 2010, s. 75).

3.10. İyi ilişkiler

Koçluk yargılanmadan aktif dinlemenin gerçekleştiği bir süreçtir. Koçluk bu bağlamda destekleyici ve güven inşa

edici bir ortam sunar (Iordanou vd., 2016, s. 6). Yapılan çalışmalarda doktora öğrencilerinin her zaman konuşmak için birilerine ihtiyaç duyduğu görülmektedir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 6). Koçluk bu noktada söz konusu ihtiyacın güvenli ve destekleyici bir ortamda giderilmesine imkân tanıyan bir iletişim yöntemidir.

Griffiths'in çalışmasında koçluk alan kişilerin geliştirmiş olduğu öz farkındalık sayesinde gelişen ilişkiler, daha iyi iletişim, geribildirim kullanımı gibi kendi kaynaklarını merkeze alarak nasıl daha ileriye gidebileceklerini keşfedebilecekleri yansıtıcı bir alan açtığı gözlemlenmiştir (Griffiths, 2005, s. 14). Yine koçluk aldıktan sonra artan iletişim becerileri sayesinde katılımcıların yüzde 72'si danışmanla ilişkilerinin daha iyi hale geldiğini belirtmiştir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 12). Katılımcılar danışmanlarıyla nasıl daha verimli konuşacağını keşfetmek ve daha etkili ve kendine güvenli bir şekilde iletişim geliştirme becerileri yükselmiştir (Lane & De Wilde, 2018, s. 63). Danışmanla zaman zaman kurulamayan iletişim lisansüstü süreçlerin en temel problemleri arasında değerlendirildiğinde koçluk mekanizmasının bu iletişim becerisi geliştirme çıktısı daha anlamlı hale gelmektedir. Bunların yanı sıra koçluğun sağladığı destek mekanizması işlevi ile genel iletişim, ilişki ayrılıklarını düzenleme ve topluluk ve aidiyet duygusu geliştirme (Lane & De Wilde, 2018, s. 62) gibi durumların geliştiği görülmüştür. Yine başka bir çalışmada öğrenciler; kişiler arası ilişkiler, iletişimde iddialı olma, eleştiriyle baş edebilme becerileri aynı zamanda alandaki politikaları yönetebilme durumlarında gelişme gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Geber, 2010, s. 70).

3.11. Denge

Lisansüstü problemler arasında en çok zikredilenler arasında özel hayat ve akademik hayat dengesi olduğu daha önce belirtilmiştir. Bu bağlamda sağlıklı sınırlar belirleme ve kariyer taleplerini dengeleme akademisyenlerin en çok ihtiyaç duydukları konular arasındadır (Geber, 2010, s. 73). Koçluk özellikle hayatın tüm yönlerindeki denge konusunda koçluk alana yardımcı olmaktadır.

Geber çalışmasında iş ve özel hayat dengesine dikkat çekmiştir (Geber, 2010, s. 70). Le Roux da yapmış olduğu çalışmada hayatlarının birbirleriyle ilişkili olan üç alanına yönelik bu alanlarda ortaya çıkması muhtemel çatışan roller karşısında koçluk kişilere denge sağlayabilecek çözümler sunabileceğini göstermiştir (Le Roux, 2018, s. 2). Koçluk sadece hayatın farklı alanlarında roller arası çatışmaların yönetilmesinde faydalı olmamaktadır. Hayatın farklı alanlarında dengeyi kurarken yardımcı olan koçluk aynı zamanda; zaman yönetimi, yönetim değişiklikleri, hedef belirleme, önceliklendirme, ilişki taleplerini karşılama gibi konularda hizmet etmektedir (Le Roux, 2018, s. 5). Öz gözlem, öz yansıtma, artan farkındalık, problem çözme becerilerin gelişimi ile benlik durumlarının gelişmesini mümkün kılarak; hayatın mevcut alanlarında yaşanan çatışmaları yönetebilmeyi ve bu noktada dengeye gelebilmeyi sağlamaktadır (Le Roux, 2018, s. 6).

Lane'in çalışmasında (Lane & De Wilde, 2018, ss. 62-63), öz keşif sayesinde kendi düşünme örüntülerini farkederek öğrencilerin doktora hayatları dışında sağlıklı sınırlar geliştirebilme, kişisel sorumluluk alabilme ve gerektiğinde yardım talep edebilme gibi durumlarda gelişme gözlemlenirken doktora dışındaki hayatlarında kendilerine zaman ayırma, ders çalışırken aynı başka bir işte çalışabilme, iyi olma ve zihinsel sağlıkla birlikte kariyer gelişimi gözlemlenmiştir.

Yine başka bir çalışmada koçluk aldıktan sonra daha üretken olduğunu ifade edenler olduğu gibi kişisel hayatı ile doktora süreci arasında denge kurduğunu söyleyenler de olmuştur. Zamanlarını daha iyi ayarlayabildikleri, diğer dikkat dağıtıcı şeylere karşı daha dikkatli oldukları ve böylece üretkenliklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Kendilerine yönelik öz güvenlerinin arttığı, özellikle danışmanlarıyla kurdukları ilişkide bunu gözlemledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda koçluk onların düşünme tarzları üzerinde ekili olmuş, önceliklerini ve tercihlerini belirleme noktasında fayda yaratmıştır (Iordanou vd., 2016, s. 149).

4. Koçluk Yetkinlikleri Temelli Danışmanlık Uygulaması

Yukarıdaki bilgilerden hareketle koçluk lisansüstü süreçlerde gelişimin ve verimin artması bağlamında önemli bir destek mekanizması işlevi görmektedir. Tam bu noktada bu iletişim metodolojisinin yüksek öğrenim kurumlarında nasıl bir pedagojik kültür haline getirileceği merak konusudur. Bu bağlamda gerek lisans gerek lisansüstü süreçlerde koçluk mekanizması lisansüstü programlarda; akademik kültüre vakıf olup olmadığına bakılmaksızın veya yine herhangi bir yüksek lisans veya doktora eğitimi aranmaksızın, koçluk yetkinliklerine sahip bir dış koç tarafından gerçekleştirilebilirken; koçluk yetkinlikleriyle birlikte koçluk alanının çalıştığı bağlam ve çevre içerisinde, bu çevre ve kültürü hakkında bilgiye ve donanıma sahip bir iç koç tarafından da sağlanabilir. İç koçlukta akademik çevrelerde koçluk alanının kendi otantik çevresinde görüşülmesi sağlanır. Bu noktada belirtilmelidir ki iç koçlukta aşinalığın ve bilgilerin koçluk ilişkisinde verimi artırdığı gözlemlenmiştir (Filler Travis & Lane, 2006).

Diğer taraftan bu pedagojik destek mekanizmasını kişisel bir yetkinlik boyutunda lisansüstü süreçlerde akademik danışmanlık yapan öğretim üyelerine kazandırmak da faydalı olacaktır. Çoğu organizasyonda bireylerin gelişimi mentörlükten koçluk kanalına doğru evrilme yaşamaktır. Özellikle iş dünyasından insanların doktora programlarında daha fazla yer almasıyla koçluk ve doktora danışmanlığı ilişkisinin yeniden gözden geçirilmesi gerekebilmektedir (Lynn vd., 2018, s. 3). Danışmanlar akademik başarı açısından araçsal bir yardım sağlarken; koçlar iş ve eğitim hayatında denge sağlama noktasında yardımcı olacak sosyo duygusal başatma platformunu olanaklı kılmaktadır (Le Roux, 2018). Dolayısıyla bu iki noktanın kesişiminden sağlanacak verim, sürecin profesyonel bir

biçimde yönetilmesini mümkün hale getirecektir.

Koçluk tekniklerinin kullanıldığı bir danışmanlık sürecinde danışmanın dinleme, öğrenci merkezli olmayı kabul etme, tavsiye vermeme, ileriye taşıyacak sorular sorma, öğrencilerin kendi seçeneklerini keşfetmelerini sağlama, öğrencinin kendi motivasyon tarzını kendisine keşfettirerek o noktayı açığa çıkarma ve öğrenciyi hesap verebilir hale getirme yönleri geliştirilir (Keane, 2016, s. 104). Dolayısıyla akademik danışmanlar metodolojik bağlamda tam anlamıyla bir koçluk seansı yapmasalar da en azından bu yetkinlikleri ve teknikleri danışmanlık becerilerine eklemeleri akademik süreçlerin daha verimli hale gelmesini sağlayacaktır. Diğer yandan şimdiye kadar koçluk yaklaşımını benimseyen bir danışmanlık noktasında herhangi bir empirik veri bulunamamıştır. Ama McCarthy (2012) yaptığı çalışmada koçluk yaklaşımının benimsendiği bir danışmanlıkta doktora danışmanlığında karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik teorik bir alt yapı hazırlanmıştır. Şöyle ki koçluk yaklaşımının doktora danışmanlığında kullanılması; hedeflere ulaşmaya odaklanma, öğrencinin otonomluğunu geliştirme, öğrenciyi pozitif yönde düşünmeye sevk etme gibi fırsatlar sağlayacaktır. Böylece koçluğun öğrencinin otonomluğunu ve düşünme kalitesini artırmayı ve lisansüstü süreci tamamlamayı destekleyeceği ifade edilmiştir (Godskesen & Kobayashi, 2015, s. 4). Yine koçluğun bir yetkinlik olarak pozitif geri bildirimler noktasındaki vurgusu sebebiyle koçlukta sağlanan yapıcı geri bildirimler, öğrenme durumlarına önemli katkılarda bulunmaktadır. Dolayısıyla danışmanlardan alınan pozitif ve yapıcı düzeydeki geri bildirimler, duygusal bağlamda öğrenciyi pozitif etkileyecek ve böylece zorluklar ve problemlerle karşılaşılan durumlarda çalışma azimlerine katkıda bulunacaktır (Pyhältö vd., 2012, s. 2).

Koçluğun direktif olmayan tarzında koçluk alan kişinin kendini geliştirmek, dönüştürmek için kaynaklara sahip olduğu ve içsel potansiyel harekete geçirildiğinde daha otonom, sosyal olarak yapıcı ve optimal işlevde hareket edeceğini göstermektedir (Joseph & Bryant-Jefferies, 2007, s. 211'den akt. Lynn vd., 2018). Bu bağlamda Lynn'in koçluk modeli, koçluğun danışmanlık süreçlerine aktarılması bağlamında danışmanın hem tavsiyelerini paylaştığı hem de rehberlik yaptığı ama aynı zamanda öğrencinin bağımsız olduğu bir alan bıraktığı bir metodolojiyi tavsiye etmektedir (Lynn., vd., 2018, s. 12). Bu noktadan hareketle İngiltere'de işletme okullarında doktora danışmanlıklarında koçluk kullanımının daha kaliteli danışmanlık ve öğrenme aktarımını sağlayabilir mi sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda, Cook'un liderler için işbirlikçi eylem modelindeki ayrı ayrı koçun ve koçluk alanın; birlikte hem koçun hem de koçluk alanın sorumlulukları ortaya çıkartılmıştır. Bu model doktora danışmanlarına uygulandığında ise koçluğu uygulayan doktora danışmanlığı modeli ortaya çıkmıştır (Lynn., vd., 2018, s. 16). Bu modele göre doktora danışmanlığı işbirlikçi eylem kavramsal modelinde: Danışmanın sorumlulukları olarak; "anlaşma, öğrenci merkezli, öğrenmeyi sağlama, takım danışmanlığı, standartlar ve düzenleme-

ler, gereken danışmanlık becerileri ise öğrenme ortamı yaratmadır". Öğrencinin sorumlulukları olarak; "sorumluluk, aktif öğrenme, öğrenci becerisi ise; "araştırma metodolojisi, danışman danışan ilişkisini yönetmektir". Her ikisinin birlikte sorumlulukları ise; "süreci kayıt altına almak, yansıtıcı öğrenme, hedef koyma/hedef eylemleri, ilişkiler"dir. İkisinin gerektirdiği beceriler ise; "geribildirim ve yansıtıcı öğrenme"dir. Tüm bu süreçlerin sonucunda hem danışman hem öğrenci kanadında elde edilen "öğrenmenin aktarımı ve sürdürülebilirliğidir" (Lynn., vd., 2018, s. 17). Özellikle lisansüstü öğrencilerin akademik danışmanlardan beklentilerine bakıldığında koçluk temelli danışmanlığın oldukça isabetli olacağı belirtilebilir. Çünkü doktora danışmanlarından beklenen yeterlilikler; "öğrencileri birey olarak algılamaları ve onlara anlayışla yaklaşmaları, düzenli görüşme yapmaları, araştırmalarını nasıl bağımsız gerçekleştirecekleri doğrultusunda rehberlik yapmaları, destekleyici yorumlarda bulunmaları, sorunlarda yapıcı geribildirim vermeleri, yazılı çalışmalarda geribildirim vermeleri, işbirliği sağlayacak diğer öğrencilerle birliktelikler organize etmeleri, idari süreçlerde yardımcı olmaları, mesleki gelişim süreçlerinde rehberlik yapmaları" şeklinde ifadelendirilmiştir (Park, 2005'den akt. Karadağ & Özdemir, 2017, s. 272). Lisansüstü üzerine yapılan bir atölyede öğrencilerin danışmanlardan beklentisine yönelik bir çalışmada öğrenciler danışmanlarından; "rehberlik ve mentörlük edilmesi, kendilerine güvenlerinin inşasına katkıda bulunmaları ve destek sağlamaları, sık sık cesaretlendirme davranışında bulunmaları, öğrencinin özel hayat veya aile hayatıyla ilgili sorumluluklarına saygı ve anlayış göstermeleri, süreç esnasındaki amatörlüğe karşı anlayış ve hatalara karşı hoşgörü, doğru yönlendirme, akademiye örtük kuralları ve teamülleri öğretme, dürüst ve destekleyici bir ilişki, fırsat verici durumlar" beklediklerini ifade etmişlerdir (Keane, 2016, s. 99).

Karadağ & Özdemir tarafından Türkiye örneğinde gerçekleştirilen bir çalışmada doktora öğrencilerinin bir danışmandan beklentileri; kişisel yeterlilikler ve akademik yeterlilikler kategorisi altında değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmada kişisel yeterlilikler olarak: "Kişiler arası ilişkiler ve iletişim açısından kendini yetiştirmiş, sabırlı ve hoşgörülü, egolarından arınmış" şeklinde belirtilirken; akademik yeterlilikler: "Alana hâkimiyet, bilimsel araştırma yöntemleri konusunda donanımlı, bilgi kaynaklarına yönlendirmede rehberlik edebilme, etik konulara dikkat etme, bilgi birikimini paylaşma, yönlendirme, motive etme, tecrübelerini/deneyimlerini aktarma, nitelikli zaman ayırma" şeklinde tanımlanmıştır. Aynı çalışmada öğretim üyelerinin danışmanlara biçtiği roller ise; akademik: "Alana hakimiyet, bilgi kaynaklarının bilgisine sahip olma, etik davranışlar sergileme bilimsel çalışmalarda niteliğe önem verme, öğretim liderliği, öğrenciye vakit ayırma, vizyon kazandırma, araştırma teknikleri konusunda destek olma, vakit ayırma/zamanında dönüt verme, aynı anda değişik konularda tez yürütme, ilgilenebileceği kadar öğrenci alma" kişisel olarak da: "Vizyon sahibi, yetenekli, yaratıcı, becerikli, esnek, sorumluluk alabilme, kişiler arası ilişkiler ve iletişim

konusunda donanımlı, sabırlı" şeklinde olmuştur (Karadağ & Özdemir, 2017, s. 273). Yine başka bir çalışmada öğrenciler kendilerine zaman ayıran, vizyon katabilecek ve gerektiği kadar rehberlik alabilecekleri ve iletişim noktasında güçlük çekmeyecekleri ve kendilerine empati gösterebilecek danışmanla çalışmak istediklerini vurgulamışlardır (Ayas & Kala, 2007).

Koçluk tekniklerinin kullanıldığı bir akademik danışmanlık ilişkisinde dinleme, bütünsel çalışma, öğrenci merkezli olma, kabul etme, tavsiye vermeme, ileriye taşıyacak güçlü sorular sorma, seçenekleri keşfetme, motive etme ve öğrenciyi hesap verebilir hale getirme yönleri geliştirilir. Dolayısıyla akademik danışmanların tam anlamıyla koçluk metodolojisi bağlamında bir koçluk seansı yapmasalar da en azından koçluk yetkinliklerini ve tekniklerini danışmanlıklarına eklemeleri akademik süreçlerin daha verimli hale gelmesine olanak tanıyacaktı. Ancak Türk akademisinin sosyolojik yapısı göz önünde bulundurulduğunda belirtilebilir ki bu tarz uygulamalarda olası sorun, çoğu şeyi bilen ve bilgi aktaran eşit güç ilişkisi olmayan danışmanlık modelinden öğrenciyle birlikte öğrenim deneyimi yaşayan, süreç esnasında da eşit güç ilişkisine dayalı iletişimin temel alındığı bir danışmanlık modeli ortaya çıkacaktır. Bu tarz bir danışmanlık modeli Türk akademik camiasındaki hiyerarşiye dayalı danışmanlık kültüründe geleneksel teamüller bağlamında çok da kabul edilebilir olmayabilir. Dolayısıyla böyle bir modeli uygulama hususunda ilk etapta belirli bir direnç ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Akademik camianın sosyolojik yapısı bir kenara bırakıldığında, eğitim alanların çehresindeki yaşanan diğer sosyolojik değişimler bu tarz yenilikçi eğitim metodolojilerini benimsemek, çağa ayak uydurmak ve verimliliği artırmak bağlamında hayati bir önem taşımaktadır. Özellikle kuşaklar arası değişim ve dönüşümün hızı ve niteliği göz önünde bulundurulduğunda söz gelimi Z kuşağı ile yapılacak danışman ve öğrenci çalışmalarında koçluk temelli danışmanlık, her iki taraf açısından da sürecin sağlıklı ve verimli bir şekilde yönetilmesine hizmet edecektir. Diğer taraftan da lisansüstü eğitime başvuranların demografik yapısı önceki yıllara nazaran bir değişiklik göstermektedir. Özellikle "yaşam boyu öğrenmenin" 21. yüzyıl yetinlik olduğu dijital çağda yüksek lisans ve doktora artık belirli bir yaş grubundan sonra da dahil olduğu rahatlıkla gözlemlenmektedir. Bu kapsamda danışmanların öğrencileri ile oluşan yaş farkı bazen azalmakta hatta kendilerinden daha yaşlı öğrencilerle çalışma durumları söz konusu olabilmektedir. Diğer taraftan "modern doktorant" (Lee, 2018) denilen yeni bir jargon literatüre dahil olmuştur. Artık doktora sadece üniversiteye bilim insanı yetiştirmemekte aynı zamanda kamu ve özel sektöre de nitelikli iş gücünü dahil etmek bağlamında transfer edilebilir becerilerin artması için hem kamuda hem özel sektörde lisanüstü eğitim desteklenmektedir. Buna göre mevcut geleneksel danışmanlık ilişkileri gözden geçirilip yeni bir danışmanlık formunun ortaya çıkartılması gerekmektedir. Bu bağlamda akademiye mevcut olan hiyerarşik ilişkiyi bazen ikili yetişkin

düzlemine getirmede ve bu süreçleri daha yetişkin iletişim modelinde yönetmede koçluk yetkinlikleri oldukça önemli bir araç olmaktadır. Farklı bir ifadeyle ebeveyn çocuk ilişkisine dayalı bir danışmanlık ilişkisinden yetişkin iletişim modeline geçilmesine ve yeni oluşan demografik yapıya daha verimli danışmanlık yapılmasına lisansüstü süreçlerde metodolojik ve çözüm mekanizması olarak koçluk önemli düzeyde katkı sağlayacaktır.

5. Sonuç

Bu çalışma kapsamında dünyada ve özellikle Türk akademisinde lisansüstü süreçlerde karşılaşılan yapısal ve bireysel problemler incelenmiştir. Genellikle yapılan çalışmalar öğrencinin dışındaki durumları göz önüne alan problemlere ve bu noktada geliştirilecek çözüm önerilerine odaklanmaktadır. Lisansüstü süreçlerin bireysel kanadındaki problemlere yapısal problemlere kıyasla daha az önem atfedilmekte olduğu görülmüştür. Bu kapsamda bireysel tarafa yönelik çözüm önerileri de yetersiz kalmaktadır. Çünkü henüz tam olarak bu sorunun varlığı gereken önemi kazanamamıştır. Dolayısıyla öncelikle bireysel problemlerin ve bireysel becerilerin gelişimine yönelik bir farkındalık gelişimi ve bu doğrultuda geliştirilecek çözüm önerileri lisansüstü süreçlerin etkin ve verimli geçmesini sağlayacaktır.

Bu çalışmada mevcut lisansüstü süreçlerde bahsedilen olası sorunlara yönelik alternatif bir iletişim/destek/çözüm metodolojisi olarak akademik koçluğun/lisansüstü süreç koçluğunun olası katkısının ne olabileceği üzerinde durulmuştur. Uluslararası literatürde yapılan çalışmalar, akademik koçluğun öğrencinin iletişim becerilerini besleyecek şekilde kişiye bir gelişim süreci sunarken özellikle danışmanla kurulan ilişki bağlamında mevcut yapısal problemlere çözüm olarak pozitif bir katkı sunduğunu göstermektedir. Yine öğrencinin aktif bir özne olduğunun bilincine varmasıyla süreç esnasında karşılaşılan yapısal problemleri çözme veya bu problemleri yönetme becerilerini geliştirmesi akademik koçluğun bir diğer önemli çıktısıdır.

Bireysel problemler şeklinde belirlenen konular üzerinde akademik koçluk; lisansüstü öğrencilerin kendilerine

yönelik artan farkındalıkları sayesinde özellikle profesyonel becerilerinde gelişme, zaman yönetimi becerileri, yazma becerilerini geliştirme, motivasyon çerçevelerini anlama ve motivasyonlarını sürdürülebilir hale getirme, süreçlerini sabote eden düşünce yapılarını farketme, mükemmelliği ve ertelemeyi aşma, üretkenlik geliştirme, rezilyans becerilerin geliştirerek onların iyi olma ve zihinsel sağlıklarına pozitif katkıda bulunacaktır. Önemli bir problem olan akademi ve özel hayat dengesi hususunda akademik koçluk; lisansüstü süreç dışındaki hayatlarında da kişilerin kendilerine, ailelerine ve sosyal hayatlarına zaman ayırma, ders çalışırken aynı zamanda bir işte çalışabilme ve uzun vadede planlamaya dayalı kariyer gelişimini de mümkün hale getirecektir. Dolayısıyla akademik koçluk öğrencilerin sadece profesyonel akademik hayatına değil aynı zamanda kendilik ve iyi olma durumlarına da fayda sağlayacaktır. Öğrenme ve yoğun stres arasındaki negatif ilişki göz önünde bulundurulduğunda akademik koçluğun yaratacağı faydalar daha anlamlı hale gelecektir. Yine bireysel bir koç tarafından verilen koçluk desteğinin yanı sıra değişen eğitim durumlarını daha iyi yönetebilmek bağlamında koçluk yetkinlikleri temelli akademik danışmanlığın da akademik süreçlerin etkililiğini ve verimliliğini artıracak ifade edilebilir.

Lisansüstü süreçlerde bu tarz sosyal destekler hem ülkenin ekonomik açıdan hem de bireylerin zihinsel ve psikolojik iyi oluş hallerine yapacağı hizmet bakımından kaynakların ve beşerî sermayenin etkili ve verimli yönetilmesine yardımcı olacaktır. Ancak maalesef ki mevcut destekler söz gelimi üniversitelerde henüz yeni oluşturulmaya başlanmış kariyer departmanları bu problemleri henüz merkeze alamamaktadır. Bu bağlamda söz konusu bu çalışmada mevcut literatürden hareketle, yapılan çalışmalarda tespit edilen problemlere yönelik bir çözüm mekanizması veya bir metodoloji olarak akademik koçluğun/lisansüstü süreç koçluğunun anlamlı olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin kendi değişiminin ve dönüşümünün sorumluluğunu aldığı kendi içsel kaynaklarına yöneldiği, bu kapsamda geliştireceği beceriler lisansüstü eğitimini sadece akademik becerilerin kazanıldığı bir yer değil, aynı zamanda bireysel dönüşümün de sağlıklı bir şekilde öğrenildiği ve deneyimlendiği bir yer haline getirecektir.

Kaynakça

- Ahern, K. & Manathunga, C. (2004). Clutch-Starting stalled research student, *Innovative Higher Education* 28(4):237-254, September.
- Akbulut, H. İ., Çepni, S. & Şahin, Ç. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 50-69.
- Andreanoff, J. (2016). Issues in conducting quantitative studies on the impact of coaching and mentoring in higher education, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 10, 202-216.
- Arastaman, G., Uslu, O., Arslan, S. S. & 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.
- Ayas, A., & Kala, N. (2007). Danışman- lisansüstü öğrenci ilişkisinde beklentiler ve karşılaşılan problemler. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. 17- 20 Ekim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Azad, A. & Kohun, F. (2007). Dealing with social isolation to minimize doctoral attrition – a four stage framework, *International Journal of Doctoral Studies*, Volume 2, 33-49.
- Bair, C. & Haworth, J. (2004). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research higher education. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 19 (481-534). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Bakioğlu, A. & Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: yönetim için göstergeler, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 9-18.
- Balı, O. & Dönmez, B. (2018). Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19/3 (December) 284-309.
- Balkıs, M., Durdu, E., Buluş, M. & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Ege Eğitim Dergisi, (7) 2, 57-73.
- Barnes, B. J. & Randall, J. (2012). Doctoral student satisfaction: an examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences. *Res High Educ* 53, 47-75.
- Can, G. & Walker, A. (2011). "A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing," *Research in Higher Education*, vol. 52, no. 5, pp. 508- 536.
- Capstick, M.K., Harrell-Williams, L.M., Cockrum, C.D. et al. (2019). Exploring the effectiveness of academic coaching for academically at-risk college students. *Innov High Educ* 44, 219-231 <https://doi.org/10.1007/s10755-019-9459-1>
- Carmel, R. G. & Miller, W. P. (2015). Mentoring and coaching in academia: Reflections on a mentoring/coaching relationship, Vol 13, Issue 4. 479-491.
- Downey, M. (2003). *Effective Coaching: Lessons from Coaches' Coach*, Texere Publishing.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye'de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281-297.
- Ezebilo, E. E. (2012). Challenges in post graduate studies: Assessments by doctoral students in Swedish university. *Higher Education Studies*, 2(4), 49-57.
- Fillery-Travis A. & Lane, D. (2006). Does coaching work or are we asking the wrong question? *International Coaching Psychology Review* Vol. 1 No. 1 April, 23-26.
- Geber, H. (2010). Coaching for accelerated research productivity in Higher Education, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol. 8, No. 2. 64-78.
- Grant, A. M. (2001). *Towards a psychology of coaching*. Coaching Psychology Unit, School of Psychology, University of Sydney, New South Wales, Australia.
- Grant, A. M. (2003). The impact of life coaching on goal attainment, metacognition and mental health, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(3), 253-263.
- Grant, B. & Graham, A. (1999). Naming the game: Reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, 4 (1), 77-89.
- Green, K. E. & Raymond, K. (1997). The dissertation. barriers scale, The annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March.
- Green, K. E. (1995). Academic procrastination and perfectionism: a comparison of graduates and ABDs. Paper presented at the American Educational Research Association Symposium, April 18-22, 1995, San Francisco, CA.
- Green, S., Grant, A. & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2, 24-32.
- Griffiths, K. E. (2005). Personal coaching: A model for effective learning, *Journal of Learning Design* 1(2), February, 55-65.
- Godskesen, M. & Kobayashi, S. (2016). Coaching doctoral students – a means to enhance progress and support self-organisation in doctoral education, *Studies in Continuing Education*, 38:2, 145-161, DOI: 10.1080/0158037X.2015.1055464.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (2) , 71-88 . DOI: 10.32329/uad.450965.
- Hakro A. N. & Mathew, P. (2020). Coaching and mentoring in higher education institutions a case study in Oman, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* 9: 3, DOI: 10.1108/IJMCE-05-2019-0060
- Hargrove, R. (1995). *Masterful coaching: extraordinary results by impacting people an the way they think and work together*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargrove, R. (2003) *Masterful coaching (revised edition)*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- HECACADEMY, 2021. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/happiness_in_uk_post-graduate_research_in_uk_heis_2013-2015_v1.1.pdf (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- ICF, (2021). https://www.icf-turkey.org/wp-content/uploads/2020/11/2020-ICF-K%C3%BCresel-Ko%C3%A7luk-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1_%C3%96zeti_T%C3%BCrk%C3%A7e.pdf (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- Ioanna, I., Lech, A., & Barnes, V. (2016). Coaching in higher education, *Coaching in Professional Contexts*, (Ed). C. Van Nieuwerburgh, London: Sage, ss. 145-158.
- Ives, G. & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: PhD students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30 (5), 535-555.
- Jairam, D. & Kahl, D. H. Jr. (2012). Navigating the Doctoral Experience: The Role of Social Support in Successful Degree Completion", *International Journal of Doctoral Studies*, Volume 7, 311-329.
- Joseph, S. & Bryant-Jefferies, R. (2007). Person centred coaching psychology. In S. Palmer. and A. Whybrow (Ed.), *Handbook of Coaching Psychology*, 211-228. East Sussex: Routledge.
- Kağan, M. (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42, 113-128.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114
- Karadağ N. & Özdemir, S. (2017). Türkiye'de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 267-281.
- Kaya, S., Sezgin, G. & Kavcar, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimin öğrenci ve öğretim üyesi açısından değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 321-326.
- Kearns, H., Gardiner, M., & K, Marshall. (2008). Innovation in PhD completion: the hardy shall succeed (and be happy!) *Higher Education Research & Development*, Vol. 27, No. 1, March, 77-89.
- Keane, M. (2016). Coaching interventions for postgraduate supervision courses: promoting equity and understanding in the supervisor-student relationship, *South African Journal of Higher Education*, Volume 30, Number 6, 94-111.
- Kimsey-House, L., K. Kimsey-House, H. Sandahl & P. Whitworth. (2011). *Co-active coaching*. London and Boston: Brealey Pubis-

- hing.
- Koçluk Mesleği, (2021). https://ailevecalisma.gov.tr/media/3232/kocluk_meslegi.pdf. (Erişim tarihi: Mart, 2021).
- Korkut, M., Muştan, T. & Yalçınkaya, M. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 5(1), 19-3, 56(3), 365-377.
- Ku, H.-Y., Lahman, M. K. E., Yeh, H.-T. & Cheng, Y.-C. (2008). Into the academy: Preparing and mentoring international doctoral students. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 365-377. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9083-0>.
- Kurnaz, M. A. & Alev, N. (2009). İlköğretim ve ortaöğretim lisansüstü öğrencilerinin ders seçimi yaklaşımları ve ilgili sorunları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 28-52.
- Laura, G. L. & De Wilde, J. (2018). The impact of coaching doctoral students at a university in London, *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Vol. 16 (2), 55-68.
- Le Roux, I. (2018). Coaching as support for postgraduate students: A case study. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 16(0), a939.
- Lee, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate?, *Studies in Higher Education*, 43:5, 878-890.
- Lech, A. M., van Nieuwerburgh, C., & Jalloul, S. (2017). Understanding the experience of PhD students who received coaching: an interpretative phenomenological analysis, *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 60-73.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: the causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research, *Studies in Higher Education*, 30:2, 137-154.
- MacLennan, N. (1999). *Coaching and Mentoring*, Hampshire: Gower.
- Meydan, G. (1994). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne kayıtlı lisansüstü öğrencilerin sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McAlpine, L. & McKinnon, M. (2013). Supervision – the most variable of variables: student perspectives, *Studies in Continuing Education*, 35:3, 265-280.
- McCarthy, G. (2012). The case for coaching as an approach to addressing challenges in doctoral supervision. *International Journal of Organisational Behaviour*, 17 (1), 15-27.
- Mühlberger, M.D., & Traut-Mattausch, E. (2015). Leading to effectiveness: Comparing dyadic coaching and group coaching. *Journal of Applied Behavioural Science* 5(2), 198-230.
- Middleton, J. (2015). *Cultural intelligence: CQ: The competitive edge for leaders crossing borders*. London: Bloomsbury.
- Lynn, N., Cook, J. & Ross, C. (2018). Adopting coaching for doctoral supervision: opportunities and challenges for HRD, *Human Resource Development International*, 1-27.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 199-222.
- Özmen, Z. M., & Aydın Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Passmore, J. & Brown, A. (2009). Coaching non-adult students for enhanced examination performance: a longitudinal study. *Coaching: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 2, 54-64.
- Platon, Diyaloglar, Çev. Teoman Aktürel, Remzi Kitabevi, 2020.
- Pyhäntö, K., Toom, A., Stubbs, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being, *ISRN Education*, October (2), 1-12.
- Ryan, R., Deci, M. & L, Edward. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol 55(1), Jan. 68-78.
- Sarıkaya Aydın, K., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17- 38.
- Sayan, Y. & Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi – Balıkesir Üniversitesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 59-66.
- Schulz, B. (2008). The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge, *NAWA Journal of Language and Communication*, June.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 125-137.
- Suna, Ç., Karadağ, R. & Selanik Ay, T. (2007). Yüksek lisans programı öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Eskişehir.
- Theeboom, T., Beersma, B. & van Vianen, A. E. M. (2014). Does coaching work? - A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.837499>
- TÜİK, 2021. www.tuik.gov.tr (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- Ünal, Ç. & İltis, I. (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.
- Van Hout, H. (1991). A casual model for assessing problems of Dutch research assistants (PhDStudents). Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Boston.
- Van Nieuwerburgh, C. (2012). Coaching in Education: An overview. C. Van Nieuwerburgh (Ed.), *In Professional coaching series. Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*, (3-23), Karnac Books.
- Wadesango, N. & Machinggambi, S. (2011). Post graduate students' experiences with research supervisors. *Journal of Sociology and Anthropology*, 2(1), 31-37.
- Wats, M. & Wats, R. K. (2009) Developing soft skills in students, *International Journal of Learning*. Vol. 15 Issue 12, 1-10. Graphs.
- Wilson, J. & James, W. (2022) Ph.D. partnership: effective doctoral supervision using a coaching stance, *Journal of Further and Higher Education*, 46:3, 341-353, DOI: 10.1080/0309877X.2021.1945555
- World Rankings, 2021. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>. (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- Wright, T. (2003). Postgraduate research students: people in con-



- text?, *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 31, no. 2, 209–227.
- Wright, L. (1990). Full time teaching and the ABD phenomenon. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Chicago, IL.
- Yesil, R. & Şahan, E. (2016). Candidate teachers' reasons for academic procrastination. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 219-236.
- YÖK, 2021. <http://www.yok.gov.tr/uak/yonetmelikler/lusonav.pdf>.
- (Erişim Tarihi: Mart, 2021).
- Zhao, C., Golde, C. M. & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: how advisor choice and advisor behavior affect doctoral student satisfaction", *Journal of Further and Higher Education*, 31:3, 263-281.
- Zeus, P. & Skiffington, S. (2002). *The coaching at work toolkit: A complete guide to techniques and practices*. Sydney: McGraw Hill.