

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**TÜRKİYE'DE EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ ALANINDAKİ DOKTORA TEZLERİNİN
İNCELENMESİ**

Őengöl UYSAL

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

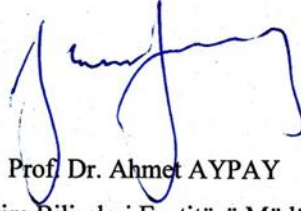
Eskişehir, 2013

JURİ DEĞERLENDİRMESİ

Şengül UYSAL tarafından hazırlanan "TÜRKİYE'DE EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ALANINDAKİ DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ" başlıklı çalışma, 05.06.2013 tarihinde yapılan tez savunması sonucunda jürimiz tarafından oy çokluğu ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

- | | | |
|-------------|-----------|------------------|
| 1. Başkan | Prof. Dr. | Esmahan AĞAOĞLU |
| 2. Danışman | Prof. Dr. | Ayhan AYDIN |
| 3. Üye | Prof. Dr. | Ahmet AYPAY |
| 4. Üye | Prof. Dr. | Selahattin TURAN |
| 5. Üye | Doç. Dr. | Cemil YÜCEL |

E. A. A. O. G. L. U.
Ayhan
Ahmet Aypay
Selahattin Turan
Cemil Yücel



Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bir kez yürünmüş yola düşenlerin sayısı çoktur, hedefe ulaşanların az....

Friedrich NIETZSCHE

Yunan mitolojisinin en önemli kahramanlarından biridir, Akhilleus. Tanrıça Thetis oğlunu ölümsüzlük nehri Styx'de yıkarken elinin suya değmemesi öğütlediği için, onu sol topuğundan tutup suya batırmıştır. Bunun içindir ki Akhilleus'un sadece sol topuğundan vurulursa öleceğine inanılır. Efsaneye göre, Truva'da Helen için savaşırken sol topuğundan vurularak ölmüştür.

İnsanın kendisini, yaşamını ve içinde bulunduğu koşulları sorgulaması, gerektiğinde hayatını derinden etkileyecek değişimlere gitmesi hep eleştirel zihniyete sahip olup olmamasıyla ilişkilidir. Sokrates'in dediği gibi, "Sorgulanmayan bir hayat yaşamaya değmez.". Bilim insanı, evrensel değerler olgusu içinde sürekli kendini arayan ve kendini bulduğu akıl ve duygu dünyasında da yorulmadan sorgulayabilmelidir. Kırılmadan, kopmadan "en fazla gerilebilen yay"dır. Sokrates gibi düşünen, Mevlana gibi hoş gören, Yunus gibi sade yaşayandır. Bacon'ın dediği gibi "bilim adamı ne ağını içinden çekerek ören örümcek gibi ne de çevreden topladığıyla yetinen karınca gibi davranmalıdır. Bilim adamı topladığını işleyen, düzenleyen bal arısı gibi yapıcı bir etkinlik içinde olmalıdır.".

Bilimsel araştırmaların açık, anlaşılır ve özgün olması beklenmektedir. Bilim, ilke olarak, bütün fenomenlerin incelenmeye ve bütün araştırmacıların analizlerine açık olmasını gerektirir. Birbirinin benzeri, özgün olmayan araştırmalar sadece kütüphane raflarında tozlanmaya yüz tutacaktır. Diğer bir deyişle, bu durum epistemik anlamda, birbirimiz için gizemli, küçücük homojen dünyalarımıza hapsolüp, bilime katkı sağlamayı imkansız kılacaktır.

Bir doktora tezi büyük, önemli ve değişim yaratabilen bir deneyimdir ama dünyayı değiştiremez. Doktora tezi ile tekerleği yeniden icat edemezsiniz, sadece diğerlerinin yaptığı bilimsel çalışma sonuçlarını kullanarak önemli olduğunu düşündüğünüz bir eğitim problemini daha iyi anlamaya ve çözüm üretmeye çalışırsınız. Aktarılan mitolojik hikayede Akhilleus'un zayıf noktasını bilmesi onun hikayesinin

trajik sonunu değiştirebilir miydi? Biz de “ Bu alanda yapılmış doktora tezlerinden hareketle, etkili ve çözüm üretebilen eğitim politikaları oluşturmaya yardımcı olabilecek, yeni araştırmacılara ışık olup yol gösterebilecek bir araştırma yapılabilir mi?” sorusuyla yola çıktık.

Bu araştırma, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında gerçekteşirilmiş doktora tezlerini içerik analizi yöntemiyle araştırma konusu, araştırma yöntemi ve öneriler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, büyük resmi görerek bu resimde eksik ya da karanlık kalmış noktaları tespit edip daha sonra bu resme katkı sağlayacaklara yol gösterebilmek hedeflenmiştir.

Teşekkür

Doktora öğrenimim ve tez çalışmam süresince deneyim ve bilgisi ile beni yönlendiren değerli danışman hocam Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a bilimsel katkılarının yanı sıra sonsuz hoşgörüsü, anlayışı ve desteği için çok teşekkür ederim. Özellikle araştırma modelinin tasarlanması, yöntem ve teknik boyutundaki katkılarından dolayı Doç Dr. N. Bilge İSPİR'e içten teşekkürlerimi ifade etmek istiyorum. Tez izleme jürimde yer alarak araştırmanın biçimlenmesinde yardımcı olan sayın hocalarım Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU ve Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a çok müteşekkirim. Tez çalışmam süresince sık sık fikir alışverişinde bulunduğum sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Çetin TERZİ, Dr. Canan MADENOĞLU, Köksal BANOĞLU, Havva TOZAN ve Yılmaz SARIER'e ihtiyaç duyduğum her an zaman ayırdıkları ve araştırmanın her aşamasında yardımcı oldukları için çok teşekkür ederim. Araştırma süresince tüm sıkıntılarımı paylaşan ve destek veren, yaşamımı kolaylaştıran sevgili eşim Gürkan UYSAL'a, bir fedakarlık örneği olan canım Anneme ve yaşlarının üstünde olgunlukla bana anlayış gösteren canım kızım Begüm ve oğlum Uluç'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Yaşamı sevgi ve hoşgörü ile kucaklayanlara.....

Şengül UYSAL

Eskişehir, 2013

Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanındaki Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Özet

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerini araştırma konusu, araştırma yöntemi ve öneriler açısından inceleyerek, genel eğilimleri belirlemektir. Bu çalışma, Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi yoluyla incelenerek, çalışmaların içeriği konusunda eğitim araştırmacılarına bilimsel bilgi sağlaması bakımından önemlidir.

Yöntem: Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Amaçlar belirlendikten ve ilgili literatür tarandıktan sonra araştırmacı tarafından kodlama listesi oluşturulmuştur. Daha sonra tezler incelenerek, uzman görüşleri doğrultusunda kodlama listesinde gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında son 12 yılda yapılan 140 doktora tezi araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 107 tez ulaşılabilir durumdadır. Dolayısıyla örneklem alınmamış, 107 tezin tümü incelenmiştir. Frekans ve yüzde kullanılarak analiz işlemi yapılmıştır.

Bulgular: Doktora tezlerinin tematik açıdan, Eğitim Politikaları, Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi ve Yönetim Felsefesi ile ilgili konularda yoğunlaştığı, çoğunlukla nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin tercih edildiği saptanmıştır. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yaklaşık üçte biri Ankara Üniversitesinde yapılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında ise, en çok tezin 2008 yılında üretildiği görülmektedir. Tezlerde araştırmacılara yönelik öneriler bölümünde en çok, ‘Benzer ya da alternatif konularda araştırmaların yapılması’ önerisi ile ‘Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi’ önerisi yer almaktadır. Tezlerde uygulayıcılara yönelik öneriler arasında en sık tekrarlananlar ise sırasıyla, ‘Hizmet içi eğitim uygulamaları’ önerisi, ‘Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi önerisi’ ve ‘Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi, ödüllendirme ve güdüleme’ önerisi olmuştur.

Tartışma ve Sonuç: Elde edilen araştırma sonuçları, doktora tezlerinde konu seçiminde çok sık tekrara gidildiğini, araştırmaların birbirinin benzeri olduğunu ve özellikle konuların yıllara göre dağılımına bakıldığında belirli konuların belirli yıllarda popüler olduğunu ve çok tercih edildiğini göstermektedir. Çoğunlukla nicel yöntemlerin, özellikle tarama modelinin tercih edildiğini, nitel araştırma yöntemine

ilginin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Yöntem ve konu açısından özgün, Türkiye’de ki eğitim sorunlarına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yönetimi, doktora tezi, içerik analizi

Investigation of Dissertations in the Field of Educational Administration Supervision Planning and Economics in Turkey

Abstract

Purpose: The main aim of this research study is to visualize general tendencies in the field of educational Administration in research topics, research methods and proposals stated in dissertations. It is important for the reason that this study provides information about the content of previous studies by using the research method of content analysis.

Method: Content analysis research design was used in this study. The coding book was formed by the researcher after scanning the literature and determination of the research purposes. Then the changes in the coding book were made by examining the theses, in accordance with expert opinions. The research population consists of 140 dissertations in the field of educational administration made in Turkey in the last 12 years. 107 dissertations which were available were used in the research study. No sampling method was applied. It was analysed using frequency and percentage.

Results: The dissertations mostly focus on the issues Educational Policies, Comparative Education Management and Educational Philosophy. Quantitative research methods and techniques were mostly preferred. Almost one third of studies included in the research were done at Ankara University. For the distribution of theses over the years, most of the theses were produced in 2008. In the part of proposals for researchers, the proposals of ‘ Similar or alternative research topics’ and ‘Research with different sample groups’ were mostly stated. In the part of suggestions for practitioners, the most repeated ones are respectively, ‘In-service training practices’, ‘The adoption of participatory management approach’ and ‘Improving working conditions and personal rights of teachers, rewarding and motivation’.

Discussion and Conclusion: The research results show that the selection of topics of dissertations are repetitive and similar to each other. Particularly, from the issues of research over the years, certain topics became popular and preferred more. It is possible to say that mostly quantitative methods are preferred and the interest for the qualitative research method is insufficient. Original studies are needed to solve the educational problems in Turkey.

Keywords: Educational Administration, PhD theses, content analysis.

İçindekiler

Önsöz	i
Teşekkür	iii
Özet	iv
Abstract	vi
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	xi
Şekiller Listesi	xiii
Grafikler Listesi.....	xiv
Kısaltmalar	xv
Bölüm I: Giriş	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	11
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Sınırlılıklar	12
1.5. Tanımlar	12
Kavramsal Çerçeve	13
1.6. Üniversiteler ve Kuruluş Amaçları	13
1.7. Bilimsel Araştırma Olarak Doktora Tezleri	17
1.7.1. Bilimsel Araştırmaların Raporlaştırılması.....	20
1.7.1.1. Bilimsel Araştırma Raporlarının Bölümleri.....	21
1.7.1.1.1.Başlık.....	21
1.7.1.1.2. Özet.....	22
1.7.1.1.3. Giriş.....	22
1.7.1.1.4. Yöntem.....	24
1.7.1.1.5. Bulgular	27
1.7.1.1.6. Sonuç ve Öneriler	27
1.8. Eğitim Yönetimi	28
1.8.1. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	
Anabilim Dalı Ana Temalar	31
1.8.1.1. Liderlik.....	31
1.8.1.2. Okul Yönetimi	32

1.8.1.3. Eğitim Ekonomisi.....	34
1.8.1.4. Örgüt Kültürü Örgüt İklimi ve Örgüt Sağlığı.....	34
1.8.1.5. AB Sürecinde Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi.....	35
1.8.1.6. Okul ve Çevre İlişkileri.....	35
1.8.1.7. Eğitim Psikolojisi.....	36
1.8.1.8. Eğitim Denetimi.....	37
1.8.1.9. İnsan Kaynakları Yönetimi ve Gelişimi.....	38
1.8.1.10. Yönetim Felsefesi.....	38
1.8.1.11. Eğitim Planlaması.....	40
1.9. Tarihsel Süreç İçinde Metodolojik Gelişim ve Araştırma Yöntemleri.....	40
1.9.1. Paradigmalar Çerçevesinde Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri.....	44
1.10. İlgili Araştırmalar	47
1.10.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
1.10.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	51
Bölüm II: Yöntem.....	54
2.1. Araştırmanın Modeli.....	54
2.1.1. İçerik Analizi.....	55
2.1.2. İçerik Analizinin Basamakları.....	56
2.2. Evren ve Örneklem	61
2.3. Verilerin Toplanması.....	61
2.3.1. Kodlama Süreci, Geçerlilik ve Güvenirlilik.....	62
2.4. Verilerin Analizi.....	64
Bölüm III: Bulgular	65
3.1. Tezlerin Üretildiği Üniversitelere Göre Dağılımı	65
3.2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı	66
3.3. Tezlerin Konulara Göre Dağılımı	66
3.4. Tezlerin Amaçların İfade Edilişine Göre Dağılımı	67
3.5. Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı	68
3.6. Tezlerin Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı	68
3.7. Tezlerin Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı	69

3.8. Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı	70
3.9. Tezlerin Örneklem Yöntemine (Ana Kategori) Göre Dağılımı	70
3.10. Tezlerin Olasılıklı Örneklem Alt Kategorilerine Göre Dağılımı ...	71
3.11. Tezlerin Olasılık Dışı Örneklem Alt Kategorilerine Göre Dağılımı.....	71
3.12. Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	72
3.13. Tezlerin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı.....	73
3.14. Tezlerin Araştırmacılara Öneriler Bölümlerinin Yoğunlaştığı Konulara Göre Dağılımı.....	73
3.15. Tezlerin Uygulayıcılara Öneriler Bölümlerinin Yoğunlaştığı Konulara Göre Dağılımı.....	74
3.16. Yıllara Göre Tezlerin Üniversitelere Dağılımı.....	76
3.17. Yıllara Göre Tezlerin Konulara Dağılımı.....	79
3.18. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	84
3.19. Tezlerde Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	85
3.20. Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	86
3.21. Tezlerde Kullanılan Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	88
3.22. Tezlerde Kullanılan Olasılıklı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	90
3.23. Tezlerde Kullanılan Olasılık Dışı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	92
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	95
4.1. Tartışma	95
4.1.1. Tezlerin Üretildiği Üniversitelere ve Yıllara Göre Dağılımı	95
4.1.2. Tezlerin Konulara Göre Dağılımı	96
4.1.3. Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı...	98
4.1.4. Tezlerin Örneklem Büyüklüğü ve Örneklem Yöntemine Göre Dağılımı	101
4.1.5. Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı	102

4.1.6. Tezlerin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı.....	102
4.1.7. Tezlerin Öneriler Bölümlerinin Yoğunlaştığı Konulara Göre Dağılımı.....	103
4.1.7.1. Araştırmacılara Öneriler.....	103
4.1.7.2. . Uygulayıcılara Öneriler.....	103
4.2. Sonuçlar	104
4.3. Öneriler	107
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	107
4.3.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	108
Kaynakça	110
Ekler	123
Ek 1. Tezlerin Listesi	123
Ek 2. Kodlama Listesi	132

Tablolar Listesi

Tablo numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	İncelenen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı	65
2	İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı.....	66
3	İncelenen Tezlerin Konulara Göre Dağılımı.....	67
4	İncelenen Tezlerin Amaçların İfade Edilişine Göre Dağılımı.....	68
5	İncelenen Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı.....	68
6	İncelenen Tezlerin Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı.....	69
7	İncelenen Tezlerin Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı.....	69
8	İncelenen Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı.....	70
9	İncelenen Tezlerin Örneklem Yöntemine (Ana Kategori) Göre Dağılımı.....	70
10	İncelenen Tezlerin Kullanılan Olasılıklı Örneklem Alt Kategorilerine Göre Dağılımı.....	71
11	İncelenen Tezlerin Kullanılan Olasılık Dışı Örneklem Alt Kategorilerine Göre Dağılımı.....	72
12	İncelenen Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı.....	72
13	İncelenen Tezlerin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı.....	73
14	İncelenen Tezlerin Öneriler (Araştırmacılara) Bölümlerinin Yoğunlaştığı Konulara Göre Dağılımı.....	74
15	İncelenen Tezlerin Öneriler (Uygulayıcılara) Bölümlerinin Yoğunlaştığı Konulara Göre Dağılımı.....	75
16	Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Üniversitelere Dağılımı.....	77
17	Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Konulara Dağılımı	80
18	Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	84
19	Tezlerde Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre	85

	Dağılımı.....	
20	Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	87
21	Tezlerde Kullanılan Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	89
22	Tezlerde Kullanılan Olasılıklı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	91
23	Tezlerde Kullanılan Olasılık Dışı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı.....	93

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	İçerik Analizinin Basamakları.....	60

Grafikler Listesi

Grafik numarası	Başlık	Sayfa Numarası
1	Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Üniversitelere Dağılımı	79
2	Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Konulara Dağılımı	82
3	Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Konulara Dağılımı	82
4	Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı	84
5	Tezlerde Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı	86
6	Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı	88
7	Tezlerde Kullanılan Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı	90
8	Tezlerde Kullanılan Olasılıklı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı	92
9	Tezlerde Kullanılan Olasılık Dışı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı	94

Kısaltmalar

AERJ: American Educational Research Journal

APA: American Psychological Association

AYÇ: Avrupa Yeterlilikleri Çerçevesi

EAA: Educational Administration Abstracts

EAQ: Educational Administration Quarterly

ERIC: Education Resources Information Center

EYTEPE: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi (Tezde Eğitim Yönetimi olarak da kullanılmıştır)

JEE: Journal of Educational Research

JER: Journal of Educational Research

JSL: Journal of School Leadership

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

ÜAK: Üniversiteler Arası Kurul

Bölüm I

Giriş

1.1. Problem Durumu

Çok yönlü, karmaşık ve dinamik bir girişim olması nedeniyle, bilimin doğasını tanımlamak oldukça zordur (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000). Bu nedenle bilginin epistemolojik temelleri ve doğası bilim insanları ve felsefecileri arasında sürekli tartışılan bir konu olmuştur. Genel anlamıyla, bilimin doğası ile epistemolojik temeller, bilmenin bir yolu olarak bilim veya bilimsel bilginin gelişim sürecinde var olan değerler ve inançlar anlatılmak istenmektedir (Lederman, 1992). McComas ve Olson, (1998) ise bilimin doğasının, bilim tarihi ve felsefesi, sosyoloji, psikoloji gibi çeşitli disiplinleri içerdiğini ve “bilim nedir, nasıl işler, bilim insanları nasıl çalışır, sosyal ve kültürel bağlamların bilime etkisi nedir?” gibi sorulara yanıt aradığını savunmaktadır.

Bir araştırma sürecinde bilim ve felsefeyi ayrı düşünmek mümkün değildir. Antik çağda filozof bilim insanı, bilim insanı da filozoftu. Bilimde meydana gelen büyük gelişmelerin anlaşılmasını ve izlenmesini kolaylaştıran iki disiplinden söz etmek mümkündür: Bilim Felsefesi ve Bilim Tarihi (Topdemir, 2008, 23). Bilim felsefesinin amacı bilimi anlamaktır. Bilim felsefesi, bilimi anlama çabasını iki temel noktada yürütür: olgu ve teori, buluş ve doğrulama. Bilinenin tersine, ne bilim nede bilimin öğrettikleriyle tutarlı bir dünya görüşü geliştirmek; ne de bilimin sonuçlarına uygun bir davranış ve yaşam anlayışı ortaya koymak bilim felsefesinin işlevleri arasında değildir. Kısaca, olguları betimleme ve açıklama yoluyla anlama bilimin, bilimin mantıksal yapı ve niteliğini anlama ise bilim felsefesinin işlevidir (Yıldırım, 1998, 11-12). Gerçekte bilime ve bilimsel bilgiye ilgi duyan bilim ve düşün insanları tarihin bütün dönemlerinde bu tartışmayı gündemde tutmuşlardır. Bu kapsamda Aristoteles, R. Bacon, F. Bacon, R. Descartes, D. Hume, I. Kant ve J. S. Mill göze çarpan önemli isimlerdir (Topdemir, 2002, 55).

Aslında bilimi anlama çabaları Modern Çağ ile yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu dönemde Rönesans'ın ve ona bağlı olarak ortaya çıkan aydınlanmanın büyük bir önemi vardır. Geleneğe dayalı Ortaçağ anlayışı sorgulanmaya başlanmış, kiliseden bağımsız davranma ön plana çıkmıştır. Aristoteles ile birlikte skolastiği reddetme anlayışı hız

kazanmıştır (Koyre, 1989, 38-39). Aristoteles, bir şeyin özü ile ilineksel olanı birbirinden ayrı düşünmek gerektiğini savunmaktadır. Ona göre bir şeyin özü, onun tözüdür (Aydın, 2007, 32). Aristoteles'ten bu yana bilimin amacının 'nedensel açıklama' olduğu düşüncesi, bütün bilim ve düşün insanlarıca kabul gören bir doğruluk haline gelmiştir. Bu durum, Aristoteles ve Skolastik düşünceye sert eleştiriler yönelten Bacon için de geçerlidir. Ancak Bacon, Aristoteles'in savunduğu, bilginin kaynağının tümdengelim olduğunu savunan görüşü benimsememiş, bilginin elde edilmesinde dayanılacak tek aracın tümevarım olduğunu ileri sürmüştür (Topdemir, 1999, 53). Diğer taraftan bu konudaki eksikliği gidermek amacıyla ve ustaca bir manevrayla Aristoteles, tümdengelim mantığını kurtarmaya çalışmış ve bunu uzun bir dönem boyunca da başarmıştır. Ancak, her koşulda geçerli bir önerme dizisi oluşturulamayacağı nedeniyle bu mantık örüntüsü sınırlı bir bilgi kaynağı olarak kalmaya mahkum olmuştur (Aydın, 2007, 32). Kopernik, Kepler, ve Galileo'nun doğa olaylarına dayanan araştırmaları ile Aristotelesçi felsefenin eksiklikleri aşmaya çalışılmıştır. Bu konuda öne çıkan isim F. Bacon, doğaya ilişkin doğru ve güvenilir bilgiler elde etmek gerektiğini savunmuştur. Ona göre bilimde ilerleme olmalı ve kesin bilgiye ulaşılabilmelidir. Bilimle insanlığa yararlı olabilecek yeni buluş sağlamak olanaklıdır. Bu bağlamda Bacon'a göre bilimin, bilim için olmadığı, aksine bilimin insanlara yararlı olduğu ölçüde önemli olduğu düşüncesinin öne çıktığı görülmektedir (Bacon, 1999, 197-200).

Bilimi anlama çabasının bir nedeni de bilime duyulan güvenin 18. Yüzyılda doruğa çıkması ve ardından da büyük bir krize dönüşmesidir. 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başlarında fizik ve matematikteki gelişmelere bağlı olarak Newton'un fizik kuramı çökmüş ve yenisiyle yer değiştirmek zorunda kalmıştır. Einstein'ın var olan geometri sistemlerini ve fizik kanunlarını, zaman ve mekan arasında yeni kurulan bağıntılar bakımından ele alan görelilik kuramı ve bundan kısa bir süre önce geliştirilmiş olan kuantum fiziği Eukleides ve Newton sistemlerini ağır problemlerle karşı karşıya bırakmıştır. Bu durum hem bilim adamlarını hem de filozofları bilim üzerinde daha ayrıntılı düşünmeye ve sorgulamaya itmiştir. Böylece bilimi tarihsel süreç içinde inceleyerek anlama çabası bilim tarihinin, bilimsel etkinliğin yapısı, yöntemi ve kavramları açısından ele alıp değerlendirme ise bilim felsefesinin doğuşuna yol açmıştır (Topdemir, 2002, 57-58).

Burada dikkat çekmesi gereken kavram bilgisidir. Öyle ki bilim, felsefe, sanat ve hatta din bu kavramsal yapının altında yer almaktadır. Heimsoeth (1896, 42)'in belirttiği gibi, bilgi üstüne kurulu olmayan bir disiplin düşünülemez. Her bilim alanı kendi ürettiği bilgisi ile düşünür, disiplinler arası da olsa kendi bilgisi ve kavramları ile gelişir. Üretilen bilgi genellikle o disiplinin özgün yanıyla bağlantılı ve ait olduğu disiplinin yöntem ve tekniklerine uygundur. Bir disiplin bilgisinin ne olduğu, nereden ve nasıl geldiği, disipline özgü bilginin nasıl oluşturulduğu sorusu disiplinin epistemolojik temellerinin sorgulanması anlamına gelir. Sere ve arkadaşlarına (2001) göre, bilim felsefesinde bilimsel bilginin durumu ve doğası ile ilgili tartışmalar genellikle epistemolojik boyutta gerçekleşmektedir. Öte yandan her bilim alanının kendi bilgi, yöntem ve teknikleri ile geliştiği düşüncesinin aksine, bilimin disiplinler arası bir anlayışla geliştirilebileceği, bu açıdan etik, kişilik, liderlik, kültür ve benzeri kavramların, farklı bir dizi disiplinin başlıca konuları arasında yer aldığı düşünülmektedir. Dolayısıyla disiplinlerin karşılıklı olarak birbirlerini etkileyebilecekleri ve bu çok yönlü etkileşimin bir sonucu olarak geliştikleri gerçeği de bilim dünyasında yaygın bir düşünce olarak varlığını göstermektedir.

Bilim tarihinde her düşünce akımı bilgiye ve bilginin kaynağına farklı açılardan bakmış ve değerlendirmelerini buna göre yapmıştır. Tüm bu gelişmelere epistemolojik açıdan bakmak gerekmektedir. Antik Yunan felsefesinde *episteme* doğru bilgi, bilimsel bilgi, ilk ilkelerden hareketle kanıtlanabilir olan zorunlu bilgi için kullanılan terimdir. *Epistemoloji* ise bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen felsefe dalı anlamına gelmektedir (Deimer, 1999). Özetle, epistemoloji genel olarak bilimsel bilginin ne olduğunu açıklamaya çalışır. Bilgi anlamına gelen 'episteme' ve bilim anlamına gelen 'logos' kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır. Bilginin kaynağı, konusu felsefe çalışmalarının odağında yer alan bir sorunsaldır. Bu konuda yaygın iki felsefe okulu bulunmaktadır: *Deney ve Us (Empirizm ve Rasyonalizm)*. Bilginin kaynağının deney olduğunu savunan okula deneycilik adı verilmiştir ve başlıca temsilcileri: Demokritos, Epiküros, John Locke, G. Berkeley, Etienne Bonno de Condillac ve David Hume'dür. Buna karşılık bilginin kaynağının us olduğunu savunan okula ise usçuluk denir ve başlıca temsilcileri Sokrates, Platon, Aristoteles, Fârâbî, René Descartes, Gottfried Wilhelm Leibniz, Baruch Spinoza, Kant ve George Wilhelm Friedrich Hegel'dir (Aydın, 2007).

Empirizm bilginin kaynağını deneyde görür. John Locke'a göre doğuştan yazılmaya uygun boş bir levha (tabula rasa) olan insan zihni deney öncesi herhangi bir yaşantıya, dolayısıyla bilgiye sahip değildir. Zihinde olan her şey duyularla, deneyimlerle elde edilir (Locke, 1996, 64-65). Berkeley ise kendi kurduğu idealizm sisteminde, bilginin kaynağını algıya ve doğrudan us yoluyla algılayacağımız zihin idelerine bağlar. Özne deney yoluyla sadece kendi zihin idelerini bilebilir, dış gerçekliğin bilgisine erişilemez, varlık ve bilgisi algıya bağlıdır (Berkeley, 1998, 37-38). Hume da Berkeley'in görüşlerini kabul etmekle birlikte, ideler ve izlenimler arasında nedensel bir bağın olduğunu iddia eder. Hume'a göre, bilginin kaynağı kesin olarak deneydir (Dancy, 2001, 15-16).

Rasyonalizm ise bilginin kaynağını akılda görmektedir. İlkçağda Platon varlığı duyular dünyası ve idealar dünyası olarak iki biçimde ele almıştır. Platon'a göre, gerçek olan idealar dünyasıdır ve bizim algıladığımız ancak ideaların yansıması olan duyular dünyasıdır. Bu nedenle asıl bilgide tümel (evrensel) değişmez gerçekliğin (ideaların) bilgisidir, bu da ancak akıl ile bilinebilir (Guthrie, 1999, 94-95). Aristoteles ise Platon'un görüşünü reddetmiş, ancak o da bilgiyi tümel olarak ele almış ve bunun da tikel (tekil) şeylerde gözlemlenerek genelleme (tümevarım) yoluyla ve akılla bilinebileceğini ileri sürmüştür (Guthrie, 1999, 130-131). Kısacası, rasyonalizme göre, duyularımız bizi yanıltabilir, deneysel bilgi duruma ve zamana göre değişebilmektedir, asıl bilgi değişmez, her yerde ve her durumda aynıdır. Diğer bir deyişle, zihinde mevcut olan, aklın bilgisidir (Descartes, 1997, 63-64).

Hegel ise bilgiyi tamamen zihnin ürünü sayar. Fakat bu zihin insan aklından daha kapsamlı, tanrısal akla yakın evrensel akıldır ve Hegel, diyalektik bir yöntemle insan aklını açıklar. Evrensel akıl dinamiktir. Sonunda her şey akıla, akılda kendisine dönüşür (Hegel, 2004, 481-484). Bu görüşlerden farklı olarak, Kant, deneyin verilerinin zaman ve mekan anlayışı içerisinde aklın kategorileriyle birleşerek bilgi halini aldığını ileri sürer. Kant'a göre bilgi deneyle başlar, ancak bilgi olabilmesi için usun algı içeriğine yapması zorunlu olan bir katkı söz konusudur. Bu katkı olmadan algı olamaz, duyularla kalınır. Duyum ise bilgi değildir (Denkel, 2003, 23).

Kant sonrasında rasyonalizm, Comte'un da etkisiyle ağırlıklı olarak pozitivizm olarak adlandırılmıştır. Pozitivizm temelde bir bilim felsefesidir. Ontolojik, epistemolojik ve metodolojik boyutlarda egemen olan pozitivist paradigma, doğa

bilimlerinden sosyal bilimlere uyarlanmıştır. Comte'a göre aydınlanma sonrası oluşan kaosa yön verebilecek tek felsefi yaklaşım pozitivisttir. Pozitif düşünce ile başta teolojik ve metafizik düşünce olmak üzere, farklı düşüncelere karşı çıkmaktadır. Bir bilginin bilimsel bir nitelik taşıyabilmesi için gözleme ve somut verilere dayandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Herhangi bir verinin anlamlı olabilmesi için, pozitivistlere göre doğrulanabilir olması gerekmektedir (Kızılcılık, 2000, 102-103). Pozitivistler, gerçeğin doğru ölçüm ve dikkatli bir sayısallaştırmayla tanımlanabileceğini ve anlaşılabilirliğini varsaymaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Pozitivizmin mimarı August Comte olarak bilinmektedir ancak ondan sonra pozitivistin kendi içinde çeşitli versiyonları gelişmiştir. Pozitivizm esas itibarıyla modernite içinde gelişmiştir. Modernite ise rasyonalizme ve düalizme dayanmaktadır. Bu açıdan pozitivist rasyonalizm ve empirizmin bir sentezi olarak nitelendirilebilir (Şişman, 1998, 398).

Pozitivizm, nesnellığı benimsemekte, olgu dünyası ile değerler dünyasının ayrılabilirliğini, ayrılması gerektiğini, olgu dünyasına ilişkin önermelerin değerler dünyasına ait önermelerden farklı olduğunu öne sürmektedir. Bilim insanının olgu dünyasını araştırma sürecinde kendi değer yargılarını dışarıda tutması gerektiğini savunmaktadır (Yay, 2007). Pozitivist için bilimsel kuramlar, doğruluk ve yanlışlıklar sistematik gözlem ve deney yoluyla değerlendirilebilen, genel, evrensel ifadeler dizisinden oluşur. Bilimsel kuramların evrensel önermeleri genellikle 'yasa' olarak tanımlanır. Yine pozitivistçe göre, bilimsel kuram oluşturmanın nesnel temelini sağlayan gözlemdir. Gözlenebilir olanın ölçülebilirliğine ve nicelleştirilebilirliğine büyük önem verilir (Keat and Urry, 2001).

Diğer taraftan, bilim felsefesindeki gelişmelerin etkisiyle geleneksel yönetim anlayışı olarak değerlendirilen pozitivistin genelleyici, evrensel, nesnel, değerden bağımsız, indirgemeci bilim anlayışı eleştirilmektedir. Genellenemezlik, durumsallık, öznellik, değer yüklü olma, görecelilik gibi hususlar öne çıkmaktadır (Şişman, 1998, 385-396). Pozitivizm ötesi paradigma, gerçek, bilgi ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eder. Diğer bir deyişle insanlar anlamların yaratılması sürecine aktif olarak katılmaktadır. Öte yandan 1970'lerin ortalarından itibaren her alanda sayıları gittikçe artan örgüt ve yönetim kuramcıları pozitivist paradigmaya savaş açmışlardır. Yöntem konusunda gözle görülür bir dönüşüm başlamış, nicel yöntemler yerine

araştırmacılar durum çalışmaları ve nitel araştırma yöntemlerini tercih etmeye başlamışlardır (Şimşek, 1997b, 101-102).

Örgüt ve yönetim alanında 1970'lerin ortalarında başlayan kuram ve yöneme yönelik bu eleştiriler 1980'lerde eğitim yönetimi alanına sıçramıştır. Yöntemdeki dönüşüme paralel olarak, yeni kuramlar ortaya atılmaya başlanmıştır. Eleştirel kuram, feminist kuram, yorumsamacı yaklaşım ve sembolik etkileşimci kuram sadece bazılarıdır. Eğitim yönetimi araştırmalarında, pozitivistimin yanı sıra yukarıda değinilen bu alternatif paradigmlar da etkili olmuştur.

Yönetim bilimi alanında yer alan eğitim yönetimi, yirminci yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan, oldukça yeni bir bilim dalı olarak değerlendirilmektedir. Özellikle yakın dönemlerde içinde bir 'araştırma ve kendi kendini sorgulama' sancısı taşımakta olan eğitim yönetimi Dimmock ve Walker'a (1998) göre kuram ve uygulama boyutlarında hızla ilerleyen bir disiplindir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006, 318). Buna göre eğitim yönetimi, araştırma ve uygulamanın bir arada olduğu bir çalışma alanıdır. Araştırma alanı olarak, örgütsel yapı, liderlik, eğitim örgütlerinde karar alma gibi çok çeşitli konuları sorgulamaktadır. Bir uygulama alanı olarak ise örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki eğitim yöneticileri için kaynak oluşturmaktadır. Bu bağlamda, eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmaların, etkili eğitim politikaları oluşturma ve uygulamada karşılaşılan problemlere çözüm üretmede önemli bir kaynak olduğu açıktır.

Bilginin üretilmesi, geçmişten bugüne uzanan mevcut bilginin değerlendirilmesi, tartışılması, eleştirilmesi ile mümkündür. Bilginin, bilgiyle üretilmesi sürecinde ise bireysellik bir aşamaya kadar geçerlidir. Araştırmacı, kendisinden önceki başka bir bilim insanının ürettiği kamuya sunduğu ve bu anlamda yazarından bağımsızlaşmış / nesneleşmiş, kuram ya da kitapları okuyup, kendince değerlendirir. Ancak bu değerlendirmelerini sözlü, yazılı ile bildiri, makale, kitap ya da günümüzde teknolojinin sağladığı yeni olanaklar aracılığıyla topluma sunduğunda bilgi artık bireysellikten çıkar toplumsallaşır. Popper'in ifadesiyle, bilim insanı, canlı ya da cansız dünyaya ilişkin kendi duygu ve algı dünyasının yardımıyla düşüncelerini ve onun nesneleşmiş biçimi olan eserini ortaya koyar (Popper, 2005,76-90).

Bilimsel bilginin üretilip paylaşıldığı, dolayısıyla toplumsallaşma sürecinin gerçekleştiği kurumsal merkezler üniversitelerdir. Yükseköğretim kurumları tarih

boyunca bilginin üretildiği, yorumlandığı, eleştirildiği ve aktarıldığı kurumlar olmuşlardır. Bilgi üretme ve aktarma, yenilikçi ve eleştirel bakış açısını yayma ve nitelikli işgücü yetiştirme ve bu işgücünün kalitesini sürekli artırma gibi özellikleri ile üniversiteler toplumu derinden etkileme gücüne sahiptirler. Bilgi üreten ve doğru arayışında olan bu kurumlar, ifade özgürlüğünü savunma ve insanlığın durumunu iyileştirme gibi ahlaki amaçları da sahiplenmişlerdir (Keohane, 2006). Üniversitenin varlık nedenleri arasında kapsamlı ve kaliteli araştırmalar yapma, eğitim-öğretim hizmetleri vermenin yanı sıra evrensel ölçekte nitelikli insan gücü yetiştirme amaçları da yer alır. Bu kapsamda üniversite sadece bugüne kadar üretilen bilgiyi genç kuşaklara aktarmakla yetinemez, ayrıca yeni bilgiler üreterek toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla hayatın tüm alanlarında yaşam kalitesini arttırmakla yükümlüdür. Bu açıdan bakılınca üniversite sistem, bugüne dek söylenmemiş sözleri söyleyerek düşünce ufuklarını genişletmek, yıldızlara bakmak ve umudu yeşertmekle görevlidir (Aydın, 2012).

Üniversitelerde araştırmalar yoluyla bilimsel bilginin üretilip paylaşılması sürecinde lisansüstü eğitim önemli görülmektedir. Buna göre lisansüstü eğitiminin amaçları bilimsel öğretim yapmak, öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak, bilimin gelişmesine katkı sağlayacak araştırma ve incelemelerde bulunmak, bu araştırmaları yayınlamak ve kamuoyuna sunmak olarak sıralanabilir (Başaran, 2006, 127). Stanley Fisher, yükseköğretimi diğer kurumlardan ayıran özelliğinin, sürekli ve hiç sonlanmayan doğruyu arama tutkusu olduğunu belirtir. Fisher, doğru ya da gerçek sorgulandığı sürece vardır ve gerçeğin tartışılma, analiz etme, yeniden analiz etme, formüle etme, yeniden formüle etme süreci olduğunu belirtir (aktaran Butin, 2010, 16).

Lisansüstü eğitimin en üst halkası doktora derecesidir. Doktora derecesi için temel koşul özgün çalışmaya dayanan bir tez hazırlanmasıdır. Özgün bir tez, yeni bilgiler ortaya koymak ve bu süreçte bağımsız eleştiri gücünden yararlanarak ilgili bilim dalının gelişimine katkı sağlamak amacıyla yapılır. Doktora derecesi ortaçağ üniversitelerinde, özellikle hukuk, tıp ve teoloji alanlarında eğitim gören kişilere verilen bir unvan olup, ‘öğretmen’ anlamına gelen ‘doceo’ kelimesinden türetilmiştir (Radford, 2001). Burada tartışılması gereken bir konuda Ph.D. (Doctor of philosophy) ve Ed.D. (Doctor of education) kavramlarıdır. Ph.D. İngilizce kökenli, lisansüstü akademik bir derecedir. ‘Philosophy’ sözcüğü felsefe alanını ifade etmemekte, Grek (Yunanca)

kullanımında ‘bilgelik sevgisi’ anlamına gelmektedir. Teorik olarak Ed.D. ve Ph.D. arasında fark olduğu öngörülmektedir. Ed.D. eğitim uygulayıcılarına alanda var olan problemlere çözüm üretebilmeleri için gerekli bilgiyi verebilmeyi amaçlarken, Ph.D. daha çok akademisyen yetiştirmeyi amaçlayan teori temelli ve araştırmaya yönelik bir akademik derece olarak değerlendirilmektedir (Shulman and et all, 2006). Bilimsel araştırma, doktora çalışmasının amacı olarak 19. Yüzyılda Alman üniversitelerinde ortaya çıkmakta ve Humbolt tarafından içine felsefeyi de alan disiplinler arası bir bütün, evrensel bir aydınlanma olarak tanımlanmaktadır. Bilimdeki yükselişle birlikte araştırma uygulamaları üniversitelere girer (Radford, 2001). Ph.D. bu uygulamaların bir niteliği, derecesi olarak anlam bulur (Baez, 2002, 4; Versy, 1965’e atfen). Amerikan üniversitelerinde Ph.D. nin bir araştırma derecesi olarak algılanması ve meslek gruplarının uygulamaya yönelik nitelikli ve akademik dereceye sahip bireylere olan ihtiyacı doktora derecesi üzerinde düşünmeyi gerektirmiştir. 1920’de Harvard Üniversitesinde ilk kez Ed.D. derecesi eğitim uygulayıcıları için tanımlanmıştır (Baez, 2002, 5). Özetle, Ph.D. araştırma temelli, Ed.D. ise uygulama –temelli olarak ifade edilmektedir. Türkiye’de üretilen doktora tezlerinde böyle bir farklılık görülmemektedir. Üretilen doktora tezlerinin eğitim politikası oluşturma süreçlerini etkileme düzeylerinin oldukça sınırlı kaldığına yönelik eleştiriler yapılmaktadır. Dolayısıyla, Milli Eğitim Bakanlığının gereksinim duyduğu eğitim liderlerini yetiştirme ve pratik sorunların çözümüne bilimsel veri sağlama yoluyla daha geniş ölçüde katkıda bulunmak için bu yaklaşımla Ed.D kavramının yeniden irdelenmesi yararlı görülmektedir.

Bilim dallarının lisansüstü eğitim programlarının içeriğinin bilinmesi, alanda çalışan bilim insanlarına yol gösterici bir nitelik taşıyacağı gibi o bilim dalının gelişimi hakkında da bilgi sağlayacaktır. Eğitim yöneticileri yetiştirmeyi amaçlayan üniversitelerdeki eğitim yönetimi lisansüstü eğitim programlarının niteliği oldukça önemlidir. Bu amaçla Türkiye’de yüksek lisans ve doktora programları yürütülmektedir (Üstüner ve Cömert, 2008, 498). Üniversitelerde lisansüstü programlar ve tez çalışmalarının içerik ve nitelik açısından irdelenmesi ve bu yolla bilimsel gelişmeye ne ölçüde katkı yaptığının sorgulanması, mevcut durumu aydınlatmanın yanı sıra gelecekte izlenecek araştırma politikalarına da yön verebilecektir.

Eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri eğitim politikaları oluşturma sürecine referans niteliği taşıyan araştırmalar olarak algılanmaktadır. Alanda benzer konuların benzer yöntem ve teknikler ile çalışıldığı yönünde görüşler vardır. Bu konuda Bridges (1982), araştırmaların belirli konular üzerinde yoğunlaştığını ve basit istatistiksel tekniklerin kullanıldığı belirtilmektedir. Balcı (1990) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, doktora tezleri, genelde birbirinin benzeri ve yaratıcılıktan uzak çalışmalardır. Ayrıca, Heck ve Hallinger (2005) bilimsel araştırmalarda önemli ve çözüm bekleyen eğitim sorunlarına değinilmediğini belirtmektedir. Türkiye’de Eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerini inceleyen Karadağ (2009) ise doktora tezlerinde ciddi sorunların varlığından söz etmiştir. Bu tür tartışmaların ışığında, Eğitim Bilimleri alanında Türkiye’de ve dünya da yapılan bilimsel araştırmalara yönelik olarak araştırmacıların belirtmiş olduğu problemlerin başında, tezlerin ya da bilimsel çalışmaların benzer oluşu gibi konular yer almaktadır. Söz konusu bilimsel çalışmalarda yeni ve orijinal konuların yerine, benzer araştırma konuları tercih edilmiş, nicel araştırma teknikleri, özellikle tarama yöntemi sıklıkla kullanılmış, geçerlik ve güvenirlik hesaplanmamış ya da yetersiz bulunmuştur (Coorough ve Nelson, 1994; Kıvırauma, 1999; Saraçoğlu ve Dursun, 2010). Eğitim yönetiminin geleceği için yeni çalışma alanlarının yaratılması, özgün, yaratıcı bilimsel çalışmaların yapılması ve araştırmacıların sorgulanmayan alanların ve söylenmeyen sözlerin peşine düşmeleri beklenmektedir. Buna göre alanın gelişmesi büyük ölçüde bilimsel araştırma yapılmasına bağlı olduğu için, alanda üretilen araştırmaların özgün, alana katkı getirici, nitelikli çalışmalar olması beklenmektedir. Bunun için psikoloji, sosyoloji, antropoloji, siyaset, ekonomi ve felsefe gibi disiplinlerden yararlanılması ve disiplinler arası çalışmalara öncelik verilmesi önemli görülmektedir. Eğitim rgtlerinde yapılacak araştırmalarda çok disiplinli bir anlayışın sağlıklı sonuçlara ulaşmada daha yararlı olabileceği söylenbilir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanının bilimselleşme düzeyinin en iyi göstergelerinden bir tanesi alanda yapılan doktora tezleridir. Bu nedenle yapılan araştırmaların özgün ve alana katkı sağlayıcı olması beklenmektedir.

Bilimsel çalışmaların paylaşımı, aktarımı ve katkı sağlayabilmesi önemli görülmektedir. Bilimsel araştırmanın açık, anlaşılır ve özgün olması beklenmektedir. Aksi takdirde birbirinin benzeri, özgün olmayan ve alana katkı sağlamayan bilimsel çalışmalar üretilecek, diğer araştırmacı ve uygulayıcıların ilgisini çekmeyecektir. Bilimsel araştırma problemlere çözümler arayarak, ne yapıldığını, nasıl yapıldığını ve

hangi bulgulara ulaşıldığını ortaya koyabilmelidir. Stephen R. L. Clark'ın söylediği gibi: 'Her yorum bir yeniden yaratmadır, ister doğru ister yanlış olsun.' (Topdemir, 2008, 23). Bilim bir sorunun çözümü için vardır. Bilimsel çalışmada karşılaşılan sorunun nasıl çözüldüğü, açık ve anlaşılır biçimde sunulmalıdır. Yeni bir yol izlemeli, yeni bir yöntem kullanılmalı ve çözüm bekleyen bir soruna odaklanmalıdır. Bilim sürekli değişme, gelişme ve ilerleme halinde olduğu için dinamiktir. Üretilen bilgi öncekileri bir ölçüde açıklamaya, tamamlamaya ya da çürütmeye veya geçersiz kılmaya yöneliktir. Abraham Lincoln, ise 'Bir ağacı kesmek için bana 6 saat verirseniz, bunun 4 saatini baltamı bilemek için kullanırım,' demiştir. Araştırma problemine, konuya yoğunlaşılacak hazırlık safhasının araştırmanın tüm diğer bölümlerini etkileyebileceği açıktır. Önemli olan büyük resmi görebilmek ve araştırmayı bu resmin içine yerleştirebilmektir (Butin, 2010, 23).

Eğitim örgütlerinde yapılacak araştırmalarda, aynı olgu ve sorunlara farklı paradigmlar ve yöntemler açısından yaklaşılabılır. Ancak bunların yapılabilmesi için eğitim yönetimi alanında üretilmiş lisansüstü –özellikle doktora- çalışmalarının hangi konulara vurgu yaptığını belirleyerek var olan durumun analiz edilmesi yararlı olacaktır. Türkiye'de 1965 sonrasında bilimselleşme sürecine giren Eğitim Yönetimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar bu düzeyi yansıtan en önemli bulgulardır (Balcı, Şimşek, Gümüşeli, Tanrıöğür, 2008, 48). Bilimsel araştırma süreci, toplumun beklentilerini karşılamalı, ayrıca panoramik bir bakış açısı ile eğitim sisteminin bütünlük içinde yeniden yapılanma sürecine kuramsal katkı sağlayacak derinlik ve nitelikte olmalıdır. Bu açıdan eğitim sorunlarının çözümüne ışık tutabilecek, politika yapıcılara kaynak olabilecek teknik bilgiler sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda reform girişimlerini içerik, yapı ve amaçlar açısından daha rasyonel ve işlevsel bir hale kavuşturabilecek kapsam ve nitelikte araştırmalar yapılmalıdır. Akademik çalışmaların eğitim sorunlarına uygulamada ışık tutması beklenmektedir. Bu nedenle alanda yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi, değerlendirilmesi ve sorgulanması gerekli görülmektedir. Bu araştırmanın problemini; eğitim yönetimi alanında tamamlanan doktora tezlerinin içeriğinin, araştırma konuları, araştırma yöntemi ve öneriler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Bununla birlikte, söz konusu tezlerin yıllara göre odaklandığı konuların incelenmesi ve güncel eğilimlerin ortaya çıkarılması bakımından önemli görülmektedir. Böylece, hangi konuların daha çok çalışıldığı belirlenebilecek ve

dolayısıyla gelecekte çalışılabilecek konulara vurgu yapılabilecektir. Araştırmanın bilim politikalarının gelişme sürecine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerini araştırma konusu, araştırma yöntemi ve öneriler açısından inceleyerek, mevcut durumu aydınlatmak ve ileride yapılacak çalışmalara ışık tutmaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. 2000-2011 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin demografik (yıl, yapıldığı üniversite) özellikleri nelerdir?
2. 2000-2011 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin araştırma konuları nelerdir ve yıllara göre bu konular nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. 2000-2011 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinde hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır ve yıllara göre kullanılan araştırma yöntemleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. 2000-2011 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinde hangi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır ve yıllara göre örnekleme yöntemlerinin kullanımı nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. 2000-2011 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinde alana katkı sağlayabileceği düşünülen öneriler hangi başlıklar altında yoğunlaşmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi yoluyla incelenerek çalışmaların niteliği konusunda eğitim araştırmacılarına bilimsel bilgi sağlaması bakımından önemlidir. Araştırma bulgularının, ‘Nerdeyiz?’ ve ‘Eğitim yönetimi alanında sınırlarımız nedir?’ sorularına yanıt vereceği; tezlerde çoğunlukla tercih edilen konular ile hiç veya nadiren tercih edilen temaların neler olduğunu ortaya konulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları kullanılarak Türkiye’de yıllara göre öne çıkan temalar görülebilecek ve böylece gelecekte yapılması planlanan bilimsel araştırma

konularının seçiminde araştırmacılara ışık tutabilecek ve yeni bir bakış açısı getirebilecektir. Eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel çalışmalara ilişkin nicelik ve nitelik bilgisi, alana dair açıklayıcı olacaktır. Yurt dışında belli periyotlarla benzer çalışmalar yapılarak alanın fotoğrafı çekilmektedir. Bu tür araştırmaların Türkiye’de de sistematik olarak yapılması önemlidir. Bu doğrultuda çalışma periyodik araştırmaların ilk adımı olma niteliği taşımaktadır. Ayrıca doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemleri ve alana katkı sağlayabileceği düşünölen öneriler konusunda fikir sahibi olunmasını sağlayacaktır. Öte yandan doktora tez çalışmalarının içerik açısından irdelenmesi ve bu yolla bilimsel bilgi birikimine yaptığı katkı alanlarının belirlenmesinin, mevcut durumu aydınlatmanın yanı sıra gelecekte izlenecek araştırma politikalarına da yön vereceği umulmaktadır. Sonuç olarak, gelecekte yapılacak araştırmaların daha özgün ve daha yenilikçi olmaları konusunda katkı sağlayabilecek bulguların alanda önemli bir işlevi yerine getireceği düşünölmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Çalışma Yüksek Öğretim Kurumu’nun internet sitesindeki ulusal tez merkezi bölümünde yer alan ve yazarların yayınlanmasına izin verdikleri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında 2000- 2011 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olan doktora tezleri ile sınırlıdır.

2. Çalışma, doktora tezlerinin araştırma konusu, içeriği, araştırma yöntemi ve öneriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Doktora Tezi: Doktora eğitimi sonunda hazırlanan, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme ve bilinen bir yöntemi yeni bir alan uygulama niteliklerinden birini yerine getiren bilimsel araştırma raporudur.

Eğitim yönetimi: Eğitim sistemlerinin felsefesini, bu felsefenin dayandığı değerleri, eğitim politikalarını ve amaçlarını inceleyen bir uzmanlık alanıdır.

İçerik analizi: Yazılı ve sözlü materyalin sistemli analizi, verilerden tekrarlanabilir ve geçerli çıkarsamalar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir.

Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın metin bölümünde, üniversitelerin kuruluş amaçları, bilimsel araştırma olarak nitelikli bir doktora tezinden beklenen özellikler ile yazım kuralları, eğitim yönetimi alanının bilimselleşme süreci ve söz konusu alanda en çok tartışılan ve araştırmalara konu olan alt başlıklara ilişkin temel bilgiler tartışılmaktadır.

1.6. Üniversiteler ve Kuruluş Amaçları

Eğitim çağdaş yaşamın en önemli unsurudur. Eğitim öğretim kurumlarının en önemli halkası ise üniversitelerdir. Üniversitelerin kuruluş amaçları, bu kurumlarda üretilen bilimsel bilginin önemi ve niteliği ile üniversitelerin toplum ve ülke yaşamındaki önemi tüm dünya da tartışılan kavram olma özelliğini korumaktadır. Konunun bu kadar önemsenmesinin temelinde kuruluşundan günümüze üniversite kurumunun etkilerinin ve bu kurumdan beklentilerin yüksek olması yatmaktadır. Eflatun ve Aristo'nun hiçbir politik ve dini baskı unsuru olmadan öğrencileri ile felsefi tartışma yarattıkları ortamdaki esinlenen ve evrensel ölçekte bağımsız ve tüzel kişiliğe sahip kurumlar olan "universitas" günümüzde üniversite adını almıştır. Diğer bir deyişle, üniversite kelimesinin kökeni Latince'de topluma açık olmayan, bilgi ve spekülasyonların öğretilmesi ve öğrenilmesi amacıyla bir araya gelen öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve ortak çıkarları olan kişiler topluluğu (lonca) anlamına gelen 'universitas' sözcüğüdür (Gürüz ve diğerleri, 1994, 57).

11. yüzyılda Batı Avrupa'da hayata sıradan bir katedral okulu olarak adım attığında, hiç kimse üniversitenin böylesine kapsayıcı bir alan oluşturabileceğini düşünemezdi. Ancak zaman içerisinde gelişen üniversiteler, tarihin en büyük ideoloji üretim merkezi haline gelmiş; bilim, teoloji ve felsefenin yanı sıra ideoloji de üretmiştir (Kılıçbay, 1999, 18). Üniversite 'belli disiplinlerin yüksek düzeyde öğretimini sağlamak üzere bir araya gelmiş hocalardan ve öğrencilerden oluşan özerk bir topluluk' olarak tanımlanırsa, bu kurumun Batı'da yaklaşık bin yıllık bir geçmişi olduğu söylenebilir (Charle ve Verger, 2005, 8). Üniversite; nitelikli bilimsel bilginin üretildiği, tartışmaların yapıldığı, düşüncelerin yüksek sesle ifade edilebildiği özgür ve bağımsız eğitim kurumları olarak tanımlanabilir. Cole (2003)'e göre çatışan fikirlerle ilgili seviyeli ama coşkulu tartışmalar üniversite ortamında öğrencilerin ve akademisyenlerin

eğitiminin önemli bir parçasıdır. Bu yaklaşım çerçevesinde üniversiteler, sansürlü düşünceyi sadece hoş görüldüğü değil, teşvik edildiği kurumlardır ve hoşgörü ile diyalogun en düşük seviyeye indiği dönemde bile en çok üniversitelerin sesi duyulmalıdır. Bilgi ve kültürün, hangi amaçlara uygun olarak, toplum bütününe nasıl girdiğini ifade eden bir evrencik (Janne, 1973, 15) olarak tanımlanan üniversite kavramını, Gasset (1998, 36-38), kültür aktarımı, meslek eğitimi ve bilimsel araştırma ve yeni bilim adamı yetiştirme işlevlerine sahip olan kurum olarak ifade etmektedir. Bir diğer ifade ile üniversiteler, evrensel kavrayışla pozitif bilimin, insan aklına ve uygarlığın bilgi birikimine duyulan güvenle geliştirildiği yenilendiği araştırma, aydınlanma kurumlarıdır. Universe (kainat, evren) kökünden türetilmiş olan sözcük, bir bölgeyle, bir ülke sınırları ile kısıtlanmış bilgiyi aşarak dogmalara bağımlılığı dışlayan bir anlam içermektedir (Gürel, 1995, 47). Jacques Derrida, üniversiteyi şöyle tanımlıyor:

Etkili, çabucak elde edilecek bir sonuç beklemeden çalışabilirsiniz. Yalnızca araştırmak adına araştırabilir, denemek adına deneyebilirsiniz. Dolayısıyla benim oynamak dediğim şey, burada mümkündür. Üniversite belki de, toplum içinde, oyunun bu ölçüde mümkün olduğu tek yerdir... bu ölçekte, bu nispette bir özgürlük değerlidir, çünkü üniversite, üniversitenin ne olduğunu deneyip düşünebileceğimiz yerdir (Saluszinsky, 1987, 19).

Üniversitenin ilk örneklerinin, Bologna Üniversitesi (1088), Oxford Üniversitesi (1167), Paris Üniversitesi (1170) olduğunu ileri sürenler bulunduğu gibi, bilim tarihçisi J. D. Bernal, tarihte ilk üniversitenin medreselerin kurulmasıyla başladığını belirtir. Burada üniversite ile yükseköğretim kurumu arasındaki ayrımı göz önüne alarak, Platon'un (428-347) kurduğu *Akademia* (MÖ 387), Aristoteles'in kurduğu (384-322) *Lyseum (lúkaion)* [MÖ 334] ve İskenderiye'de Büyük İskender'in (356-323) kurdurduğu *Museum* (MÖ 330) yükseköğretim kurumu olarak nitelenebilir (Bernal, 1995; Gürüz ve diğerleri, 1994). Antik dünyanın düşünürleri üniversitelerde çalışmıyorlardı, üniversiteler henüz icat edilmemişti. Diğer bir deyişle üniversiteler sonuç da klasik antik dünyanın mirasçısı olan Ortaçağ dünyasının bir icadıdır (Evans, 2007). Orta çağda biçimlenmeye başlayan üniversite, bazı niteliklerini günümüze kadar taşımıştır. Bir isim ve merkezi bir mekan, belli bir derece özerkliği olan hocalar, öğrenciler, dersler, sınavlar, dereceler fakültelerden oluşan bir yönetimdir. Lisans derecesi, yüksek lisans derecesi ve felsefe doktoru gibi terimler ise orta çağdan bu yana kullanılmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009).

Modern üniversite üç fikir, üç temel düşünce üzerinde şekillenmiştir: Kantçı akıl kavramı, Humboltçu milli kültür kavramı ve son dönemlerde Amerika ve Amerika'nın etkisindeki ülkelerde ortaya çıkan tekno-bürokratik mükemmeliyet nosyonu. Kant'a göre üniversite denen kurumun bütün etkinlikleri tek bir düzenleyici fikir üzerinde örgütlenmiştir ve bu fikir akıldır. Schiller'den Humboldt'a Alman idealistleri, üniversite fikrini kültür üzerinde örmüşlerdir. Humboldt'un üniversite fikrini kültür etrafında örmesi, üniversite kurumunu ulus-devlet ile doğrudan ilişkilendirmiştir. Küreselleşme ve Amerika etkisi ile birlikte öne çıkan 'mükemmeliyet' nosyonuna göre üniversitenin bütün etkinliklerinde 'mükemmeliyet' i gözetmesi ve bürokratik bir kurum gibi işlemesi beklenmektedir. Üniversitenin doğası, felsefi ve kültürel olmaktan çok, piyasa yönelimli bir şirket gibidir (Küçükcan ve Gür, 2009). Bir fikir ve kurum olarak üniversite zamanla değişmiş ve değişik ülkelerde farklı biçimler almıştır. Bugün modern üniversiteyi üniversite kılan ve diğer kurumlardan ayıran temel nitelik, öğrenciler için öğrenme özgürlüğü ve öğretim üyeleri için öğretim özgürlüğüdür. Üniversitelerin hakikatin peşinde, farklı düşüncelere karşı hoşgörülü ve siyasi müdahalelerden uzak olmaları gerektiği ilke olarak kabul edilmektedir.

Russell (2001, 206)'a göre üniversiteler iki temel amaç için vardır. Birincisi, cinsiyet gözetmeden insanları belli meslekler için eğitmek, ikincisi kısa vadeli yarar gözetmeden bilim ve araştırmayı sürdürmektir. Üniversiteler gerçekleri arayan, "bilim" üreten ve onu yayan kurumlardır. Bilim ve felsefe tarihi, bu alandaki yaratıcı katkıların, önemli yeni düşünce, bilim ve teknoloji atılımlarının çoğu kez üniversite dışından, hatta zaman zaman üniversiteye rağmen, olduğunu göstermektedir (Timur, 2000, 13; Tekeli, 2003, 127-128). Bu özellikleriyle üniversitelerin, "gerçekleri ortaya koymak", "bilimi geliştirmek ve yaymak" amacıyla ortaya çıkmadığını belirten Timur (2000, 13-14), ilk üniversitelerin ortaya çıktığı dönemde bugünkü anlamıyla özgür düşünce ve bilim arayışı olmadığını belirtmekte, bilim ve felsefenin, insan topluluklarının ilerlemesi ve toplumsal iş bölümünün gelişmesinin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle üniversiteler dini kurumların baskısı altında, yaratıcı bir konumdan uzak, muhafazakar kurumlar olarak doğmuş; yüzyıllar boyunca halkları eğitme, Nietzsche'nin ifadesiyle "ehlileştirme" aracı olmuşlardır. Ancak bilgi ve ideoloji üretimi özgün bir nitelik taşıdığı ve kurulu düzene eleştirel bakma potansiyeli içerdiğinden, okul ve sonrasında üniversiteler kuruluşundan itibaren "kuşku" ve "endişe" kaynağı oluşturmuştur.

Üniversite bilimsel faaliyetinde, esas itibariyle, uygulamaya, yarara yönelik bir amaç söz konusu olmaksızın doğru bilgi (hakikat) peşindedir. Üniversite bilgiyi üretir, öğretir, sunar ve yayar. Bu dört fonksiyon, üniversitenin varoluş sebebi, misyonudur. Bilgi üretme işlevini araştırma-geliştirmeye (AR-GE), öğretme işlevini eğitim-öğretimle, sunma işlevini topluma danışmanlık yaparak ve yayma işlevini yayın yaparak gerçekleştirir (Günay, 2004, 4).

Burada irdelenmesi gereken bir diğer terimde “akademik” sözcüğüdür. Bu terim Platon’un akademia’sına dayanır. Platon akademia’nın girişine şu sözleri yazmıştı: *Ageometretos medeis eisito! (Matematikselsel-olanı kavramamış olan buraya girmesin!)* (Heidegger, 1998). Bu ifade, akademia’nın matematikselsel rasyonalist (akılcı) bir temele dayandığına işaret eder. İspanyol filozof Ortega Y. Gasset şöyle der: “Üniversite, bir kurum olarak inşa edilmiş akıldır, bilimdir”(Gasset, 1998). Üniversitenin rasyonel niteliğinin temeli akademia’ya kadar gider. Burada rasyonellik ile işaret edilen modern bilimin matematikselsel karakteridir. Çünkü matematikselsel olan, rasyoneldir (Günay, 2003). Kant ise şöyle söyler: “.....herhangi bir tikel doğa öğretilisinde, ancak onda matematik bulunduğu ölçüde halis bilim bulunabileceğini ileri sürüyorum” (Heidegger, 1998). Kısaca, bir bilgi (bilim) kurumu olan üniversitenin rasyonel niteliği Akademia’ya dayanmaktadır.

Bilimsel bilginin üretildiği öncü kuruluşlar üniversitelerdir. Üniversitelerin yerine getirmekle yükümlü oldukları en önemli görevin araştırma geliştirme faaliyetlerini yürütmek, desteklemek ve yeni bilgi üretimine katkı sağlamak olduğu tartışmasız kabul görmektedir. Sarier (2011, 202)’e göre ülkelerin bilim politikalarının değerlendirilmesinde araştırmacı sayıları, araştırma ve geliştirmeye ayrılan yatırımlar, bilimsel yayınlar ve bunlara verilen atıflar büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda özellikle son yıllarda araştırma süreç ve sonuçlarının paylaşımında bilimsel yayınların önemi gittikçe artmaktadır.

Lisansüstü öğretimin, üniversitenin ayrı bir işlevi olarak ortaya çıkması ve üniversite içinde ayrı bir öğrenim alanı olarak örgütlenmesi, 19. Yüzyılın başında Avrupa üniversitelerinde klasik üniversite geleneğinin yerine egemen olmaya başlayan ve Almanya’da başlatılan yeni hümanist üniversite reformuna dayanır. Lisansüstü öğretimin yaygınlaşma ve kurumlaşma hızı ikinci dünya savaşından sonra daha da artmıştır. Bu dönemde Avrupa ve Amerika üniversitelerinden sonra Japon

üniversitelerinde de daha önce üniversitelerde akademik kariyer yapmak isteyen kişiler tarafından profesörlerin denetiminde usta-çırak ilişkisiyle yürütülen araştırma etkinliklerini çağdaş anlayışa göre düzenlemek amacıyla lisansüstü öğretim birimleri kurularak 1950'li yılların ortalarından itibaren örgün lisansüstü öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır (Sağlam, 2007).

Her ülke amaçladığı kalkınma düzeyine erişebilmek ya da öngördüğü toplumsal gelişmesini gerçekleştirebilmek için öncelikle gerekli olan insan kaynağını yetiştirmek zorundadır. İnsan kaynağının yetiştirilmesi de eğitim sisteminin görevidir. Günümüzde yükseköğretim kurumlarında nitelikli meslek elemanlarının yetiştirilmesi iki yıl süreli önlisans ve dört yıl süreli lisans eğitimi yoluyla, araştırmacı ve bilim insanlarının yetiştirilmesi de lisansüstü öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Bu nedenle bilimsel araştırma ve inceleme temeline dayanan lisansüstü öğretim, üniversitelerin en önemli işlevlerinden birisidir (Sağlam, 2007). Buna göre lisans öğretim programları ve özellikle doktora programlarının amaçları kişilere bağımsız araştırma yapabilmek, bilimsel olayları geniş ve derin bakış açısı ile irdeleyerek yorumlayabilmek ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleyebilmek ve yeni teknolojilere uyum sağlayabilmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve yeterlikleri kazandırmaktır (Tosun, 1997).

1.7. Bilimsel Araştırma Olarak Doktora Tezleri

Üniversitelerden beklenen hizmetlerin başında bilim üretmek ve yaymak gelmektedir. Üniversitelerde lisans (bitirme ödevleri, mezuniyet tezleri) ve lisansüstü düzeyde (yüksek lisans ve doktora tezleri) verilen eğitimin bir parçası olarak bilimsel çalışma yapılır (Dinler, 2000, 13). Bilimsel yayınlar, bilim dünyasının önemli iletişim araçlarıdır. Bilim insanları bilimsel çalışmalardan elde ettikleri bulguları, ulaştıkları sonuçları, bilimsel (akademik) dergiler aracılığıyla paylaşırlar ve ulaştıkları bilgiyi bu yolla yayarlar. Ural ve Kılıç (2005, 9)'a göre bir bilimsel araştırmayı önemli kılan temel ölçüt, sorunun çözümüne getirdiği katkı kadar bilime yaptığı ya da yapacağı katkıdır.

Lisansüstü eğitimin amacı, ülkenin gereksinim duyduğu bilim adamı ve öğretim üyesi gibi yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek ve ülke sorunlarını çözmeye ve bilime katkı sağlamaya yönelik araştırma yapmak olarak ifade edilebilir. Varış (1972, 70)'a göre yüksek lisans eğitiminin amacı doktora öğrenimine hazırlamak, ilgili iş alanlarına yüksek nitelikli insan gücü ve araştırmacı yetiştirmektir. Doktora eğitiminin amacı ise

ekonomik ve teknolojik kalkınma için gerekli temel araştırmaları planlayıp, yürütecek, sonuçlandıracak ve yayınlayacak bilim adamı, öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirmek, bilgi ve teknoloji üretmeye yönelik çalışmaların yapılmasını sağlamaktır.

Bilimsel bilgiler rastgele elde edilen bilgiler değildir. Bu bilgiler olaylar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin gözlenmesi yoluyla elde edilen sistematik bilgilerdir. Sistematik bilgi edinme süreci ise araştırma kavramıyla açıklanmaktadır. Araştırma, karşılaşılan sorunlara güvenilir çözümler bulmak amacıyla, planlı ve sistemli bir şekilde, verilerin toplanması, gruplanması, çözümlenmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi ve rapor edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu yönüyle araştırma yapabilmek bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaya bağlıdır. Bilimsel yöntemle bilgiye ulaşma becerisi eğitimle kazandırılacak bir beceridir (Büyüköztürk, 1994). Bilginin üretilmesinden sorumlu olan üniversiteler aynı zamanda araştırmacıların yetiştirilmesinden de sorumludur. Günümüzde üniversitelerin yapısında bulunan enstitüler, üniversiteleri adına bu görevi yürütmektedirler. Araştırmacı yetiştirme sürecinin son noktasında ise enstitülerin doktora programları bulunmaktadır. Doktora programları, bilim insanı ya da araştırmacı yetiştirmenin en önemli basamağıdır. Bu programın eğitimi sonucunda, bireylerden beklenen bilim insanı adayları olarak araştırma yaparak yeni bilgiler üretmeleridir (Keskinkılıç ve Ertürk, 2008).

Her araştırmanın ilk koşulu, hakkında daha fazla bilgi edinmenin ilginç olacağı ya da önemli görüneceği bir konu belirlemek ya da tanımlamaktır. Aristoteles' a göre bilim insanının görevi, soruları bir çerçeveye oturtmak ya da tanımlamaktır. Soruların mutlaka araştırmacı tarafından ortaya atılması gerekmez. Araştırmacının öncelikli görevi, bu soruların varlığını ve eldeki konuyla ilgisini kavramaktır. Aristoteles, 'Parva Naturalia' adlı kitabına bu ruhu taşıyan '*uyku nedir? Uyanmak nedir? Rüya nedir? Geleceği görmek mümkün müdür?*' gibi çeşitli doğal sorularla başlar. Ortaya bir soru atılmasıyla araştırmanın ilk koşulunun gerçekleşmesinden sonra araştırmacının yanıtın peşinden gitmesi beklenir. Mesele yalnızca soru sorma ve yanıtlama meselesi de değildir. Açık uçlu olmak, akademik araştırmacının doğası gereğidir. Aksi takdirde araştırmacı olunamaz (Evans, 2007).

Bu bağlamda bir araştırmada sonuca ulaşabilmek için birbirlerine zincir halkası gibi bağlı bu aşamaların eksiksiz uygulanması gerekmektedir. Bir araştırma yapıldığında, toplanan bilgilerin başkalarınca da anlaşabilmesi ve aynı yollarla elde

edilmiş başka bilgilerle karşılaştırabilmesi zorunluluğu verilerin belli kurallara göre tek tek ve dağılımlar halinde özetlenerek sunulma zorunluluğunu getirmiştir (Karasar, 2010).

Üniversiteler, doktora eğitimi için belirlemiş oldukları amaçlarda, doktora yapmış bireylerin bağımsız bir şekilde bilimsel bir araştırmayı yönetebilecek kadar bilgiye sahip olmasını öngörmüştür. Doktora eğitiminin amacı; öğrenciye bağımsız araştırma yapmak, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapmak ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır. Bu bağlamda doktora eğitimi almış ya da almakta olan bir bireyin sahip olması gereken yeterlilikler olduğu söylenebilir. Bu yeterlilikler, alanındaki bilimsel gelişmeleri izleyebilme, yorumlayabilme, ayırtılma ve bileştirme yapabilmenin yanı sıra bağımsız araştırma yapabilme sayılabilir (Keskinkılıç ve Ertürk, 2008).

Lisansüstü eğitim; yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik eğitimini kapsar. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre, yükseköğretim kurumlarında yürütülen lisansüstü eğitimi Üniversitelerarası Kurul tarafından hazırlanan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği düzenler. Lisansüstü eğitimin temel amaçları bilim/sanat üretmek ve yaymak, toplumsal sorunları doğru algılamak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek, üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunmaktır (Benligiray, 2009).

Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde Doktora programının amacı, *'öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak'* olarak belirtilmiştir. Doktora çalışması sonunda hazırlanacak tezin **1) Bilime yenilik getirme, 2) Yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, 3) Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama, niteliklerinden birini yerine getirmesi** gerekir (ÜAK, 2008).

Avrupa yeterlilikler çerçevesi referans seviyesi ise doktora derecesini bilgi, beceri ve yetkinlik bakımından şu şekilde tanımlamaktadır (AYÇ, 2011);

Bilgi; çalışan, bir alan ve alanlar arasındaki etkileşim hakkında en üst düzeyde öne çıkan bilgiye sahiptir.

Beceri; çalışan, araştırma ve yenilik yaparken önemli sorunları çözmek ve mevcut bilgi veya profesyonel uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için gereken, sentez ve değerlendirme dahil en geniş ve uzmanlaşmış beceriye ve tekniğe sahiptir.

Yetkinlik; çalışan yüksek düzeyde yetki, yenilik, özerklik, akademik ve profesyonel bütünlük sergiler araştırma ve yeni fikir ve süreçlerin gelişiminde sürekli bir sorumluluk taşır.

1.7.1. Bilimsel araştırmaların raporlaştırılması.

Tüm bilimsel araştırmalarda olduğu gibi lisansüstü tez çalışmalarında da araştırmacı bilgiyi bilimsel yöntemle üretmektedir. Alanda ortaya çıkan problem ya da problemleri çözmek amacıyla gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların son aşaması raporlaştırma sürecidir. Araştırma raporu, tez, bildiri, makale ve diğer araştırmaların belli kurallara göre hazırlanmış yazılı dökümüdür.

Alanla ilgili olarak yapılan araştırmalar kitap, makale, bildiri ya da tez olarak alan yazında yerini almaktadır. Diğer araştırmalarda olduğu gibi lisansüstü tezlerde de bilgiler bilimsel yöntemle üretilmekte, alandan bir uzmanın danışmanlığında gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmaları “Tez Yazım Yönergeleri” doğrultusunda raporlaştırılmaktadır. Tezlerin bilimsel nitelik kazanması, içerdikleri araştırmaların sistematik ve planlı yapılmasını, evrensel ölçütlere göre araştırma sürecinin rapor edilmesini gerektirmektedir (Ağaoğlu ve diğerleri, 2008).

Bilindiği gibi üniversite öğrencileri yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik derecesi alabilmek için araştırmaya dayanan ve bilimsel araştırma yapabilme yeteneklerini ve artistik yaratıcılıklarını belgeleyen bir tez hazırlamakla yükümlüdürler. Tezde araştırmanın amacı ve hipotezleri verilir, kullanılan yöntem açıklanır, elde edilen bulgular gerekirse tablo ve şekiller kullanılarak sunulur, sonuçlar tartışılır ve önerilerde bulunulur. Lisansüstü tez yazımında her üniversitenin ve hatta bilim dalının kendine özgü bir tez yazım kılavuzu bulunmaktadır. Bunların içerikleri incelendiğinde genel geçer kurallar haricinde biçimsel ve ya küçük içerik değişiklikleri görülebilir. Eğitim bilimlerinde en sık rastlanan araştırma yazım kuralları, APA (American Psychological Association) formatıdır.

1.7.1.1. Bilimsel araştırma raporlarının bölümleri.

Tez metninin yazımı araştırma sürecinin bir parçası olarak düşünülür. Metni yazılmamış bir araştırmaya tamamlanmış bir tez gözüyle bakılamaz. Tez metni yazımında temel amaç alandaki diğer araştırmacı ve uygulayıcılara araştırma problemi ile bunun çözümü üzerine yapılmış çalışmaları, bulguları, sonuç ve tartışmaları ulaştırmaktır. Bunun için metnin açıkça ve anlaşılır olması oldukça önemlidir. Bu metni okuyan bir başka araştırmacı, benzer teknikleri uygulayarak araştırmayı tekrarlayabilmeli ve aynı sonuçlara ulaşabilmelidir (Üstdal ve Gülbahar, 1997, 106-108). Araştırma raporunun temel amacı, araştırmanın bulgu ve ilgili sonuçlarını paylaşmak ve bilgide birikimi ve denetlenebilirliği sağlamaktır (Karasar, 1995, 40-43). Genel olarak bir araştırma raporunda olması gereken bölümler; özet, giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve öneriler, ekler ve kaynakça olarak sıralanmaktadır. Araştırma raporunda yer alan bölümler ve dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıda açıklamıştır.

1.7.1.1.1. Başlık.

Bir tezin adı, çalışmanın özünün kısaca yazılmasıdır. Bir başlığın başarısının iki engeli vardır: İlki, aşırı özlülüktür ki bu araştırmanın spesifik içeriğini yansıtamama riskini taşır. İkincisi, aşırı hassaslıştır ki bu da aşırı uzunluğu riskini taşır (Üstdal ve Gülbahar, 1997). Karasar (1995, 23)'a göre araştırmanın başlığı (adı) olabildiğince kısa ve içeriği yansıtır nitelikte olmalıdır. Uzunluk hakkında kesin bir şey söylenemese de başlık genelde 50 harften fazla olmamalıdır. Başlıkta yer alacak sözcük üzerinde iyice düşünülmeli ve en iyi amacı ifade eden sözcükler seçilmelidir. Her yazılı belge gibi araştırma raporu da başlığı ile aranacağı için başlığın ilk sözcüğüne daha da fazla önem verilmelidir. İlk sözcüğün araştırmanın yapıldığı genel alanı diğerlerinin de giderek daralan bir şekilde ve ilgili konuyu anlatır nitelikte olması gerekir. Bazen başlıklar çok kısadır ama daha da sık, başlıklar çok uzundur. Tuhaftır ki uzun başlıklar kısalarından daha az anlamlıdır. Kuşkusuz çok uzun başlıkların çoğu, 'israf edilmiş' kelimeler içerir (Day, 1996, 18).

Başlığın en belirgin özelliği, araştırmanın içeriğini iyi bir şekilde yansıtabilmesidir. Başlığın dikkat çekici olması, araştırmanın okunma oranını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Başlıktaki bütün kelimeler dikkatli seçilmeli ve birbiri ile ilişkili olmalıdır (Ağaoğlu ve diğ., 2008, 19).

1.7.1.1.2. Özet.

Özet'e bilimsel araştırmanın küçültülmüş bir biçimi olarak bakılmalıdır. Bu bölüm araştırmanın ana kısımlarının (Giriş, yöntem, bulgular ve sonuçlar) kısa bir özetini vermelidir. İyi hazırlanmış bir özet; okuyucunun, dokümanın içeriğini kısa zamanda ve hassasiyetle belirlemesine, kendi ilgi alanlarıyla ilişkilendirmesine ve böylece bütün metni okumaya ihtiyaç duymayacağına karar vermesine imkan verir (Day, 1996, 31).

Tezin 'özet' bölümü genellikle kelime sınırlamasıyla kontrol edilir ve yönergeler ile tez formatında belirtilir. Üstdal ve Gülbahar (1997)'a göre özette bulunması beklenen bölümler şunlardır:

1. Araştırma soruları ve amaçları
2. Kullanılan yöntem ile evren ve örneklem
3. Araştırma bulgularının özeti
4. Sonuçların özeti ile öneriler

Araştırma raporu özetlenirken geçmiş zaman kipi kullanılmalı isimler değil fiiller tercih edilmelidir. Özette araştırma içinde yer almayan bulgular, sonuçlar ya da önerilere yer verilmemelidir. Özet içinde kaynakça bağlacı da kullanılmamalıdır (Day, 1996, 31-34; Balcı, 2001, 312).

1.7.1.1.3. Giriş.

Giriş, problemin literatür özetidir. Giriş bölümüne konan literatür tarihçesi ile hangi fikirlerin geliştirildiği belirtilir. Day (1996, 35)'e göre girişin amacı, okuyucunun konuyla ilgili önceki yayımlara bakmaya ihtiyaç duymaksızın, çalışmanın sonuçlarını anlayıp değerlendirmesine imkan verecek ölçüde temel bilgileri temin etmektir. Hepsinden önemlisi, araştırmanın amacını kısa ve açık olarak bu bölümde belirtmek gerekir. Kaynaklar en temel ve gerekli bilgileri vermek üzere dikkatlice seçilmelidir.

Araştırma konusu belirlendikten sonra konu ile ilgili kaynaklar taranır. Problem durumunu açık ve iyi bir şekilde ifade edebilmek için etkili ve eleştirel bir kaynak taraması yapılmalı ve giriş bölümünün ilk paragrafi özgün olmalıdır (Day, 1996, 35; Altunışık ve diğerleri, 2005, 44). Giriş ana bölümlerden ilkidir. Bu bölüm içinde sırayla

problem, amaç, önem, varsayımlar, sınırlıklar, tanımlar yer alır. Karasar (2010, 13) şöyle ifade eder:

Problem: Araştırmacıyı fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum bir problemdir. Araştırma problem çözmeye yönelik bir süreçtir. Problemin çözümü ise mevcut durumdan istenilen duruma ulaşmadır. Bu nedenle önce mevcut durum araştırılır ve bunların değişikliği yaratacak şekilde değişimi sağlanır. İstenilen duruma gelip gelmediği ölçülür. Problemin sezilmesi ve anlamlandırılması bireye ve uluslara özgüdür.

Amaç: İyi tanımlanmış bir problem ifadesinde saklıdır. Fakat en açık şekilde hatta maddeler halinde yanlış anlamaları önleyecek şekilde yazılmalıdır. Araştırmada önce genel amaç sonra ayrıntılı alt amaçlar belirtilir. Genel amaç ifadeleri, giriş cümlesi gibi olup ayrıntılı amaçların topluca anlatımı gibidir. Ayrıntılı amaçlar soru cümlesi ve ya hipotez (denence) şeklinde yazılabilir.

Önem: Burada yapılan araştırmanın amaçlarında belirtilip toplanan bilgilerin hangi sorunların (pratik veya kuramsal) çözümünde ve nasıl kullanılacağına açıklanmasıdır. Burada okuyucuyu araştırmanın önemine inandırma amacı vardır.

Sayıtlar: Mevcut araştırma sürecini etkileyeceği düşünülen fakat doğruluğu kabul edilmekle birlikte ölçülmesi zor olan genel geçer kavramların olduğu şekliyle kabul edilmesidir. Çoğu varsayımlar problem, sınırlıklar, yöntem ve araştırmaya temel alınan bazı kuramlarla ilgilidir. Araştırmadaki tüm varsayımlar raporda açık ve seçik verilmelidir.

Sınırlılıklar: Araştırmacının yapmak isteyip çeşitli nedenlerle yapamadığı araştırmanın sınırlılıklarıdır. Sınırlılıklar araştırmacının kendi bilgi ve becerilerinden ve olanaklarından kaynaklanabileceği gibi, problem alanı, araştırma amaçları, yöntem ve öteki pratik zorunluluklardan da gelebilir.

Tanımlar: Araştırma dili büyük ölçüde çeşitli kavramlardan oluşur. Bu kavramları karşılayan açıklamaların, araştırmada kullanılan şekliyle kavramların hangi amaçla kullanıldığının açıklandığı yerdir. Tanımlar işlevsel olmalıdır.

Kısaca, giriş bölümünde olması gerekenler şöyle özetlenebilir; öncelikle kaynak taramasının yeterli olması, birbiriyle ilişkili kaynakların bir araya getirilmesi,

kaynaklara ilişkin gereken karşılaştırmaların yapılması, kaynak taramasının genelden özele bir sıra izlemesi, kaynak taraması sonunda bir özetin yer alması ve araştırma gereksiniminin yer alması, kaynak taramasının araştırma amacına ve sorularına temel oluşturması önemlidir. Amaç ifadesi araştırılabilir nitelikte olmalı, değişkenleri belirtmelidir. Amaç ifadesinde yer alan değişkenlerin kaynak taramasında tanımlanmış olması gerekir. Amaca temel oluşturacak bilgilerin yeterli olması ve amacın öneminin tartışılması önemlidir. Araştırma sorusu ya da denence ile ilgili; amaçla ilişkili olması, konunun tek bir boyutunu ele alması, ölçülebilir nitelikte olması gereklidir (Ağaoğlu ve diğerleri, 2008, 60).

1.7.1.1.4. Yöntem.

Bir araştırma süreci içinde, araştırmacının sorularına doğru yanıtlar bulabilmek ve hipotezleri test etmek için gerekli en uygun verilerin neler olacağı, değişkenler, veri kaynakları, evren ve örneklem, veri toplama yolları, analiz teknikleri yöntem başlığı altında yer almaktadır (Kaptan, 1998, 109). Karasar (2010, 75)'a göre araştırmacı, problemi çözmek için izleyeceği yolu ve kullanacağı teknikleri planlamak ve açıkça ifade etmek zorundadır. Bir başka araştırmacı aynı yolu izleyerek ve belirtilen analiz tekniklerini kullanarak aynı sonuçlara ulaşabilmelidir. Yöntemin amaca uygunluğu çok önemlidir. Yöntem bölümünde yer alması beklenen bölümler (Kaptan, 1998, 109; Karasar, 2010, 75):

- a. Araştırma modeli
- b. Evren ve örneklem
- c. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırma modeli: Araştırma modeli, araştırma amacına uygun olarak verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulların sağlanmasıdır (Seltiz ve diğerleri, 1959; akt: Karasar, 2010, 77). İki temel modelden bahsetmek mümkündür; tarama ve deneme modeli.

Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen gözlenerek, belirlenir. Tarama modellerinde amaçlar genellikle soru cümlesi ile ifade edilir. Tarama modelini kullanan araştırmacı, nesnenin ya da bireyin doğrudan

kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara, alandaki kişilere başvurarak elde edeceği verileri kendi gözlemleri ile birleştirerek yorumlamak durumundadır. Tarama modeli ile yapılan araştırmalarda iki temel sınırlılık vardır: veri bulma ve kontrol güçlükleri. Ayrıca, geçmiş olaylara ilişkin olgu bulma, ilişki kurma ve yargılarda bulunabilme amacı ile, kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi başka bir önem taşımaktadır (Karasar, 2010,78). Tarama modelleri genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modelleri olmak üzere ikiye ayrılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evren ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan araştırma modelidir. Örnek olay tarama modelleri ise, evrendeki belli bir birimin derinliğine incelenmesini amaçlar. Örnek olay tarama modelleri ile yapılan araştırmaları genel tarama modelleri ile yapılanlara oranla daha ayrıntılıdır. Genel taramaların yetersiz görüldüğü durumlarda örnek olay taramaları yapılır.

Deneme modeli ise, neden-sonuç ilişkisini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Deneme modeli bir araştırmada, amaçlar genellikle hipotez şeklinde ifade edilir (Karasar, 2010, 79-87).

Evren ve Örneklem: Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği bireylerin ya da elemanların bütünüdür (Karasar, 2010, 109; Kaptan, 1998, 116). Araştırma, sonuçlarının genellenebilirliği arttıkça değer kazanır. Bilim, genellenebilirliği olan bilgiler bütünüdür. İki tür evrenden söz edilebilir. İlki genel evren, diğeri ise, çalışma evrenidir. Genel evren soyuttur. Tanımlanması kolay ancak ulaşılması zordur hatta çoğu zaman olanaksızdır. Çalışma evreni ise ulaşılabilen evrendir (Karasar, 2010, 110). Örneklem, var olan evrenden onu temsil etmek üzere seçilen bir parçadır. Örneklem bir bakıma, bir bütünün kendi içinden seçilen bir parça ile temsil edilmesidir (Kaptan, 1998, 118). Çoğu zaman, iyi belirlenmiş bir örneklem üzerinde yapılan araştırma, geniş bir evrende yapılandan daha iyi sonuçlar verir. Ancak, her araştırmanın mutlaka örneklem üzerinde yapılması zorunlu değildir. Hakkında bilgi edinilmek istenen bütün tümü ile de incelenebilir (Karasar, 2010, 111).

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi: Araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılacak çeşitli veri toplama teknikleri vardır. Araştırmacı, birden fazla veri

toplama tekniğini de bir arada kullanabilir. Araştırmalarda sıklıkla tercih edilen veri toplama tekniklerinin başında anketler, görüşme ve gözlem gelmektedir.

Anket: Daha önceden belirlenmiş bir sıralamada ve yapıda oluşturulan sorular aracılığıyla veri toplam tekniğidir. Anket yoluyla geniş kitlelere ulaşmak mümkün olmaktadır. Bu teknik ile, geniş coğrafi bölgelere ve çok sayıda insana ulaşmak yoluyla daha iyi bir örneklem üzerinde çalışmak ve çalışmanın dış-geçerlik derecesini artırmak kolaydır. Ancak, ankette yer alan sorulara cevap veren katılımcıların soruları anlayamadıkları ve zaman zaman samimi cevaplar vermedikleri de unutulmamalıdır (Kaptan, 1998, 139-140).

Büyüköztürk (2005, 134)'e göre ankette yer alan madde sayısının artmasına bağlı olarak cevap verme süresinin artması, motivasyonun ve cevap verme isteğinin azalmasına, ve düşünmeden cevap verme olasılığının artmasına neden olabilmektedir. Bu durumda, doğru ve geçerli cevapların toplanmasına engel olmaktadır. Hatta katılımcılar ankette yer alan soruları yanıtlamayı reddetmektedir.

Görüşme: Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme genellikle, yüz yüze yapılmakta ise de telefon vb. ses ileticileri yoluyla da gerçekleştirilebilir. Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en etkin yollardan bir tanesi olarak kabul görmektedir. Görüşme kendi içinde gruplandırılmaktadır; bireysel ve grup görüşmeleri ile yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış görüşme (Karasar, 2010, 165-168). Görüşme tekniği; yüz yüze olması, sözlü oluşu, tüm katılımcılara ulaşılabilmesi, esnek oluşu nedeniyle tercih edilmektedir. Ancak, çok sayıda görüşmeciye, zaman ve paraya ihtiyaç duyulmaktadır (Kaptan, 1998, 149).

Gözlem: Gözlem, bir ya da birden fazla kimsenin gerçek hayat içinde olup bitenleri bir plan dahilinde izlemesi ve kaydetmesidir. Gözlem tekniği dolaysız bir tekniktir. Gözlemci bireyleri, grupları ve olayları doğrudan izler ve sonuçları kaydeder (Kaptan, 1998, 150-151). Gözlem verilerin, bir başkasının rapor etmesi vb. yollarla değil, doğrudan elde edilmesine dönüktür. Veri toplama tekniği olarak, gözlemden, karmaşık davranışların araştırılmasında, bazen de varlık-yokluk bildiren basit sınıflamalı verilerin toplanmasında yararlanır. Gözlemci ile gözlenen arasındaki fiziki yakınlık ve ilişkilere göre, iki tür gözlem vardır. Bunlar, dışarıdan gözlem ve katılarak

gözlemdir. Gözlem tekniğinin en kuvvetli yönü, daha yansız veri toplama olanağının bulunmasıdır. Gözlemin, uzun süre, para ve iyi yetişmiş gözlemcileri gerektirmesi nedeniyle, pahalı bir veri toplama tekniği oluşu, onun uygulama olanağı bakımından en zayıf yönünü oluşturur (Karasar, 2010, 156-165).

Belge tarama: Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama adı verilmektedir. Taranan belgeler, resim, film, plak, ses mektup, rapor, kitap, ansiklopedi, anı yaşam öyküsü olabilir. Bu teknik, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar. İki tür belgesel taramadan bahsedilebilir; genel tarama ve içerik çözümlemesi. Genel tarama, hemen her araştırma da izlenen ‘alanyazın’ ya da ‘literatür taraması’ olarak bilinir. İçerik çözümlemesi ise, belli bir metnin, kitabın, belgenin belli özelliklerini sayısallaştırarak yapılan taramadır (Karasar, 2010, 183-184).

1.7.1.1.5. Bulgular.

Bu bölümde verilerin analizi, denencelerin test edilmesi ve test sonuçlarının olduğu gibi gösterilmesi beklenir. Açıklamalar araştırmanın henüz yorumlanmaya tabii tutulmadan elde edilmiş olan yansız, objektif sonuçlarıdır (Kaptan, 1998, 177). Bulgular kaynaklandıkları ham verinin türüne göre, olgusal ya da yargısal nitelikte olabilir. Olgusal bulgular, nesneldir, kişisel görüş ve değerlerden etkilenmez. Yargısal bulgular ise, görüş, beğeni ve tutumlara dayalı verileri içerirler. Bunlar öznedir (Karasar, 2010, 247). Her bulguyu bildirme kavramının üzerinde durulmalıdır, diğer bir deyişle, araştırma problemine ilişkin bilgi sağladığı ölçüde negatif bulgular bile raporlaştırılmalıdır (Üstdal ve Gülbahar, 1997, 172).

1.7.1.1.6. Sonuç ve öneriler.

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarının taşıdığı anlam ile gerek kuramsal, gerek uygulama açısından taşıdığı önem belirtilmekte ve bulgular değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Araştırma raporunda bulunması gereken son bölüm ise, yapılan araştırmanın sonuçlarına dayanarak, yapılması gereken yeni araştırmaların neler olabileceğinin ve uygulamada dikkate alınacak unsurların önerilmesidir (Kaptan, 1998, 180).

Araştırmanın sonuç bölümünde araştırmacı, araştırmanın yapılış nedeni olan araştırma sorularına açık, yalın ama akıcı bir anlatımla yanıt vermelidir. Araştırmanın

amaç ve alt amaçlarına göre düzenlenen her bulgu için bir sonuç oluşturulması beklenmektedir. Gereksiz ifadelerden kaçınılmalı ve bulgulanmayan herhangi bir sonuca yer verilmemelidir (Altunışık vd, 2005, 281; Balcı, 2001, 316). Sonuçlar, süslemesiz, kısa ve net olmalıdır. Sonuçlar bölümünün raporlaştırma sürecinde yapılan en önemli hata, şekil ve tabloların incelenmesiyle okuyucu için açık olanı, kelimelerle tekrarlamaktır. Hatta daha da kötüsü, tablo ve şekillerde gösterilen verilerin çoğunu veya hepsini metinde sunmaktır (Day, 1996, 47).

Araştırmacı, vardığı sonuçlara dayalı olarak, problem çözümünü sağlamak ya da kolaylaştırmak için öneriler geliştirir. Öneriler, uygulama ve yeni araştırma önerileri olmak üzere iki türe ayrılır. Uygulama önerileri, araştırma sonuçlarına bağlı olarak kuramsal ya da pratik düzeyde, öngörülen değişiklik ve izlenmesi gereken yaklaşımları içerir. Araştırma önerileri ise, araştırma probleminin çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülen yeni araştırma alanlarını belirlemeye yöneliktir (Karasar, 2010, 254).

1.8. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, yirminci yüzyılın başında Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerde açılan bölümler aracılığıyla ilk kez akademik alanda çalışılmaya başlanmış ve zamanla tüm dünya da kuram ve uygulama açısından gelişme kaydederek uzmanlaşma sürecine girmiştir (Papa, 2009). Culberston (1983)'a göre yüzyılı aşkındır Eğitim Yönetimi alanı teorik temel konusunda bir arayış içinde bulunmaktadır. Bu arayış 1875 yılında William Harold Payne'in okul yönetimi üzerine yazmış olduğu kitap ile başlamıştır. Payne'in kitabının içeriğine bakıldığında, eğitim liderliği ve etkili okul konularının öne çıktığı görülür. Diğer bir çalışmasında ise Payne, eğitim araştırmacılarını Tarih, Sosyoloji, Siyasal Bilimler gibi disiplinlerden yararlanmaları konusunda teşvik etmektedir (Baltimore, 1988, 3).

Payne'in çalışmalarını takiben, Edward C. Elliott (1905) ve George D. Strayer (1905) Eğitim Finansmanı konusunda yapmış oldukları doktora tezlerinde istatistiksel yöntemleri uygulamışlardır. Bu iki çalışma Thorndike'in 'Introduction to the Theory of Mental and Social Measurement' isimli eserinden etkilenmiştir. Strayer ve Thorndike (1913) eğitim yönetimi alanındaki problemlerin çözümünde nicel yöntemleri kullandıkları bir kitap yayınlamışlardır. Curberley (1924) Elliot, Strayer ve Thorndike'in çalışmalarını, eğitim yönetimi araştırmalarında yeni bir başlangıç olarak

değerlendirmiştir. Ayrıca bu çalışmalar ile birlikte eğitim yönetimi farklı disiplinlerde yer alan teorileri kullanmaya başlamıştır (Callahan, 1962).

1910 yılından başlayarak, profesyonel eğitim yöneticisi yetiştiren kurslar popüler olmaya başlamıştır. Burris, söz konusu bu kursların özellikle felsefe, sosyoloji, ekonomi ve psikoloji gibi disiplinlerden yararlanması gerektiğini vurgulamıştır (Callahan, 1962). Cubberley (1922) okul yönetimine nicel bakış açısı yerine, yorumsamacı yaklaşımı içeren prensipleri ortaya koyan bir kitap yazmıştır. Strayer ve Engelhardt (1925) ise, eğitim yönetimi alanında teori ve uygulama arasında köprü olabilecek bir başka kitabı yayınlamıştır. Griffiths (1959)'e göre 1920'lerde eğitim yönetimi alanındaki kitapların içeriği sosyal bilimlere yönelmeye başlamıştır. Özellikle, siyasal bilim, ekonomi ve sosyolojinin etkileri o dönemde yapılan çalışmalarda görülmektedir. Callahan (1962)'a göre eğitim yönetiminde Taylor'ın bilimsel yönetim anlayışının etkisindeki nicel eğilimler azalırken, 'etkililik' kavramı alanda güçlenmeye ve kök salmaya başlamıştır. Sears (1947) eğitim yönetimini genel yönetim anlayışından ayıran 'Public School Administration' isimli kitabını yayımlamıştır. Bu arada eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler teori temelli araştırmaların eksikliğine dikkat çekmiş ve Coladarcı ve Getzel alanın teorik temellerini sorgulamaya başlamışlardır (Baltimore, 1988, 7-8).

Eğitim yönetiminde teori eksikliğine yönelik bu eleştirilerin ışığında, Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi ve Chicago Üniversitesi, eğitim yönetiminde teorinin geliştirilmesi amacıyla 'Eğitim Yönetiminde Teori Geliştirilmesine Doğru' isimli bir toplantı düzenlemiştir. Griffiths (1959) bu toplantıda, teorinin önemini vurgulayan oldukça etkileyici bir konuşma yapmıştır. Halpin, bu dönemi 'teori hareketi' olarak isimlendirmiştir. Bu dönemde yapılan araştırmalarda, teori hareketi içinde yer alan tündengelim yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır (Baltimore, 1988, 9).

Eğitim yönetimi alanında oldukça etkili olan 'teori hareketi', pozitivist bilim anlayışından beslenmiştir. Bu bilim anlayışına göre sosyal gerçek evrenseldir ve bilimsel araştırma sonuçları genellenebilir. Eğitim yönetiminde geliştirilen teorinin amacı da yönetsel davranışı kestirmeye yönelik genel ilkeler oluşturmaktır. Teori hareketinin dayandığı varsayımlara göre, bilimsel araştırma, belli bir teoriye dayanmalı ve söz konusu teori araştırmaya rehberlik etmelidir. Eğitim yönetiminde etkili bir teorinin geliştirilebilmesi sosyal bilimler ve davranış bilimleri alanlarında geliştirilen

kavram, model ve yöntemlerin kullanılmasını gerektirir. Ayrıca, teori ve araştırma, örgütsel ve yönetsel davranışı tanımlama, açıklama ve kestirme konuları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Son olarak, ideal bir teori, genelleycidir ve gözlemlere dayalı olarak test edilebilir (Şişman ve Turan, 2005, 100).

Teori hareketi sonrasında, sosyal bilimler eğitim yönetiminde bilginin gelişimini kontrol edememiş sadece etkileyebilmiştir. Bu arada, sosyal sistem modeli eğitim yönetimi alanında kullanılmaya başlanmıştır. Böylece eğitim yönetimi, yönetim ve organizasyon alanındaki üç düşünce okulundan etkilenmiştir; M. Weber, F. Taylor, H. Fayol ve Ulick ve Gurwick'in çalışmalarını içeren klasik düşünce okulu, E. Mayo, F. Herzberg, D. McGregor, C. Argyris ve R. Likert'in çalışmalarını içeren Neo-klasik yaklaşım ve A. Etzioni, T. Parsons, R. Merton, D. Easton ve Getzels ve Guba'nın çalışmalarını içeren sistem teorisi (Hoy ve Miskel, 2010). Bu gelişmelerin hem teori hareketi temelli çalışmaları hem de Greenfield, Bates ve Foster'ın teori hareketi ve pozitivism'e karşı yönelmiş olduğu eleştirileri tetiklediğini söylemek mümkündür. Greenfield, Bates ve Foster mantıksal pozitivism'in öldüğüne inanan Karl Popper'ın düşüncelerinden etkilenmiştir. Teori hareketine yönelik yapılan eleştiriler, amaçlar, araştırma yöntemi ve etkililik üzerine yoğunlaşmıştır (Culberston, 1983, 16).

Positivizm ve onun bir uzantısı olan teori hareketini sorgulayan alternatif yaklaşımlar, etnometodoloji, fenomenoloji ve eleştirel teori olarak sıralanabilir. Özellikle fenomenoloji, Greenfield –Griffiths tartışmaları ile dikkat çekmiştir. Fenomenolojik yaklaşımda öznellik ile nitel araştırma yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Etnometodoloji ise 1983 yılında eğitim yöneticileri tarafından düzenlenen konferansta Clark ve Guba'nın bildirimleri ile alternatif bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda önerilen araştırma tekniği örnek olay çalışmasıdır. Özellikle birey ve içinde yaşadığı toplum arasındaki ilişki vurgulanmaktadır. Eleştirel teori ise, 1920'lerde Frankfurt Okuluna mensup sosyologlar tarafından pozitivism'e alternatif olarak ileri sürülmüştür. Bates, Foster ve Willower eleştirel teoriyi eğitim yönetimine uygulamışlardır. Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi ile ilgili genel teoriler geliştirilemez (Peca, 1991, 3-5).

Türkiye'de okul yönetiminin ayrı bir alan olarak kabul görmesi, 1953 yılında Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü'nün kurulması ile gerçekleşmiştir. 1962 yılında eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiği, bu alanda

yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılması önerilmiştir. Bundan birkaç yıl sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi kurulmuş, bunu Hacettepe Üniversitesi'nde alanla ilgili bölüm açılması izlemiştir. Daha sonra diğer bazı üniversiteler bünyesinde de eğitim yönetimi alanında lisans programları açılmıştır (Şimşek, 2004). Ancak, 1990'lı yılların sonuna doğru eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma sonucunda bu programların hepsi YÖK tarafından kapatılmıştır (Şişman ve Turan, 2004).

1.8.1. Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı ana temalar.

1.8.1.1. Liderlik.

Yönetim bilimi ile ilgili literatürde olduğu kadar eğitim yönetiminde de üzerinde en çok durulan konulardan bir tanesi liderliktir. Liderlik ile ilgili çok sayıda tanım yapılmış, teori ve modeller geliştirilmiştir. Stogdill (1974) liderliğin bu terimi tanımlamaya çalışan kişi sayısı kadar tanımının olduğunu belirtmiştir. Liderlik ikna etme, etkileme, başlatma ve yönlendirme kavramları ile ilişkilendirilmiştir. En yaygın biçimiyle liderlik, grup üyelerini belli bir amaç doğrultusunda etkileme sürecidir (Northouse, 2004, 3).

Liderlik ile ilgili geliştirilen teori ve modellerde, liderin bireysel özellikleri, davranışları ve içinde bulunduğu durumsal faktörler göz önüne alınmıştır. Buna göre, literatürde en çok vurgulanan modeller aşağıda kısaca özetlenmiştir;

Özellikler yaklaşımı: Liderlikle ilgili ilk çalışmalar 'Büyük Adam Yaklaşımı' olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşıma göre, liderin doğuştan getirmiş olduğu kişisel özellikler önem taşımaktadır. Kısaca, bu anlayış, 'lider olunmaz, lider olarak doğulur' cümlesi ile özetlenebilir. Özellikler yaklaşımı ise 'Büyük Adam Yaklaşımını' takiben ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, liderleri izleyicilerinden ayıran kişisel özellikleri belirlemeye çalışmışlardır. Üzerinde en çok durulan ve vurgulanan özellikler; fiziksel özellikler, kişisel özellikler, ihtiyaçlar, değerler, enerji, hareketlilik düzeyleri, zeka ve karizma olarak sıralanabilir ((Hoy ve Miskel, 2010, 378).

Davranışçı kuram: Davranışçı kuram liderin ne yaptığını tanımlayarak izleyenleri belli amaçlar için gereken davranışların belirlenmesine dayanmaktadır.

Liderlik davranışlarının kazandırılabilceği tezi savunularak özellikler kuramı çürütölmeye çalışılmıştır (Topçu, 1999). Bu konuda Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesinde yaklaşık aynı zamanlarda yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ohio çalışmalarında yapıyı harekete geçirme, Michigan çalışmalarında ise insana (çalışan) yönelik ve işe yönelik davranış boyutları belirlenmiştir. Likert 'sistem 4' ve Blake ve Mouton ise 'insana ilgi ' ve 'işe ilgi' olmak üzere iki liderlik boyutu belirlemişlerdir (Robbins, 1998).

Durumsal kuram: Davranışçı kuramın da tek başına liderliği açıklayamayacağı, her durumda geçerli bir liderlik stilinden bahsedilemeyeceği düşüncesinden hareketle durumsal liderlik kuramı geliştirilmiştir. Liderlik stili çalışanlara ve koşullara bağlı olarak değişebilmektedir. Durumsal kuram, esnek davranan, durumu uygun liderlik stilini benimseyen ve uygulayabilen liderlik davranışını gerektirir (Hersey ve Blanchard, 1996).

Liderliğin olumsuzluk modellerindeki genel öneri, performans çıktılarını etkileyen, lider davranışlarını üreten durumun özelliklerinin lider özellikleri ve becerileri ile uyumudur. Dönüşümcü liderlik, anlamı yönetmek, izleyicilerin duygusal cevaplarının önemini vurgulamak ve yüksek performans çıktılarını başarmak için dönüşüm etkilerini genişletir. Dönüşümcü liderlik dört önemli öğeye sahiptir; ideal etki, ilham veren motivasyon, entelektüel teşvik ve bireysel destek. Dağıtımcı liderlik teorisi ise, kapsamlı okul reformlarını dönüştürme ve uygulama sürecinde okulun sayısız görevi tamamlamak için birçok liderlik kaynağına güvendiğini varsayar. Liderlik, sadece işlevsel ve davranışsal etkinlikleri değil, aynı zamanda sembolik ve kültürel eylemleri de kapsar (Hoy ve Miskel, 2010, 407-408).

1.8.1.2. Okul yönetimi.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanması olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1999). Eğitim yönetiminin bir alt alanı olarak okul yöneticisinin işlevleri ve yeterlilikleri ile ilgili tartışmalar yapılmaktadır. Özellikle okul yöneticisi yetiştirmeye dönük programlara bir temel oluşturmak için bir takım standartlar belirlenmeye çalışılmıştır. ISSCL raporuna göre, okul yöneticisinin liderlik alanları altı başlık altında toplanmıştır; (Şişman ve Turan, 2005, 102-103).

1. Bütün okul toplumunun başarısı için, okul toplumu tarafından paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olup bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan
2. Bütün öğrencilerin başarısı için, öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye doğru götüreceği bir okul kültürü ve öğretim programını savunan, geliştiren ve sürdüren
3. Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamını oluşturmak ve sürdürmek için okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin bir şekilde kullanabilen
4. Bütün öğrencilerin başarısı için aile ve toplumla işbirliği yapabilen, farklı toplumsal istemleri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen
5. Bütün öğrencilerin başarısı için tutarlı, adil, ahlaki bir lider olabilen
6. Bütün öğrencilerin başarısı için, siyasi, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap verebilen kişidir.

Okulu yönetme yetkisi müdüre aittir. Yetki, okul amaçlarını gerçekleştirmek için izleyenleri etkileme, harekete geçirme ve emir verme olarak tanımlanabilir. Yetkinin kaynağı sadece yasalar olmayıp, okul yöneticisi bunu kişilik özellikleri, becerileri, alan ve uzmanlık bilgisi gibi çeşitli nitelikleri ile desteklemelidir. Okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi ve okul yöneticilerinin bu role uygun olarak yetiştirilmesi öngörülmektedir. Özellikle okulda yapılan işlerin doğasına bağlı olarak okul yöneticisinin kavramsal, teknik ve insan ilişkileri alanlarında bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir (Şişman ve Turan, 2005, 110).

Otorite okul yaşamının tamamlayıcı bir parçasıdır. Çoğu öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer çalışanların üst yönetim birimleri ile olan ilişkileri otorite temeline dayanır. Weber (1947) otoriteyi üçe ayırır: karizmatik, geleneksel ve yasal (Hoy ve Miskel, 2010, 203-204). Okul eğitim hizmetinin üretilip sunulduğu bir yerdir. Okul yönetimi, eğitim öğretim hizmetlerinin etkili ve eksiksiz yürütülebilmesi için, karar almak, çalışmalarını planlamak, iletişim ve koordinasyonu sağlamak ve tüm çalışmalarını değerlendirip denetlemek gibi yönetim süreçleri kapsamında yer alan faaliyetleri gerçekleştirmelidir (Bursalıoğlu, 1999).

1.8.1.3. Eğitim ekonomisi.

Eğitim ekonomisi, toplumsal yapı ekonomik değişme ve bireyin kazandığı bilgi ve beceriler arasındaki temel ilişkileri araştırmaktadır. Ekonomik açıdan eğitimin işlevi, bireyin ve onun içinde yer aldığı toplumun ekonomik ve teknik yönlerden gelişebilmesi için okulun gerçekleştirmesi gerekenleri kapsamaktadır. Bu bağlamda eğitimden bireyin ekonomik davranışlarını etkilemesi, ekonomik yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırması beklenmektedir. Kısaca bu açıdan eğitimin işlevi, çalışan, üreten, yaşam standartlarını yükselten bireyler yetiştirmek, böylece hem bireyin hem de toplumun hayat standardını yükseltmektir (Şişman ve Turan, 2005, 114).

Bir organizasyonun gerçekleştirebilmesi için gerekli her türlü ödeme araç ve olanaklarını sağlayacak ve organizasyonun her türlü yükümlülüklerini süresinde yerine getirmesini olanaklı kılacak biçimde para akışının yönetimi ve bunlarla ilgili fonksiyonlar, finansman kavramı ile ifade edilir. Finansal planlama, finans politikaları oluşturma ve karşılaştırılması ve finansal denetim bu alanın belli başlı fonksiyonlarıdır (Arda, 2002, 145).

1.8.1.4. Örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgüt sağlığı.

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi, okulların birbirinden farklı özelliklerini incelemek için kullanılan, kısmen birbirini tamamlayan kısmen de birbirinden ayrılan iki çağcıl bakış açısıdır. Örgüt kültürü, normlar, paylaşılan değerler ve temel sayılılardan oluşur. Okul kültürleri, okul sembollerinin, insan ürünlerinin, adetlerin, törenlerin, gösterilerin, kahramanların ve efsanelerin analiz edilmesiyle yorumlanabilir. Örgüt iklimi ise, öğretmenlerin örgütsel davranışa ilişkin ortak algılarının ortaya koyduğu, okulun görece süreklilik gösteren bir niteliğidir. Öğretmenlerin kendi içinde ve öğretmenlerle müdür arasında işbirliğinin, destekleyiciliğin ve ilginin yüksek olduğu durumlarda açık iklimden söz edilebilir. Aksine, yüksek düzeyde yönlendirme, düşük düzeyde dostluk ve arkadaşça olmayan ilişkilerin olduğu okullarda ise kapalı iklimden söz edilebilir. Okul sağlığı ise, okul etkililiğinin yanı sıra üyelerin birbirleriyle olan ilişkilerinde açık olmasıyla ilgilidir. Özellikle sağlıklı örgüt, teknik, eğitim ve yönetim boyutlarının uyum içinde olduğu yapıdır (Hoy ve Miskel, 2010, 163-201).

1.8.1.5. AB sürecinde eğitim politikaları ve karşılaştırmalı eğitim yönetimi.

Eğitim politikası, bir toplumun ya da eğitim kurumunun, istenen örgün ve yaygın eğitim amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan temel bir plandır. Eğitim politikasının belirlenmesinde toplumun değerler düzeni ile değişen toplumsal ve ekonomik koşulların payı ağır basar. Eğitim politikaları, örgün ve yaygın eğitimin amaçlarına ulaşmada alınacak kararlara kılavuzluk eder (Öncül, 2000, .407). AB kapsamında eğitime yönelik düzenlemeler, son yıllarda tüm üye ülkelerin eğitim sistemlerinde bazı dönüşümleri gündeme getirmektedir. Bu dönüşümler eğitimin, bilgi toplumu olma hedefindeki AB ülkelerindeki sosyal, ekonomik ve kültürel değişime ayak uydurabilmesi için zorunlu görülmektedir (Ültanır, 2000, 224).

Bu konuda yapılan çalışmalarda AB eğitim politikaları ışığında Türk eğitim politikaları değerlendirilerek, yapılması öngörülen değişiklikler saptanmaya çalışılmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında ise, farklı ülkelerde eğitim, eğitim sistemleri ve eğitim yönetimi, uluslararası eğitim, eğitim tarihi gibi konular öne çıkmaktadır.

1.8.1.6. Okul ve çevre ilişkileri.

Yönetim bilimindeki gelişmeler, okul-çevre ilişkilerinde okul yöneticilerinin, okul toplumuyla olduğu kadar yakın çevresiyle de işbirliği yapmasını gerektirmektedir. Öğrenci başarısını arttırmak için katılımcı yönetim ve karar verme gerekliliği vurgulanmaktadır. Okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi, okul geliştirme çabalarının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Başaran (1989, 37) bir örgütün çevresini oluşturan sistemleri; doğal, siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel ve teknolojik sistemler olarak ele almaktadır.

Okul, aile ve toplum ilişkilerinin önemli bölümünü okul-aile ilişkileri oluşturmaktadır. Bu ilişkilerin geliştirilmesinde; uygulanabilir bir aile ilişkileri programının yanında; meslektaş desteği, okul çalışmalarına katılmada gönüllülük, okul kararlarına katılma ve çocukların evde öğrenmelerine okulun destek vermesi gibi etkenlerin etkisinin bulunduğu belirtilmiştir (Sheldon ve Voorhis, 2004, 126-128). Okulun iç çevresi, okulun iç ortamını oluşturur. Okulun dış çevresi, okulla etkileşen

diğer sistemlerdir. Bunlar; okulun doğrudan veya dolaylı etkileşimde bulunduğu birey, grup, kurum ve kuruluşlardan oluşur.

Etkili okullarda çevre-veli ilişkilerine önem verilir. Okul ile aile arasında çift yönlü iletişim ve işbirliği vardır ve okul her türlü önerilere açıktır. Veliler, öğretmenleri ziyaret edebilir, önerilerini iletebilir ve ilgili kararlara katılırlar. Okul çevresi ve veliler okula her türlü katkıda bulunmaya isteklidirler. Disiplin konusunda okul ve aile arasında uzlaşma vardır (Balcı, 1999, 9; Şişman ve Turan, 2005, 130).

1.8.1.7. Eğitim psikolojisi.

Örgüt psikolojisi başlığı altında sıklıkla çalışılan konular iş doyumunu, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel adalet, stres ve çatışma yönetimi, güç ve politika, kişilik, motivasyon ve iletişim olarak sıralanabilir.

Örgütsel bağlılık: Becker'a (1960, 32–33) göre bağlılık, işgörenin bağlılık duymadığı takdirde kaybedeceklerinin bilincinde olması nedeniyle ortaya çıkar. O'Reilly ve Chatman (1986, 493) örgütsel bağlılığı, işgörenlerin örgüte psikolojik olarak bağlanması olarak tanımlamışlar ve örgütsel bağlılığın uyum bağlılığı, özdeşleşme bağlılığı ve içselleştirme bağlılığı olarak üç boyutu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Allen ve Meyer (1990, 3) örgütsel bağlılığı, işgörenlerin örgütle ilişkisi ile şekillenen ve örgütün sürekli bir üyesi olma kararı almalarını sağlayan bir davranış olarak tanımlamışlardır. Örgütsel bağlılığı; duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutta ele almışlardır.

Örgütsel adalet: Çalışma ortamında adaletin rolünü tanımlamak için "örgütsel adalet" olarak adlandırılan yeni bir kavram kullanılmaya başlanmıştır (Yıldırım, 2007, 256). Moorman (1991, 845) örgütsel adaleti, çalışma alanları ile direkt ilgili olan adaleti açıklayan bir terim olarak tanımlarken, Özkalp ve Kırel (2004) ise örgüt içinde sosyal ya da ekonomik olarak gerçekleşen tüm karşılıklı değişimlerin algılanan adaletini, bireylerin üstleriyle, çalışma arkadaşlarıyla ve sosyal bir sistem olarak örgütle ilişkilerini içeren bir kavram olarak tanımlamışlardır. Genel olarak araştırmacılar örgütsel adaleti dağıtımsal adalet, prosedürel adalet ve etkileşimsel adalet olmak üzere üç temel başlık altında ele almışlardır.

İş doyumu: Locke (1983, 97) iş doyumunu, kişinin işini ve iş tecrübesini değerlendirmesi sonucu oluşan zevkli ve olumlu hisler olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalara dayanarak iş doyumunun boyutlarını iki ana başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, bireylerin kişilik özellikleri ve önceki yaşantılar; ikincisi, iş ortamı ve işle bağlantılı faktörlerdir (Sun, 2002).

Örgütsel vatandaşlık: Örgütsel vatandaşlık, örgüt açısından arzulanan ve örgütsel etkililiğe katkıda bulunan bireysel davranışlardır (Organ, 1997). İş arkadaşlarına ve meslektaşlarına yardımcı olma, işin ve süreçlerin geliştirilmesi için önerilerde bulunma, işe vaktinde gelmeye özen gösterme, çalışma zamanını etkili değerlendirme gibi davranışlar, örgütsel vatandaşlık kavramı ile ilişkilidir (Kaskel, 2000). Örgütsel vatandaşlık ile ilgili araştırmalarda genellikle Organ'ın (1988), beş boyuttan oluşan tanımlamasından yararlanılmıştır. Bu beş boyut: 1. Özgecilik (Altruism), 2. Sivil Erdem (Civic Virtue), 3. Vicdanlılık (Conscientiousness), 4. Nezaket (Courtesy) ve 5. Sportmenlik (Sportmanship) biçiminde sıralanabilir (Ölçüm-Çetin, 2004).

1.8.1.8. Eğitim denetimi.

Eğitimin ayrılmaz bir boyutu olan denetimin amacı, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik yapılan eylemlerin, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılmasını sağlamak ve daha iyi bir sonuç almak için gerekli önlemleri almak ve eğitimi geliştirmektir. Bu amaçla örgütsel işleyiş sürekli olarak planlı ve programlı bir şekilde izlenir, eksik yönler saptanıp düzeltilerek, hataların yinelenmesi önlenir ve daha sağlıklı bir örgütsel işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 2000, 11).

1960'larda ortaya çıkan klinik denetim, öğretmenin öğretimdeki yeterliğinin geliştirilmesi ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesinin artırılmasını amaçlaması bakımından, denetime önemli bir ivme kazandırmıştır. Fakat zaman içerisinde denetim disiplinindeki gelişmelerin de etkisiyle klinik denetim etkisini kaybetmeye, yerini daha çağdaş denetim yaklaşımlarına terk etmeye başlamıştır. Glickman tarafından 1980'lerde ortaya çıkarılan Gelişimsel Denetim (GD) modeli geliştirilmiştir (İlğan, 2008, 265).

Denetimde beklentilere yanıt verebilmek ve standartlar oluşturabilmek birtakım etik ilkelerin bulunmasını zorunlu kılar. Denetimde etiksel tutum ve davranışı hakim

kılabilmek için, özellikle denetim görevini üstlenen yöneticilerin mesleki yeterlilik, nesnellik, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve taraflarca bilinmesi, biçimsel unsurların asıl meselelerin önüne geçmesinin önlenmesi, ayrımcılıktan kaçınılması, denetim yapılacak zamanın önceden bildirilmesi, öğretmen otoritesine saygı gösterilmesi, nitelikli insan ilişkileri kurulması, cinsel içerikli söylemlerden uzak durulması, korku ve kaygı yaratılmaması, denetimde üst makamlardan bağımsızlığın sağlanması, inceleme soruşturma ve rehberlik rollerinin çatışmaması, vb. hususlar önemli görülmektedir (Aydın, 2003, 127-131).

1.8.1.9. İnsan kaynakları yönetimi ve gelişimi.

Yönetim bilimlerinin son yıllardaki en önemli ürünlerinden bir tanesi de İnsan Kaynakları Yönetimi bakış açısidir. Bilindiği gibi, insan kaynakları yönetimi, Personel Yönetimi yaklaşımına yapılan eleştirilerden hareketle inşa edilmiştir. İnsan kaynakları yönetimi, çoğunlukla bir örgütte, işgörenlerin yönetimiyle ilgili olan felsefeyi, politikaları, yöntemleri ve uygulamaları adlandırırken kullanılan bir kavramdır. Çalışma ortamında bireyin işe alınmasından, uyum eğitimine, ücret ayarlamasına, işletme ile olan hukuksal bağına, verimliliğine, performans değerlendirmesine, bireysel ve toplumsal gereksinimlerinin karşılanmasına ve nihayet işten ayrılmasına kadar geçen tüm süreçler, insan kaynakları yönetimi uygulamaları çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Fındıkçı, 1999, 5).

1.8.1.10. Yönetim felsefesi.

Toplam kalite yönetimi: Toplam kalite yönetim anlayışının temelleri, 1950'lerde kalite konusunun önde gelen isimlerinden Deming'le Japonya'da atılmıştır. Özellikle 1980'lerde ABD'de giderek yaygın bir hale gelmiş, daha sonraları Avrupa ve diğer ülkelerde de uygulanmaya başlanmıştır. TKY, toplam müşteri doyumu üzerine odaklanma ve niteliksel yöntemler yoluyla sürekli gelişmeyi vurgulayan rehber ilkeler, önderlik ve yönetim felsefesidir (Aksu, 2002, 90).

Öğrenen örgüt: Senge (2002, 11), öğrenen örgütleri, "kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini durmadan genişlettikleri, yeni ve coşkun düşünme tarzlarının beslendiği, insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri organizasyonlar" şeklinde tanımlamıştır. Öğrenen örgütler, öğrenmenin temel bir değer ve doğal bir süreç haline geldiği örgütlerdir. Öğrenen örgütleri, diğer örgütlerden ayıran çeşitli özellikler vardır. Öğrenen örgütlerde öğrenme, işe fazladan

eklenen bir şey değil, aksine işin sıradan bir parçasıdır; öğrenme, anlık bir olay değil bir süreçtir; tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır; bireyler, kendileri gelişirken kurumu da değiştirirler. Öğrenen örgütler yaratıcıdır; bireyler kurumu yeniden yaratırlar. Kurum kendisinden de bir şeyler öğrenir; çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler (Braham, 1998, 9-10).

Etkili okul: Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000, 36). Etkili okul araştırmalarında genellikle, öğrenci başarısı ile nitelikli öğretmen, okul yöneticisinin liderlik özelliği ve iletişimi, güçlü okul kültürü, yüksek aile katılımı gibi faktörler arasındaki ilişkiler üzerinde durulmaktadır.

Etik: Kökü Yunanca ethos sözcüğünden gelen etik, Aristoteles'ten beri felsefi bir disipline isim olmuştur. Etik, bireyin iyi temellendirilmiş ahlâkî kavramları kendi başına vermek durumunda olduğunu ve bunu baskılara boyun eğmeden devam ettirmesi gerektiğini bireye öğretmeyi amaçlar. Ayrıca ahlâkî eylemin, insan isterse gerçekleştirebileceği, istemezse vazgeçebileceği keyfi bir eylem olmadığını; aksine, insan olarak varlığına ilişkin vazgeçilmez bir niteliğin ifadesi olduğunu vurgular. İnsanı sevmeyi öğretebilme de etiğin hedeflerindedir (Pieper, 1999, 18).

Karakter eğitimi: Karakter eğitimi, alışkanlıklara verdiği önem ve kuramdan daha uzak, uygulama-merkezli olması nedeniyle Aristoteles'in 'Erdemler Etiği' ile psikolojik davranışçı yaklaşım arasında bir anlayışı yansıtmaktadır. Karakter eğitimi yaklaşımının merkezini, arzu edilen davranışın, alışkanlıkların pekiştirilmesi oluşturmaktadır (Althof ve Berkowitz; 2006, 496).

Farklılıkların yönetimi: Farklılıkların yönetimi kavramı henüz yönetim biliminde yeni sayılacak bir kavramdır. Temelde bireysel farklılıkların olduğu gibi kabul edilmesinden ortaya çıkan bu anlayış, örgütlerde hiçbir kişi ve gruba ayırım yapılmamasının yanında, farklılıkların bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda değerlendirilmesini esas alır. Örgütte kişi veya grupların din, dil, ırk, cinsiyet, etnisite, kişilik, fiziksel ve zihinsel güç, yas ve deneyim gibi demografik, sosyo kültürel ve bireysel özellikler yönünden ayrımcılığa tabi tutulmamasını sağlama arzusunu yansıtan

bir anlayışı ifade eden farklılık yönetimi; eşit iş fırsatları sunma gayretinin ötesinde bir anlayıştır (Memduhoğlu, 2007, 19).

1.8.1.11. Eğitim planlaması.

Geniş anlamda eğitim planlaması, gelecekte ortaya çıkabilecek bir çok seçeneği araştırmak, eğitim sisteminin hedefleri ve değişen sorumluluklarını belirlemek ve bazı sorunlara dikkati çekmek ve ortaya çıkabilecek sorunlar için çözümler öngörmektedir (Adem, 1981,13). Ünal (1996, 13)'ın belirttiği gibi eğitim ekonomisi biliminin bir çalışma alanı olan eğitim planlaması, “arz kesiminin, kaynakların etkin kullanılması amacıyla planlanmasında kullanılabilir yöntem ve tekniklerin incelenmesi ve araştırılması ile ilgili konuları” içermektedir.

Stratejik planlama ise, kalite hedeflerinin belirlenmesini ve bu hedeflere ulaşılmasını örgüt bünyesindeki tüm kalite projeleri ile takım çalışmalarının önemli örgütsel çıktılara odaklanmasını sağlayan birleştirici bir güçtür. Stratejik planlama kalite felsefesinin temel taşıdır (Küçüksüleymanoğlu, 2004).

1.9. Tarihsel Süreç İçinde Metodolojik Gelişim ve Araştırma Yöntemleri

Araştırma doğrulara ulaşmak ve gerçeği anlamak için yapılır (Burr, 1995). Bilimsel araştırmada hangi tür bilginin kullanılacağına karar vermek sadece eğitsel sorgulamanın önemi ile sınırlı değildir. Yöntem doğruya giden yol olarak görülür (Hollinger, 1994). Hughes (1990) her araştırma tekniğinin belirli bir dünya görüşüne sahip olduğunu ve kendi başlarına bir geçerliliklerinin olmadığını, bu nedenle etkilerinin epistemolojik yargılara bağlı olduğunu vurgulayarak araştırma yöntem ve tekniklerinin kuramlardan ayırt edilemeyeceğini ifade etmektedir.

Bilimde paradigma kavramı ilk kez Thomas Kuhn'un 1962 yılında Bilimsel Devrimlerin Yapısı (The Structure of Scientific Revolutions) adlı eseri ile tartışılmaya başlanmıştır. Paradigma kavramına ilişkin çeşitli tanımlar olmasına rağmen genel olarak paradigma bir dünya görüşü, bir algı dayanağı, bir izlenceler bütünü ve bir perspektif olarak tanımlanabilir. Paradigmatik dönüşüm, bir sistemin ya da dünya görüşünün belirli süreçleri izleyerek bir üst zemine ya da yeni bir şeye dönüşmesidir (Şimşek, 1997a, 7-8). Yine paradigmlar bilim adamlarının dünyayı arkasından gördükleri lensler olarak da nitelendirilebilir (Sergiovanni ve Corbally, 1984).

Geleneksel anlayışta bilim evrimseldir, birikimsel bir süreçte oluşur ve bilim adamlarının çalışmaları süreklilik sergilemektedir. Kuhn'a göre ise bilimde değişim kesintili ve devrim biçimindedir. Belirli bir dönemde bir bilimsel çalışma alanına egemen olan paradigma zamanla etkisini kaybeder ve düşme eğilimi göstermeye başlar. Daha sonra bu paradigma yenisiyle yer değiştirir (Şimşek, 1997a, 9). Her paradigma alanda biriken sorunlara çözüm oluşturmak için gelişir ve sorunlar çözüme ulaştıkça ve alanda yeni problemler ortaya çıkıp birikmeye başlayınca egemen olan paradigma düşüşe geçer. Eleştiriler yükselir, tartışmalar yapılır ve egemen olan paradigmanın alanda biriken problemlere çözüm üretmediği ileri sürülerek, yeni arayışlar başlar. Yavaş yavaş, yeni kurallar birikmiş sorunlara etkili çözümler üretmeye başlar. Böylece yeni paradigma yükseliştir, ancak eski paradigma da tamamen ortadan kalkmaz (Şimşek, 1997a,10).

Bilim farklı paradigmaların etkisi ile şekillenmektedir. Bilimde tartışılan paradigmaların pozitivist ve postpozitivist paradigmalardan olduğu görülmektedir. Pozitivizm Aydınlanma Dönemi'nin etkisi ile şekillenen ilk paradigmadır. Aydınlanma Dönemi aklın ve mantığın tüm toplumsal yaşamda egemen olmasına, aklın kullanılması ile tek ve mutlak doğruya ulaşılacağına ve özgürleşmenin de bu yolla sağlanacağı düşüncesine dayanmaktadır (Yıldırım, 2002, 158). Aydınlanma çağının etkisi ile ortaya çıkan ilk paradigma pozitivist paradigmadır. Söz konusu bilim anlayışının öncülerinden Galileo bilim insanlarının bilimsel olmalarının şartı olarak, ölçülebilir ve nicelleştirilebilir olanın bilgisiyle uğraşmalarının zorunluluğunu ortaya koymuştur ona göre nicelik haline getirilemeyen nitelikler bilimsel olamazlar (Capra, 1992, 55). Swinewood (1998)'a göre ise, aydınlanma çağının ayrılmaz bir parçası olan pozitivistlere göre bilim ve olgular metafiziğin ve spekülasyonun karşısındadır, inançlar bilginin kaynağı olarak görülemezler.

Pozitivist paradigmanın önde gelen isimlerinden Newton'un fiziğini kendine model alan ve sosyoloji biliminin öncülerinden Auguste Comte sosyal bilimlere doğa bilimlerine indirgeyerek söz konusu paradigmayı sosyal alanda kullanmıştır. Şimşek (1997b)'e göre, Comte pozitivist anlayışa uygun olarak sosyolojiyi ilk olarak 'sosyal fizik' olarak adlandırmıştır. Pozitivist için bilimsel kuramlar, doğruluk ve yanlışlıkları sistematik gözlem ve deney yoluyla değerlendirilebilen, oldukça genel, evrensel ifadeler dizisinden oluşmaktadır. Deney ve gözlemlerin sonuçları tam ve kesinlik olarak

bilinebilir. Bilimsel kuramların evrensel önermeleri genellikle ‘yasa’ olarak adlandırılır (Keat ve Urry, 2001).

Bilime egemen olan pozitivist paradigma 1920’li yıllarda Einstein’ın fizikte “Görelilik Kuramı” ve daha sonra Heisenbeg’in “Belirsizlik İlkesi” gibi kuramlarla sarsılmıştır. Bu kuramlar öncelikle metodolojik açıdan gözlemcinin araştırma sürecindeki etkisi ve nesnellik ilkesinin sorgulanmasına yol açmıştır. Bilim dünyasının “doğru” anlayışını bir anlamda alt üst eden bu kuram ve görüşler bilime yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Söz konusu kuramların etkisi ile pozitivist paradigmadan postpozitivist paradigmaya doğru bir dönüşümün yaşandığı görülmektedir (Yıldırım ve Simsek, 2008, 27).

Greenfield (1988) pozitivist paradigmanın gerçeğin doğasının nasıl araştırılıp belirlenebileceğine ilişkin bir dizi kurallar bütünü olduğunu belirtmiştir. Bu bakış açısını benimseyen araştırmacı, gerçeğin doğasında bir düzenliliğin olduğunu ve nesnel ölçümler yoluyla ölçülebileceğini varsaymaktadır. Ayrıca bu paradigma kapsamında yapılan araştırmalarda değerler göz ardı edilerek, nesnel ve empirik olmayan bilgi bilimsel olarak kabul görmemektedir. Gerçekte sosyal ve fen bilimlerinde gözlenen pozitivist paradigmanın eğitim yönetimi alanında da kabul görek uygulandığı bir gerçektir. Bu alanda yapılan araştırmalarda genel olarak nicel araştırma yöntemleri kabul görmüştür (Şişman, 1998).

Diğer taraftan geleneksel yönetim bilimi ve pozitivist paradigmayla yönelik eleştirileri ile bilinen Greenfield, egemen paradigmayı epistemolojik ve metodolojik açıdan sorgulamış, alternatif olarak yorumsamacı paradigmayı ve nitel araştırma yöntemlerini alternatif olarak göstermiştir. Greenfield’in görüşleri felsefi ve epistemolojik açıdan Kantçı felsefeye dayanmaktadır. Kant gerçek dünyanın varlığından söz etmiş ancak, söz konusu gerçek dünyayı insanın doğrudan algılayamayacağını belirtmiştir. Bu bakış açısı ile örgütlerde insanlar tarafından oluşturulmuş kültürel oluşumlardır. Örgütlerin nesnel bir varlığı söz konusu değildir (Şişman, 1998, Greenfield, 1988’e atfen).

Bilimsel araştırmaların yapılaş şekilleriyle ilgili bilim insanları arasında bir fikir birliği yoktur. Bilimsel araştırmalar, Aristocu anlayışa göre tümdengelim (deductive) yaklaşımına göre, Baconcu anlayışa göre ise tümevarım (inductive) yaklaşımına göre yapılır (Cohen ve Manion, 1996). Robson (1995, 18) ise tümdengelim, pozitivist, nicel, bilimsel ve deneysel kavramlarının aynı anlamda kullanıldığını, tümevarım anlamında

ise nitel, yorumlayıcı, etnografik gibi kavramların kullanıldığını belirtmektedir. Bilimsel araştırmalar, Balcı'ya (2001) göre "ampirik ve teorik"; Karasar'a (2010) göre "tarama ve deneme"; Erkuş'a (2005) göre ise "ilişki arayan ve ilişki aramayan" şeklinde ayrılmaktadır. Ekiz (2003), Kuş, (2003) ve epni (2005) ise araştırmaları nicel (pozitivist) veya nitel (post-positivist) olarak ikiye ayırmaktadırlar. Türkdoğan (1995, 20-21) araştırmaların Viyana okulu ile birlikte "doğrulanabilirlik" temeline, Karl Popper ile "yanlışlanabilirlik" temeline oturduğunu, ancak Thomas Kuhn'la birlikte "her teorinin kendine yöneltilen eleştirileri ve karşı örnekleri yine kendi temelinde cevaplandırarak ve gerekli düzeltmeleri yaparak, geçerliliğini koruyabileceğini" belirtmektedir.

Özetle, Pozitivist ve postpozitivist paradigmlar arasındaki belirtilen temel farklılıklar doğrultusunda pozitivist paradigma, ölçülmeyen, kesinlik kazanmayan ve öngörü olanağı vermeyen bilginin bilime bir katkısı olamayacağı anlayışıyla, postpozitivist paradigma ile üretilen bilgiyi dışlamakta ve bilimdışı olarak nitelendirmektedir. Diğer taraftan postpozitivist paradigma ise, pozitivist paradigmanın etkisi ile bilginin ve bilgi zenginliğinin göz ardı edildiğini vurgulamaktadır (Sargut, 2002, 125).

Eğitim bilimlerinde pozitivist ve yorumsamacı paradigmlar bağlamında yapılan bu tartışmalar sonucunda, nicel araştırma yöntemlerine olan güven azalırken nitel araştırma yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu araştırma yönteminde insan mekan ve söylemlerin derinlemesine bir betimlemesi yapılmaktadır. İstatistiksel teknikler ise pek tercih edilmemektedir. Diğer bir deyişle, sosyal bilimcilerin doğa bilimlerinin yöntemlerini kullanarak yaptıkları araştırmalar zamanla insan ve insana özgü olanı açıklamakta yetersiz kalmaya başlamıştır. Doğa bilimlerinin geleneksel yöntemleri yerine yeni, esnek ve bütüncül bir araştırma yaklaşımına ihtiyaç duyulmuştur. Bu yeni arayış pozitivist paradigmanın egemen yöntemi nicel yöntemlerden nitel yöntemlere geçiş ile kendini göstermiştir. Pozitivist ve anti pozitivist paradigmların aralarındaki farklılıklar nicel ve nitel araştırma yöntemleri arasında da görülmektedir. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri ve ararlarındaki farklılıklar aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

1.9.1. Paradigmalar çerçevesinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri.

Paradigmalar evrene, dünyaya ve olgulara bir bakış açısı sunarken, her bir paradigma, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik olmak üzere üç boyut içermektedir. Ontoloji gerçeğin doğasına, epistemoloji bilginin doğasına, metodoloji ise gerçeğin bilgisinin nasıl elde edilebileceğine dair sorulara yanıt aramaktadır (Lincoln ve Guba, 2000, 168). Bu doğrultuda temelde bilimsel bir paradigma tüm düşünce sistemini ifade ederken tüm varsayımları, cevaplanması gereken tüm soruları, bilimsel bir araştırmanın tüm süreçlerini ve tekniklerinin nasıl olması gerektiğini kapsamaktadır (Neuman, 2003,70). Sosyal bilimlerde de araştırmacının benimsediği paradigma, içerdiği felsefi varsayım ve prensipler ile bir araştırmanın nasıl yapılacağına dair yöntemleri de içermektedir (Neuman, 2003, 69). Pozitivist ve postpozitivist paradigmalar çerçevesinde araştırmalar nicel ve nitel araştırmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Araştırmalar, nitel ve nicel araştırmalar olarak ayrılırlar da, araştırma amacı ve araştırmacının yaklaşımına bağlı olarak uygulamada her iki yöntemin bir arada yer aldığı karma yöntemin kullanıldığı da görülmektedir.

Nicel araştırma süreci hipotezle ya da araştırma sorusuyla başlar, veri toplanır, analiz edilir ve veriden çıkan sonuç hipotezi destekler veya çürütür. Araştırmadan çıkan sonuç evrene genellenir. Bu nedenle de nicel bulguların güçlü olduğu iddia edilir. Nitel araştırma sürecinde veriler toplanır, analiz edilir ve ortaya çıkan sonuç, kuram (hipotez) olarak ifade edilir. Nitel araştırma sonuçlarının göreceli olduğu ve evrene genellenemediği öne sürülür (Robson, 1995; Karasar, 2010).

Nicel araştırmalarda temel prensip, elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca araştırmaların hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri test etmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu diğer bir konudur. Pozitivizme dayanan nicel araştırmalar doğa bilimlerinde kullanılan yöntemlerden esinlenmiştir. Pozitivizmde gerçek tektir ve bilgiler ya doğrudur ya da yanlıştır (Ekiz, 2003, 93).

Nicel araştırma geleneği içinde en yaygın biçimde kullanılan yöntemler, deneysel ve tarama yöntemleridir. Deneysel araştırmalarda, herhangi bir olay, olgu, obje, kişi ve etken incelenerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileri tespit edilmekte ve sonuçlar karşılaştırılmaktadır. Bunun için yapay araştırma ortamı

oluşturulur. Deneysel yöntem iki çeşittir; deneysel(klasik) ve yarı-deneysel yöntem. Klasik ya da en yaygın biçimiyle bilinen deneysel yöntem, deney ve kontrol grupları diye adlandırılan iki farklı grubun araştırmaya dahil edilmesi, deney grubunun işleme tabi tutulduktan sonra elde edilen sonuçların her iki gruba karşılaştırılmasından oluşan bir yöntemdir. Yarı-deneysel yöntem ise birden fazla örneği genellikle uzun zaman dilimi içinde çalışmayı içerir. Yarı-deneysel yöntemde grupların oluşturulması ölçümlerle yapılırken, klasik deneysel yöntemde bu gruplar rastgele oluşturulmaktadır (Ekiz, 2003, 99-103).

Tarama (anket) sosyal bilimlerde ve sosyolojide çok yaygın olarak kullanılan veri toplama tekniklerinden bir diğeridir. Tarama araştırmaları aynı soruya yanıt veren birçok katılımcıdan oluşan bir örnekleme sahiptir. Birçok değişkeni ölçer, çok sayıda hipotezi test eder ve geçmiş davranış, deneyim ya da karakteristikler hakkındaki sorulardan zamansal çıkarımlar yapar. Değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel teknikler kullanılarak ölçülür (Kuş, 2003, 43-44).

Deneysel ve tarama yöntemlerine ek olarak kullanılan diğer yöntemler ise, meta analizi ve içerik analizidir. Meta analiz, kısaca diğer analizlerin analizidir. Meta analiz ile iki veya daha fazla çalışmanın sonuçları tutarlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getirilir (Cohen, 1988, s. 40). Meta analiz çalışmaları, geleneksel literatür taramalarına alternatif olan en esnek ve yaygın çalışmalardır. Meta analiz, ilişki çalışmaları, deneysel çalışmaları ve regresyon analizleri gibi birçok tipte araştırma sonuçlarını birleştirmek için bir takım nicel teknikler sunan bir yöntemdir (Şahin, 2005, s. 42). İçerik analizi, başkaları tarafından ortaya konulan iletişim materyalinin; içerdikleri mesajlar, karakterler, simgeler, kimlikler, bilgiler, sloganlar vb. gibi açılardan incelenmesi ve sayısallaştırılmasıdır. Yazılı ve sözlü belgeler sistematik şekilde incelenerek, belirli aşamalardan sonra bu belgelerin içeriği belirli kategorilere ayrılabilir, tablolara ve grafiklere aktarılabilir. Böylece olgunun anlaşılması ve açıklanması daha kolay hale gelir (Arıkan, 2004). İçerik analizi sonuçları, tıpkı tarama (survey) araştırmalarında olduğu gibi, genelde frekans ve/ya da yüzde tabloları şeklinde sunulur. İçerik analizi tarama araştırmasının, doküman araştırmasının da bir eşiği olarak algılanabilir (Balcı, 2001).

Nitel araştırma, Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe, Dilbilim gibi çok çeşitli disiplinlere dayanmaktadır. Tüm bu disiplinlerde ortak olan amaç, insan

davranışının içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü olarak anlamaya çalışmaktır. İnsan davranışı ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir. Nitel araştırmanın tanımını yapmak güçtür. Ancak, bir tanım yapmak gerekirse, nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 35-39). Nitel araştırmalarda veriler, odak grup görüşmesi de dahil olmak üzere birey ve grup görüşmeleri, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi aracılığı ile toplanmaktadır (Yıldırım ve Simsek, 2008, 40).

Patton (1987, 108)'a göre görüşme, beceri, duyarlılık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyut kapsamı açısından hem sanat hem bilimdir. Görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşmeler, 'yapılandırılmış görüşme', 'yarı yapılandırılmış görüşme' ve 'yapılandırılmamış görüşme' olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Ayrıca görüşmeler bireysel olabileceği gibi, grup görüşmeleri de araştırmalarda kullanılmaktadır.

Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan diğer bir yöntem, gözlemdir. En önemli özelliği araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma imkanı sağlar. Gözlem yöntemi araştırmacının uygun bulduğu her tür sosyal veya kurumsal ortamda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir. Bu yönüyle gözlem bireysel bir deneyim haline gelmekte ve gözlenen olguların anlamlılığı ve geçerliği araştırmacının becerisi ve deneyimi ile yakından ilişkili olabilmektedir. Gözlem çalışmaları, alan çalışması (yapılandırılmamış ve yapılandırılmış) ve laboratuvar çalışmaları (yapılandırılmamış ve yapılandırılmış) olarak sınıflandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 169-171).

Nitel araştırmalarda doğrudan görüşme ve gözlemin mümkün olmadığı durumlarda ve bazen de araştırmanın geçerliğini arttırmak için, çalışılan araştırma problemi ile ilişkili yazılı, görsel materyaller de araştırmaya dahil edilebilir. Doküman incelemesi adını alan bu yöntem araştırmalarda etkili olarak kullanılabilir. Doküman incelemesi aşamaları, dokümana ulaşma, özgünlüğü kontrol etme,

dokümanları anlama, veriyi anlama ve veriyi kullanma olarak sıralanabilir. Dokümanların araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tutulması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 187-193).

Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan ve özellikle 1980'lerden itibaren gösterilen ilginin arttığı durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kendi hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, Yin 1984'e atfen). Durum çalışması yaparken izlenecek aşamalar, araştırma sorusunun ve alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçilmesi, verini toplanması, verinin analizi ve yorumlanması, çalışmanın raporlaştırılması olarak sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 281).

1.10. İlgili Araştırmalar

1.10.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar.

Balcı (1988) "Educational Administration Quarterly (EAQ)" deki 1970-1985 yılları arasındaki makaleleri taramış ve eğitim yönetimi araştırmalarının durumunu değerlendirmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

1. Araştırmalar, eğitim yöneticisinin davranış etkenleri, eğitim yöneticisinin davranışı ve eğitim yöneticisinin davranışının etkileri ile okulun örgütsel davranışının etkenleri, okulun örgütsel davranışı ve okulun etkileri gibi iki paradigma ile sınıflandırılmıştır.
2. Tarama yöntemi ağırlıklı olarak tercih edilmiştir.
3. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.
4. Betimsel ve ilişkisel istatistiksel teknikler yoğun bir şekilde kullanılmıştır.

Balcı (1990) "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 1990 yılına dek yapılan doktora tezlerini taramış;

1. Doktora tezlerinin genelde birbirinin benzeri yaratıcılıktan uzak çalışmalar olduğu,
2. Evren ve örneklem düzeyine bakıldığında tezlerin iyi durumda olduğu,
3. Tezlerde veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik düzeyine bakıldığında düzeylerinin orta seviyede olduğu,
4. Genelde nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Okutan ve Ekşi (2007) tarafından yapılan “2000–2003 Yılları Arasında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Alanında Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tez Özetleri Çalışması”nın amacı alandaki tüm ilgililerin kullanabileceği bir tez müracaat kaynağı hazırlamaktır. 2000–2003 yılları arasında yapılmış olan tezlerin özetleri Yüksek Öğretim Kurumu Dokümantasyon Merkezinden temin edilerek 178 adet tez özeti incelenmiştir. 2000–2003 yılları arasında ülkemizde eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında tezli yüksek lisans eğitimi veren üniversiteler arasında en fazla tezin Ankara Üniversitesinde (% 15.17) yapıldığı; ülkemizde eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılan çalışmalarda nicel yöntemin % 82.59 oranında kullanıldığı; nitel yöntemin % 12.92 oranında kullanıldığı; karma yöntemin ise % 4.49 oranında kullanıldığı görülmüştür. Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi bilim dalında liderlik (%10.11); toplam kalite yönetimi (%6.74) ve yönetim sorunları (%5.62) konuları en çok üzerinde çalışılan konular olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Akçay, Kartal, Canbaz ve Savrul (2007), Türkiye’de eğitim yönetimi alanında, 2006-2007 yılları arasında yapılmış tezleri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre;

1. Tezlerde genellikle, örgüt psikolojisi, yönetim bilimleri, eğitim yönetimi teori ve uygulama, örgütsel davranış, denetim ve denetim problemleri konuları tercih edilmiştir.
2. Araştırma yöntemi olarak ise nicel yöntemler kullanılmıştır.

Balcı ve Apaydın (2007) Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde yayınlanan makaleleri konu, araştırma modeli, veri analiz biçimleri açısından

incelemişlerdir. Araştırma konularını, evren ve örneklem düzeylerini, araştırma desenlerini, verilerin analiz biçimlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Sonuç olarak:

1. Okul süreçlerinin yoğunlukla çalışıldığını
2. Tarama yönteminin ve araştırma aracı olarak anketin tercih edildiğini
3. Temel düzeyde istatistiksel yöntemlerin kullanıldığını
4. Evren, örneklem ve araştırma deseni açısından araştırmaların orta düzeyde olduğunu
5. Araştırmaların genellikle uygulamaya dönük olduğunu belirtmişlerdir.

Ağaoğlu ve diğ. (2008) okul yönetimi alanında Türkiye’de 1990-2005 yılları arasında yapılmış araştırmaları yöntem ve bilimsel açıdan değerlendirmişlerdir. Yıllar bazında araştırmaların konu alanlarına göre dağılımı incelendiğinde yönetim uygulamaları, liderlik, insan kaynakları yönetimi, örgütsel davranış, toplam kalite yönetimi, yeni yaklaşımlar ve öğretimi geliştirme konularının çalışıldığı, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili ayrıntılı bilginin verilmesinin oldukça düşük oranda olduğu, çoğunlunun parametrik olduğu belirtilmiştir. Öneriler açısından ise, önerilerin sonuçlar ile örtüştüğü, uygulamaya yönelik öneriler çoğunluğunda görülürken, araştırmacılara getirilen öneriler oranının düşük olduğu ifade edilmiştir.

Gizir ve Köle (2009) “Eğitim Yönetimi Alanında Liderlik Üzerine Yapılan Çalışmaların Kuram, Yöntem ve Ele Alınan Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasının amacı Türkiye’de eğitim yönetimi alanında liderlikle ilgili yapılan araştırmaların kuramsal temeller, kullanılan araştırma yöntemi ve örnekleme açısından incelenmesinin yanında bu kavramın hangi değişkenlerle ilişkilendirildiğinin belirlenmesidir. Araştırma bulgularına göre, çalışmalar dönüşümsel liderlik, öğretimsel liderlik, öğretimsel liderlik ve stil yaklaşımı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, sıklıkla nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir.

Karadağ (2009) Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin temalarını incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması modeli benimsenmiştir. Bulgular eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinin başarı ve tutum temasında yoğunlaştığını göstermektedir.

Metodolojik nitelik ve hatadan arınlık açısından ise yeterli düzeyde bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında üretilen doktora tezlerinde ciddi sorunların bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Aydın, Erdağ ve Sarıer (2010) eğitim yönetimi alanında 2004-2008 yılları arasında Türkiye’de ve gelişmiş dört ülkede (Amerika, İngiltere, Kanada ve Avustralya) yayınlanan makaleleri konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre:

1. Türkiye’de son beş yılda örgüt yönetimi, örgüt kültürü, liderlik ve örgütsel davranış konularının çalışıldığı
2. Eğitim politikaları, eğitim planlaması, değişim ve inovasyon konularında hemen hemen hiçbir çalışmanın yapılmadığı
3. Söz konusu ülkelerde liderlik, okul etkililiği, örgütsel yapı ve süreçler, okul yöneticiliği, teori, araştırma ve uygulama konularının tercih edildiği
4. Türkiye’de nicel yöntemler tercih edilirken, yurt dışında nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı söylenebilir.

Aypay ve diğ. (2010), eğitim yönetimi alanında 1999-2007 yılları arasında yayınlanan 13 eğitim yönetimi dergisinden rastgele seçilen 449 ampirik makaleyi yazar, literatür, yöntem, konu, kullanılan kaynak sayısı, sayfa sayısı, analiz ünitesi gibi değişkenler açısından analiz ederek eğitim yönetimi alınındaki çalışmalarını durumunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma yöntemi olarak meta-analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre:

1. Alanda daha çok betimsel ve ilişkisel çalışmalar tercih edilmiştir.
2. Tek yazarlı makale sayısının azaldığı görülmüştür.
3. Makalelerin literatürleri büyük oranda güçlü bulunmuştur.
4. Liderlik (%16) en çok çalışılan konu olmuştur. Öğretme, öğrenme ve ölçme ikinci sırada, yöneticilik ise üçüncü sırada yer almıştır.
5. Makalelerde en çok nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmaların %16’sı nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmıştır
6. Analiz ünitesi olarak en çok okul kullanılmıştır.

Aydın ve Uysal (2011), 2004-2008 yılları arasında eğitim yönetimi alanında Türkiye’de ve yurt dışında yapılmış olan doktora tezlerini konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırarak değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre;

1. Türkiye’de, eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların, örgüt yönetimi alanında 14 (%22.2) ve örgütsel davranış alanında 7 (%11.1) yoğunlaştığı görülmektedir.
2. Yurt dışında ise, çalışmaların özellikle liderlik 19 (%48.7) alanında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.
3. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, nitel yöntemler (%46.15), nicel yöntemler (%43.50) ve karma yöntem/mixed method (%10.25) kullanılmıştır.
4. Türkiye’de nitel yöntemler (%16.98), nicel yöntemler(%81.13) ve karma yöntem/mixed method (%1.89) kullanılmıştır.

1.10.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Hoy (1982), akademik dergilerde bir tarama yapmış ve eğitim yönetimi araştırmalarının davranış bilimlerindeki gelişmelerin gerisinde kaldığı, sınırlı sayıda çok değişkenli tekniklerin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Hoy, okul örgütleri ile ilgili araştırmaların hemen hemen hiç yapılmadığı ve veri toplama aracı olarak çoğunlukla anketlerin tercih edildiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra araştırmalarda okulun etkisi, süreç modelleri, sosyal örgüt modelleri yer almıştır. Hoy’a göre eğitim yönetimi araştırmaları kurama dayalı olmalıdır.

Bridges (1982), 1967- 1980 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılmış 322 doktora tez çalışmasının özetlerini incelemiştir. Araştırma soruları şöyle özetlenebilir:

1. Araştırmalar hangi tür okul yöneticilerini konu almaktadır?
2. Hangi yöntemler kullanılmıştır?
3. Araştırmalar hangi konulara odaklanmıştır?
4. Araştırma sonuçları birbiriyle nasıl ilişkilendirilmiştir?

Araştırmaların okul çıktıları üzerinde yoğunlaştığı, bir teoriye dayanmadığı ve basit istatistiksel tekniklerin kullanıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu nedenle de eğitim

yönetimi alanında okul yönetimine ilişkin teori veya uygulama sorularının yanıtlanamadığını vurgulamıştır.

Balmores (1988), eğitim yönetimi dergilerinde 1965-1987 yılları arasında yayınlanan 438 makaleyi incelemiştir. Değerlendirme ölçütleri araştırma konusu, araştırma yöntemleri, eğitim yönetiminin ‘bilgi temelleri’ ve alıntılar olarak belirtilmiştir. İçerik analizinin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre, çalışmalar örgüt yönetimi, okul örgütü ve okul örgütü ile ilgili temalar ve örgütsel davranış konularında yoğunlaşmaktadır. Pozitivizmin etkisinin görüldüğü araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerine doğru bir yönelim söz konusudur. Eğitim yönetiminin bilgi temeli sosyoloji, yönetim bilimi ve psikolojiden etkilenmiştir. Ayrıca teorik temel akademisyenlerce oluşturulmuş, uygulayıcıların katkısı sınırlı kalmıştır.

Ogawa, Goldring ve Conley (2000), araştırmacıların birbiri ile ilişkili iki düzeyde organize olduğunu (ilgi ve dikkatlerini çeken araştırma problemleri ya da işbirliğinin olduğu araştırma çabaları) belirtmişler ve bu iki düzeyde araştırmacıların daha iyi örgütlenmesinin araştırmaları nicel ve nitel açısından geliştirip geliştiremeyeceğini analiz etmeye çalışmışlardır. İki soruya yanıt aramışlardır:

1. Eğitim Yönetimi alanı bilgi üretimini ve temelini geliştirebilmek için hangi araştırma sorularına ve problemlerine yer vermelidir?
2. Eğitim Yönetimi alanı ne ölçüde araştırmaları koordine etmelidir?

ERIC (Education Resources Information Center) ve EAA (Educational Administration Abstracts) göz önüne alındığında en çok tercih edilen temaların, öğretme ve öğrenme, ölçme, mesleki hazırlık ve sertifika olduğu; en az tercih edilen konuların ise politika ve programlar, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile okul işletmesi ve finansmanı olduğu belirtilmiştir. Yazarlar, güncel konular yerine kalıcı kavramsal sorunların tercih edilmesinin gerekliliğini ve farklı işbirlikçi yapıların araştırmacıları teşvik edeceğini belirtmişlerdir.

Heck and Hallinger (2005) 1990 ve 2005 yılları arasında eğitim liderliği ve yönetimi alanında yazılan makaleleri analiz ederek, geçmiş eğilimleri, mevcut ikilemleri ve gelecekteki yönelimi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçları:

1. Geçmişe oranla günümüzde önemli ve çözüm bekleyen eğitim sorunlarına daha az değinildiğini
2. Araştırmacıların eğitim liderliği ve yönetimine insani ve ahlaki açıdan baktığını
3. Deneysel araştırmaların çok az olduğunu göstermektedir.

Hsu (2005, akt Balcı ve Apaydın, 2007) American Educational Research Journal (AERJ), Journal of Experimental Education (JEE) ve Journal of Educational Research (JER) 1971'den 1998'e kadar yayınlanan makaleleri yöntem ve veri analiz süreci açısından incelemiştir. Araştırma sonuçları, nitel araştırmalarda artış görüldüğünü, en sık tercih edilen analiz tekniklerinin ANOVA, korelasyon, regresyon, t-test ve psikometrik analiz olduğunu göstermektedir.

Murphy, Vriesenga ve Storey (2007), 1979-2003 yılları arasında EAQ'da yayınlanan makaleleri doküman analizi tekniğini kullanarak incelemiştir. Araştırma bulgularına göre en çok ampirik çalışmaların yapıldığı, araştırmalarda nicel yöntemlerin tercih edildiği, özellikle çok değişkenli çalışmaların yapıldığı, en çok tercih edilen temaların sırasıyla, örgüt teorisi, okul yöneticiliği ve eğitim politikaları olduğu görülmüştür.

Haas ve diğerleri (2007), eğitimde bilimsel literatürün oluşturulmasına EAQ(Educational Administration Quarterly) 'nin etkisini ortaya koymak amacıyla 1979-2003 yılları arasında EAQ'de yayınlanan makaleleri analiz etmişlerdir. Alıntı frekansı ve etki faktörü hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre EAQ'nin bilimsel literatür üzerindeki etkisi düşük bir yüzde ile ifade edilmiş ancak 1979 yılında yapılan benzer çalışmanın sonuçlarına bakılarak artmakta olduğu belirtilmiştir.

Oplatka (2009), 1960-2007 yılları arasında Journal of Educational Administration, Educational Administration Quarterly, Educational Management ve Administration and Leadership dergilerinde eğitim yönetimi alanında yapılmış ve yayınlanmış olan çalışmaları amaçlar, tartışmalar, epistemolojik sorular, bulgular ve öneriler açısından analiz etmiştir. Alanda yapılan araştırmaların benzer ve birbirlerinin tekrarı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, alanın sınırlarının yeniden çizilmesi ve radikal bir değişikliğe gidilmesi önerilmiştir.

Bölüm II

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılan doktora tezlerinin içeriğinin (araştırma konusu, araştırma yöntemi, öneriler) incelenmesi amacıyla içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal bilimlerde oldukça yoğun olarak kullanılan bir analiz yöntemidir. İçerik analizinde araştırmacılar, mesajları sistemli ve objektif olarak incelerler ve iletişimin kaynağına ilişkin tahminlerde bulunurlar. Sosyal iletişimin kanıtları olarak adlandırılan mesajlar, yazılı dokümanlar ya da sesli iletişimin kağıda aktarılmış çözümlenmeleridir. İçerik analizi, psikologlar, sosyologlar, psikoterapistler, tarihçiler, edebiyatçılar ve politikacılar gibi farklı kategorilerden araştırmacıların dikkatini çeken bir analiz yöntemidir. İçerik analizi ikinci dereceden bir okumadır. İçerik analizi uzmanı, dokümanlar üzerinde hassas araçlarla çalışan bir dedektif gibidir (Bilgin, 2006).

Alan yazında içerik analizinin nicel mi yoksa nitel mi olduğuna ilişkin bir tartışma yer almaktadır. İçerik analizinin nicel oluşu ya da sayısal oluşu en önemli özelliği olarak kabul edilir. Ancak sayısal oluş ya da nicel oluş ile ne anlatılmak istendiği hakkında bazı görüş ayrılıkları vardır. Bazı yazarlara göre nicel ya da sayısal olma ile rakamsal (numerical) olma eş anlamlıdır. Oysa literatürdeki araştırmaların bazılarında sonuçlar rakamlar ile değil 'daha az', 'daha çok', 'pek az' gibi terimlerle belirtilmiştir. Bu tür araştırmaların nicelikten çok niteliğe önem verdiği söylenebilir. Aslında nicelik ve nitelik birbirine zıt olmayıp, aksine birbirlerini tamamlamaktadır. Başka bir deyişle, nicelik ve nitelik bir süreklilik çizgisinin farklı noktalarında yer alan özelliklerdir (Holsti, 1969). Araştırmada bu tür tartışmaların üzerinde durulmamış, araştırma amaçları doğrultusunda sayısal ifadeler, frekans ve yüzde değerleri kullanılması nedeniyle içerik analizinin nicel bir teknik olduğu düşünülmüştür.

2.1.1. İçerik analizi.

İçerik analizinin çok sayıda tanımı vardır. Walizer ve Wienir (1978) içerik analizini, kaydedilmiş bilginin içeriğini araştırmak için oluşturulmuş sistemik prosedür olarak tanımlamıştır. İçerik analizi, bir gözlem yönteminden çok bir çözümleme yöntemidir. Araştırmacı kişileri gözlemek ya da onlara sorular sormak yerine, ortaya koymuş oldukları iletişim materyallerini ele alır ve inceler (Crano ve Brewer, 1973). Stacey (1970)'e göre içerik çözümlemesi, temelde nitel verilerin nicel verilere indirgenmesidir. Diğer bir tanımda Berelson (1952) ise, içerik çözümlemesini, bir iletişim materyalinin içeriğinin nesnel, sistemli ve nicel olarak betimlemesi olarak ifade etmiştir. Krippendorf (2004) ise verilerden tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemi olarak ifade etmiştir. İçerik analizi, iletişimin görünen içeriğinin nesnel, sistemik ve nicel yollardan betimlenmesi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının nicelleştirilmesi-sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanmıştır (Berelson, 1952; Simon ve Burstein, 1985).

İçerik analizinde toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 162). Strauss ve Corbin (1990)'in belirttiği gibi, bilim kavramlardan oluşur ve bu kavramlar bizim olguları anlamamıza yardımcı olur. Dolayısıyla, bir kavramı adlandırdığımız zaman, o kavramla ilgili sorular sorabilir, inceleyebilir ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz.

Krippendorf (2004)' ün de altını çizdiği gibi içerik analizi bilimsel bir yöntemdir. Bilimsel bir çalışmanın gerekliliklerini karşılamak için öncelikle farklı zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından aynı veriler aynı yöntemle analiz edildiğinde aynı sonuçlara ulaşılabilir, kısaca tekrar edilebilir olmalıdır. İkinci olarak, araştırma sorularının ulaşmayı planladığı geçerli sonuçlara ulaşabilmelidir.

Değişik tanımlamalara ve tartışmalara rağmen, içerik analizi tanımlamaları objektiflik, sistematiklik ve genelleme ilkelerinde anlaşmaya varırlar. Genel bir ifade ile içerik analizi doküman türündeki belgelere bilimsel yöntemlerin uygulanmasıdır. Holsti (1969) bir içerik analizi çalışmasının nesnellik, sistematik ve genellenebilir olması gerektiğini vurgulamıştır ve bu kavramları şöyle açıklamıştır:

Nesnellik: Araştırmacı öznel algı ve kararlarını araştırma sonuçlarına yansıtmemelidir. Aynı çalışmayı tekrarlayan bir diğer araştırmacıda aynı sonuçlara ulaşabilmelidir.

Sistematiiklik: Kategorilerin içeriğinin iyi ve sitemli bir şekilde ifade edilmesi önemlidir.

Genellenebilirlik: İçerik analizi sonucunda elde edilen bulguların teorik geçerliliğinin olması beklenmektedir.

Wimmer ve Dominick (2006) içerik analizinin sınırlılıklarını şöyle ifade etmiştir;

1. İçerik analizi, tek başına içeriğin dinleyiciler üzerindeki etkisini analiz etme konusunda yeterli olmayabilir.
2. İçerik analizinin bulguları bu analizde kullanılan kategori ve tanımlarla sınırlıdır.
3. İçerik analizi uzun süre çalışmayı gerektirir ve pahalıdır.

2.1.2. İçerik analizinin basamakları.

Wimmer ve Dominick (2006)'a göre içerik analizinin basamakları:

1. Araştırma problemi ya da hipotezin ifade edilmesi
2. Araştırma evreninin tanımlanması ve tanımlanmış olan evrenden uygun bir örneklem seçimi
3. Analiz biriminin seçilmesi ve tanımlanması
4. İçerik analizinde kullanılacak olan kategorilerin oluşturulması
5. Kodlayıcıların eğitilmesi ve pilot bir uygulamanın yapılması
6. Oluşturulan tanımlara göre içeriğin kodlanması
7. Bulguların analizi
8. Sonuçların yorumlanması

Araştırma probleminin ifade edilmesi: Problem cümlesinin açıkça ve net şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. İlgili literatürün gözden geçirilerek, var olan bir teori, daha önce yapılmış araştırma sonuçları ya da uygulamada karşılaşılan problemler temel alınabilir (Wimmer ve Dominick, 2006).

Evrenin tanımlanması ve örneklem seçimi: Evrenin tanımlanması, araştırmada kullanılacak içeriğin sınırlarını belirlemek açısından önemli görülmektedir. Evren

tanımlanırken dikkat edilmesi gereken önemli iki nokta ana tema ve zaman aralığıdır. Ana tema araştırmanın amacı ve problem cümlesi ile ilişkili olmalıdır. Araştırma evreni için tanımlanacak olan zaman aralığı yeterince uzun olmalıdır. Evrenin tanımlanmasından sonra uygun örneklem seçilmesi beklenir (Wimmer ve Dominick, 2006).

Analiz biriminin seçilmesi: İçerik analizinin en küçük parçası analiz birimi olarak tanımlanmaktadır. Tek bir kelime, sembol, tema ya da bütün bir makale veya hikaye analiz birimi olarak seçilebilir (Wimmer ve Dominick, 2006). Çoğu araştırmalarda kişi, aile, kurum, kent, bölge veya ülke analiz birimi olabilir. Ailenin gelir-tüketim araştırmalarında analiz birimi ailedir. Ancak, ailedeki fertlerin her birinin gelir ve işyeri memnuniyetleri incelenecekse, analiz birimi aile fertleridir. İçerik analizlerinde analiz ünitesi yerine kayıt Ünitesi ifadesi daha yaygın kullanılmaktadır (Arıkan, 2004).

Kategorilerin oluşturulması (Kodlama): İçerik analizinin kalbinde ‘kategorilerin oluşturulması -kodlama’ aşaması yer almaktadır. Kodlar ve işaretler, belirli kelime kümelerini bir araya getirerek sınıflandırmak veya gruplandırmayı sağlayan düzenleyici işaretleri, araştırma soruları ile ilgili olan temel kavramları ifade etmektedir (Robson, 1995). Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir. Strauss ve Corbin (1990)’ e göre; daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkan kavramlara göre kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama olmak üzere üç tür kodlama söz konusudur. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarılarak kodlama bu kod listesine göre yapılabilir. Verilerden çıkan kavramlara göre kodlama ise kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar için geçerli olan kodlama türüdür. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama ise birinci ve ikinci tür kodlamanın bileşimidir. Bu kodlamada araştırmacı verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturarak kodlamayı buna göre yapar ve yeni ortaya çıkan kodlar listeye dâhil edilir. Bu tür bir kodlama sürecinde genel kategori ya da temalar önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan ayrıntılı kodlar verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkar.

Oluşturulan kod listesine dayanarak bilgilerin düzenlenmesi ve yorumlanması yapılır. Birbirine benzeyen kavramlar daha genel düzeyde bir kez daha gruplandırılabilir. Ortak temalar altında toplanabilir. Aynı tema altında toplanan kavramların kendi aralarında bir ilgi ve bütünlük teşkil etmeleri gerekmektedir. Ayrıca temaların ifade ettiği anlamların ve çağrışımların verileri açıklayabilmesi şarttır. Tema eserin konusu gibi düşünülebilir (Arıkan, 2004).

Bir araştırmada kullanılacak en uygun kategorilerin belirlenmesinde dikkat edilecek koşulları Holsti (1969) şöyle sıralamıştır:

1. Kategoriler, çözümlenecek olan iletişim metninin tüm maddelerini içerecek ve bir kategoriye yerleştirebilecek kadar kapsamlı olmalıdır.
2. Herhangi bir madde, kategorilerden sadece birine yerleştirilebilir olmalıdır.
3. Kategoriler birbirinden bağımsız olmalıdır
4. Kategoriler araştırmanın amacını yansıtmalıdır.

Bardin (1977)'e göre ise kategorilerin saptanmasında dikkat edilmesi gereken teknik özellikler şunlardır (aktaran Bilgin, 2006, 13):

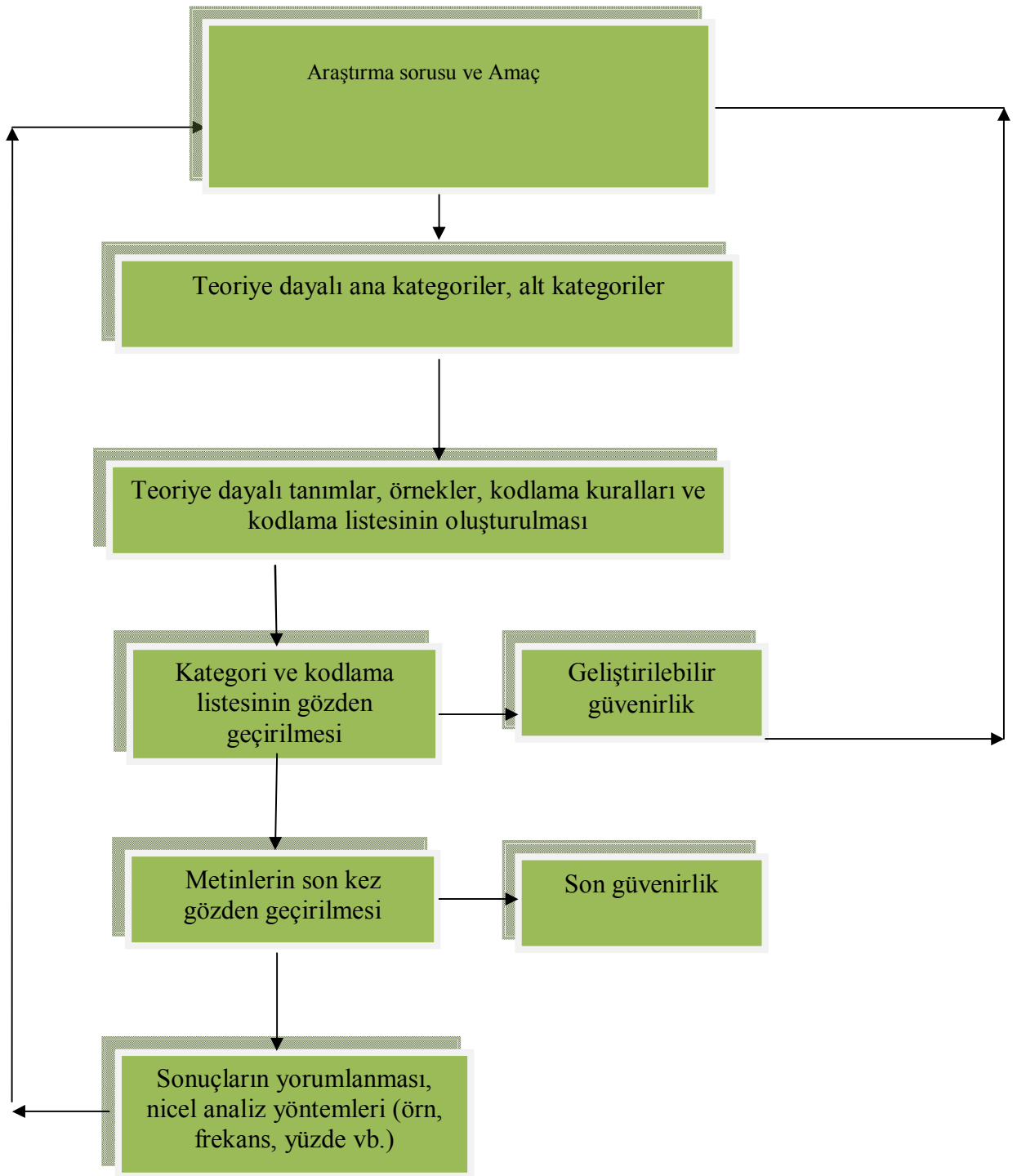
1. Kategoriler homojen olmalıdır, farklı öğeler aynı kategoride yer almamalıdır.
2. Kategoriler bütünsellik taşımalı, iletişim ve mesajın tümünü taşımalıdır.
3. Kategoriler ayırt edici olmalı, bir öğe farklı kategorilerde yer almamalıdır.
4. Kategoriler objektif olmalı, farklı kodlayıcılar aynı öğeleri aynı kategorilere sokmalıdır.
5. Kategoriler amaca uygun ve anlamlı olmalı, araştırma hedeflerine göre uyarlanmalıdır.

Kodlayıcıların eğitilmesi ve pilot çalışma yapılması: İçerik analizi kategorilerindeki her bir analiz birimine kodlama adı verilir. Kodlama işlemini yapan kişilere kodlayıcı adı verilir. İçerik analizi araştırmalarında 2 ile 6 arasında kodlayıcı kullanılır. Kodlama işlemi öncesinde kodlayıcıların eğitilmesi güvenilir analiz sonuçları

için önemli görülmektedir. Daha sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik kontrolü için pilot çalışma yapılır (Wimmer ve Dominick, 2006).

İçeriğin kodlanması: Önceden hazırlanmış standart kodlama listeleri kullanılır. Kodlama işlemi elle ya da bilgisayar aracılığıyla yapılabilir. (Wimmer ve Dominick, 2006). Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir.

Bulguların analizi ve sonuçların yorumlanması: Ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu aşamada gerçekleşir. Betimleyici istatistiksel teknikler- yüzde, frekans, ortalama, mod median kullanılır. Khi-kare testi verinin sayısal olarak elde edilmesi beklentisi nedeniyle genellikle tercih edilir. Eşit aralıklı ya da oranlı ölçme araçları kullanılıyorsa t-testi, ANOVA veya ilişki analizlerinin kullanımı uygun olabilir (Wimmer ve Dominick, 2006). Son aşama olarak ortaya konulmuş olan kavramlar ve temalardan yararlanarak veriler açıklanır ve yorumlanır. Ortaya çıkan benzerliklerden veya zıtlıklardan faydalanılarak nedensel ilişkiler anlaşılır şekilde sunulmaya ve açıklanmaya çalışılır. Böylece betimleyici ve açıklayıcı bir araştırma gerçekleştirilebilir (Arıkan, 2004)



Şekil 1: İçerik analizinin basamakları

Kaynak: Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research (Online Journal)*, 1(2).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış doktora tezlerinin içerik analizi yapılarak durumlarının saptanması amaçlandığı için, çalışmanın evrenini YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 1986 yılından itibaren arşivlenen söz konusu alanda yapılmış olan doktora tezleri oluşturmaktadır. Ancak çalışmada eğitim yönetimi alanındaki güncellik göz önüne alındığında, evren son on iki yılda (2000- 2011) yapılmış olan doktora tezleri olarak tanımlanmıştır. Nisan 2011 tarihi itibariyle, YÖK’ün internet sitesindeki ulusal tez merkezinde, 140 doktora tezi yer almaktadır. Bu tezlerden bazılarının belirli bir tarihe kadar kullanımı yazarları tarafından kısıtlandığı ya da çoğaltılması engellendiği ve paylaşımına açılmadığı için, 107 tez ulaşılabilir durumdadır. Dolayısıyla, ulaşılabilir tez sayısı göz önüne alınarak evren içinden örneklem seçilmemiş, tam sayım yapılarak 107 tezin tümü incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin birinci aşamasında örneklem grubunda yer alan doktora tezleri YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığının web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Söz konusu doktora tezlerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde kodlama ve kategoriler çok önemlidir. Oluşturulan kategoriler çok açık olmalı ve araştırmanın verileri bir başka araştırmacı tarafından analiz edildiğinde aynı sonuçlara ulaşılabilir (Fraenkel ve Wallen, 2005).

Bu araştırmada amaçlar belirlendikten ve ilgili literatür tarandıktan sonra araştırmacı tarafından kodlama listesi oluşturulmuştur. Daha sonra tezler incelenerek, kodlama listesinde gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra kodlama listesine son hali verilmiştir. Neuendorf (2002) kodlama listesini değişkenlerin işlevsel tanımlarını içeren bir araç olarak tanımlanmıştır. Araştırma sorularına göre kodlama listesi aşağıdaki bölümleri içermektedir.

1. Doktora tezlerinin demografik özellikleri
2. Doktora tezlerinin konuları
3. Amaçların ifade ediliş biçimi

4. Araştırma yöntemi
5. Doktora tezlerinde kullanılan nicel araştırma yöntemleri
6. Doktora tezlerinde kullanılan nitel araştırma yöntemleri
7. Doktora tezlerinin evren ve örneklemi
 - a) Örneklem büyüklüğü
 - b) Örnekleme yöntemi
8. Veri toplama araçları
9. Veri çözümlemede yararlanılan istatistiksel teknikler
10. Doktora tezlerinin öneriler bölümlerinin yoğunlaştığı konular

2.3.1. Kodlama süreci, geçerlilik ve güvenilirlik.

Her araştırma yönteminde olduğu gibi, içerik analizinde de elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması gerekir. İçerik analizinin nesnel olması beklenir. Başka bir deyişle, farklı araştırmacılar aynı verileri kullanarak aynı sonuçlara ulaşabilmelidir.

Ghiglione (1978)'e göre içerik analizi tekniklerinin güvenilirliği büyük ölçüde kodlama işlemine bağlıdır. Bu ise, kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenilirliği ile ilişkilidir. Kodlayıcının güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcının farklı zamanlarda aynı metni aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir. Kategorilerin güvenilirliği, açık-seçik olmalarına bağlıdır. Belirsiz kategoriler güvenilirliği azaltmaktadır. Bu iki güvenilirlik boyutu birbiriyle yakından ilgilidir (aktaran Bilgin, 2006, 16).

Bir içerik analizinin güvenilirlik derecesi, bireysel güvenilirlik ve kategori güvenilirliği olarak ikiye ayrılabilir:

Bireysel güvenilirlik: Bireysel güvenilirlik herhangi bir kodlayıcı ile diğer kodlayıcıların yargıları arasındaki uyuma derecesidir. Kategoriler hakkında kodlayıcılara bilgi verilerek eğitmek mümkündür. Yapılan araştırmalar, kodlayıcıları eğitmenin, kodlayıcılar arasındaki uyuma derecesini arttırdığını göstermektedir (Holsti, 1969).

Kategori güvenilirliği: İçerik analizinin en önemli aşaması, daha önce de belirtildiği gibi, kategorilerin belirlenmesi, açık ve net olarak tanımlanmasıdır. Kategori güvenilirliği kategorinin tanımı, türü ve yapılan ayırımın fonksiyonudur. Kodlayıcıların eğitilmesi de kategori güvenilirliğini yükseltebilir. Ancak, yapılan araştırmalar en önemli hata kaynağının kodlayıcılar değil kategorilerin kendisi olduğunu göstermektedir (Holsti, 1969).

Bu çalışmada analiz birimi olarak her bir doktora tezi belirlenmiştir. Tezleri, tanımlanan kategorilerde sınıflandırmak üzere dört kodlayıcı kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği arttırmak için kodlayıcılara kullanılan sınıflandırma kriterlerinin ve kategorilerinin içeriği ve anlamı açıklanmıştır ve evrenin yaklaşık %20'sini temsil eden 20 tez üzerinde pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmanın sonuçlarına göre gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra kodlayıcılara inceleyecekleri tezler için bir kodlama formu verilmiş ve her bir kodlayıcı tezleri tanımlanan kategorilere göre sınıflandırmıştır.

İçerik analizinin önemli konularından birisi de kodlayıcılar arası güvenilirliğin (intercoder reliability) sağlanmasıdır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin ölçülmesi için evrenin %10-20 sini temsil edebilecek bir örneklem alınır (Neuendorf, 2002). Kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesabı için Yüzde uyum, Holsti's metod, Scott's *pi*, Cohen's *kappa* ve Krippendorff's *alpha* katsayılarından birisi kullanılabilir. Bu çalışmada kodlama listesinde yer alan tüm kategoriler nominal ölçekte oluşturulduğundan kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin testi için Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Nominal ölçekteki kategoriler için hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik (Cohen's Kappa) %91 dir. Kassarian (1977) kodlayıcılar arası güvenilirliğin %85 üzerinde olması gerektiğini önermektedir. Krippendorff (2004) ve Neuendorf (2002)' a göre Cohen's Kappa değeri %80'in üzerinde ise çalışma güvenilir bir çalışmadır. Bu çalışmada hesaplanan Cohen's Kappa değerine göre çalışma güvenilir bir çalışmadır.

Geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmek istediği niteliği başka niteliklerle karıştırmadan ölçebilmesi ifade eder. Geçerlilik üç açıdan test edilmiştir. Dış geçerlilik (external validity), görünüş geçerliliği (face validity) ve içerik geçerliliği (content validity).

Dış geçerlilik, çalışma için seçilen örneklemin evreni ne kadar temsil edip etmediği ile ilgilidir (Neuendorf, 2002). Bu çalışmada örneklem seçilmemiş tüm evren çalışmaya dahil edildiğinden çalışmanın dış geçerliliği bulunmaktadır.

Görünüş geçerliliği, ölçme aracının ölçülmesi planlanan olguyu ölçmeye yeterli görünüme sahip olup olmadığı ile ilişkili bir kavramdır (Neuendorf, 2002). Görünüş geçerliliğini sağlamak için oluşturulan kodlama listesi alan uzmanlarından oluşan bir kurula sunulmuş ve alan uzmanları kodlama listesini amaçlanan ölçümleri yapıp yapamayacağı konusunda incelemişlerdir. Uzmanların önerileri doğrultusunda kodlama listesi geliştirilmiştir.

İçerik geçerliliği, ölçme aracının ölçülmek istenen olguya ilişkin tüm kavramları kapsayıp kapsamadığı ile ilişkilidir (Neuendorf, 2002). İçerik geçerliliği testi için kodlama listesi alan uzmanlarından oluşan bir kurulca oluşturulan kategorilerin araştırma amaçları doğrultusunda tüm kavramları kapsayıp kapsamadığı konusunda incelenmiştir. Kurulun önerileri doğrultusunda kodlama listesi güncellenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda dört kodlayıcıdan elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak frekans ve yüzdesi hesaplanarak analiz işlemi yapılmıştır. Frekans analizi en basit şekliyle kayıt birimlerinin nicel olarak görülme sıklığının ortaya konulmasıdır. Frekans analizinin sonuçlarına göre kodlanan birimlerin sıklığına bağlı olarak sınıflandırma yapılabilen, ögeler önem sırasına konulabilmektedir (Bilgin, 2006).

Bölüm III

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde içerik analizi kullanılarak doktora tezlerinin incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

3.1. Tezlerin Üretildiği Üniversitelere Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan doktora tezlerinin üretildikleri üniversitelere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	f	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	1.9
Anadolu Üniversitesi	8	7.5
Ankara Üniversitesi	33	30.8
Dokuz Eylül Üniversitesi	9	8.4
Ege Üniversitesi	1	0.9
Fırat Üniversitesi	5	4.7
Gazi Üniversitesi	8	7.5
Hacettepe Üniversitesi	11	10.3
Kocaeli Üniversitesi	2	1.9
Marmara Üniversitesi	19	17.8
ODTÜ	3	2.8
Selçuk Üniversitesi	2	1.9
İnönü Üniversitesi	4	3.7
TOPLAM	107	100

Tablo 1’de incelenen doktora tezlerinin 13 farklı üniversitede üretildiği görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yaklaşık üçte biri (%31) Ankara Üniversitesinde yapılmıştır. Ankara Üniversitesi’ni %17.8 ile Marmara Üniversitesi, %10.3 ile Hacettepe Üniversitesi ve %8.4 ile Dokuz Eylül Üniversitesi takip etmektedir. Bu durum, 2000-2011 yılları arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında en çok tezin Ankara Üniversitesi’nde üretildiğini göstermektedir.

3.2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2001	6	5.6
2002	6	5.6
2003	10	9.7
2004	12	11.2
2005	10	9.3
2006	2	1.9
2007	12	11.2
2008	20	18.7
2009	17	15.9
2010	9	8.4
2011	3	2.8
TOPLAM	107	100.0

Tablo 2 de araştırma kapsamında yer alan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı yapılmıştır. Tezlerin en fazla 20 adet ile 2008 yılında üretildiği anlaşılmaktadır. Bunu, 17 adet tez ile 2009 yılı, 12 adet tez ile 2007 ve 2004 yılları, 10 adet tez ile 2005 ve 2003 yılları takip etmektedir. En az tez çalışması 2006 yılında yapılmıştır.

3.3. Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin konulara göre dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

İncelenen Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Tez Konuları	f	%
Liderlik	12	11.2
Okul Yöneticiliği	7	6.5
Eğitim Ekonomisi	4	3.7
Örgüt Kültürü. Örgüt İklimi ve Örgüt Sağlığı	8	7.5
Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi	18	16.8
Okul Çevre İlişkileri	4	3.7
Eğitim Psikolojisi	12	11.2
Eğitim Denetimi	4	3.7
İnsan Kaynakları Yönetimi ve Gelişimi	11	10.3
Yönetim Felsefesi	19	17.8
Eğitim Planlaması	4	3.7
Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	4	3.7
TOPLAM	107	100.0

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgular neticesinde en çok çalışılan konuların %18 ile Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi ve Yönetim Felsefesi olduğu görülmektedir. Belirtilen konuları %12 ile Eğitim Psikolojisi ve Liderlik ve %11 ile İnsan Kaynakları Yönetimi ve Gelişimi takip etmektedir. En az tercih edilen konular ise %4 ile Eğitim Ekonomisi, Okul Çevre İlişkileri, Eğitim Denetimi, Eğitim Planlaması ve Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar olarak görülmektedir.

3.4. Tezlerin Amaçların İfade Edilişine Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin amaçların ifade edilişine göre dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

İncelenen Tezlerin Amaçların İfade Edilişine Göre Dağılımı

Amaçların İfade Edilişi	f	%
Hipotez	1	0.9
Araştırma sorusu	106	99.1
TOPLAM	107	100.0

Tablo 4 incelendiğinde analiz edilen doktora tezlerinde amaçların araştırma sorusu yoluyla ifade edildiği görülmektedir. Sadece bir doktora tezinde hipotez kullanılmıştır.

3.5. Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

İncelenen Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel yöntem	63	58.9
Nitel yöntem	23	21.5
Karma yöntem	20	18.7
Literatür taraması	1	0.9
TOPLAM	107	100.0

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgular neticesinde incelenen doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yöntemi %58.9 oranı ile nicel yöntem olduğu görülmektedir. Nicel yöntemi %21.5 ile nitel yöntem ve %18.7 ile karma yöntem izlemektedir. Literatür taraması ise en az tercih edilen araştırma yöntemidir.

3.6. Tezlerin Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin kullanılan nicel araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

İncelenen Tezlerin Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Nicel Araştırma Yöntemi	f	%
Deneysel yöntem	4	4.8
Tarama yöntemi	76	91.6
Meta analiz yöntemi	2	2.4
İçerik analizi yöntemi	1	1.2
TOPLAM	83	100.0

Tablo 6’da görüldüğü gibi, incelenen doktora tezlerinin %91.6’sında nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Deneysel araştırmalar %4.8, meta analiz yönteminin kullanıldığı çalışmalar ise %2.4 oranındadır. En az tercih edilen nicel araştırma yöntemi ise içerik analizidir

3.7. Tezlerin Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin kullanılan nitel araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

İncelenen Tezlerin Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Nitel Araştırma Yöntemi	f	%
Görüşme	22	51.2
Doküman analizi	10	23.3
Örnek olay /Durum çalışması	2	4.7
Birden fazla nitel araştırma yöntemi	9	20.9
TOPLAM	43	100.0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmalarda en çok tercih edilen nitel araştırma yönteminin %51.2 oranı ile görüşme olduğu görülmektedir. İncelenen doktora tezlerinin %23.3’ünde doküman analizi ve %20.9’unda ise birden fazla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. En az tercih edilen nitel araştırma yöntemi ise örnek olay/durum çalışmasıdır.

3.8. Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

İncelenen Tezlerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	f	%
11-30 kişi	8	8.3
31-100 kişi	10	10.4
101-300 kişi	7	7.3
301-1000 kişi	36	37.5
1000 den fazla	24	25.0
Tüm evren	11	11.5
TOPLAM	96	100.0

Tablo 8 incelendiğinde doktora tezlerinde en çok ulaşılan örneklem büyüklüğünün 301-1000 kişi aralığında olduğu görülmektedir. 1000’ den fazla örneklem büyüklüğü ise %25 ile ikinci sırada yer almaktadır. Tüm evrene ulaşan araştırmalar ise %11.5 oranında görülmektedir. Araştırmalarda en az kullanılan örneklem büyüklüğü ise 101-300 kişi aralığı olarak bulunmuştur.

3.9. Tezlerin Örnekleme Yöntemine (Ana Kategori) Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin örnekleme yöntemine (ana kategori) göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

İncelenen Tezlerin Örnekleme Yöntemi (Ana Kategori)Göre Dağılımı

Örnekleme Yöntemi	f	%
Olasılıklı örnekleme	59	71.1
Olasılık dışı örnekleme	21	25.3
Örnekleme yöntemi belirtilmemiş	3	3.6
TOPLAM	83	100.0

Tablo 9 incelendiğinde tezlerin %71.1’inde olasılıklı örnekleme yöntemi tercih edilirken %25.3’ünde ise olasılık dışı örneklemenin tercih edildiği görülmektedir. Araştırmaların %3.6’sında ise örnekleme yöntemi belirtilmemiştir.

3.10. Tezlerin Olasılıklı Örnekleme Alt Kategorilerine Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin olasılıklı örnekleme alt kategorilerine göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

İncelenen Tezlerin Kullanılan Olasılıklı Örnekleme Alt Kategorilerine Göre Dağılımı

Olasılıklı Örnekleme Alt Kategorileri	f	%
Basit tesadüfi örnekleme	16	26.7
Sistematiik tesadüfi örnekleme	2	3.3
Tabakalı örnekleme	18	30.0
Küme örnekleme	8	13.3
Çok aşamalı örnekleme	16	26.7
TOPLAM	60	100.0

Tablo 10 incelendiğinde tezlerin %26.7’sinde basit tesadüfi ve çok aşamalı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Tabakalı örnekleme ise %30 ile en çok tercih edilen olasılıklı örnekleme yöntemi olmuştur. En az tercih edilen olasılıklı örnekleme yöntemi ise %3.6 ile sistematiik tesadüfi olarak görülmektedir.

3.11. Tezlerin Olasılık Dışı Örnekleme Alt Kategorilerine Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin olasılık dışı örnekleme alt kategorilerine göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

İncelenen Tezlerin Kullanılan Olasılık Dışı Örneklemeye Alt Kategorilerine Göre Dağılımı

Olasılık Dışı Örneklemeye Alt Kategorileri	f	%
Kolayda örneklemeye	3	15.0
Kota örneklemeye	3	15.0
Amaçlı örneklemeye	11	55.0
Kartopu örneklemeye	3	15.0
TOPLAM	20	100.0

Tablo 11 incelendiğinde tezlerin %55'inde amaçlı örneklemeye yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Kolayda örneklemeye, kota örneklemeye ve kartopu örneklemeye yöntemleri ise %15 oranında tercih edilmiştir.

3.12. Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

İncelenen Tezlerin Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Anket	58	54.7
Belge-Arşiv	11	10.4
Görüşme formu	8	7.5
Birden fazla veri toplama aracı	29	27.4
TOPLAM	106	100.0

Tablo 12'de görüldüğü gibi incelenen doktora tezlerinin %54.7'sinde veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmaların %27.4'ünde birden fazla veri toplama aracı tercih edilmiştir. En az tercih edilen veri toplama aracı ise %7.5 lik oran ile görüşme formu olmuştur.

3.13. Tezlerin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımı Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

İncelenen Tezlerin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

İstatistiksel Teknikler	f	%
Betimsel	2	2.4
Yordamsal	83	97.6
TOPLAM	85	100.0

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaların %97.6’inde yordamsal istatistiksel tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Betimsel istatistiksel teknikler ise sadece tezlerin %2.4’ünde kullanılmıştır.

3.14. Tezlerin Araştırmacılara Öneriler Bölümlerinin Yoğunlaştığı Konulara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin araştırmacılara öneriler bölümlerinin yoğunlaştığı konulara göre dağılımı Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

İncelenen Tezlerin Öneriler (Araştırmacılara) Bölümlerinin Yoğunlaştığı Konulara Göre Dağılımı

Öneriler	f	%
Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi	57	52.4
Milli eğitim bakanlığı ile işbirliği yapılması	5	4.7
Demografik değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, görev vb.) dikkate alınması	23	21.5
Üniversitelerde yapılan bilimsel araştırmaların kamu ve toplum yararına sunulması ve kullanılması	14	13.1
Nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi	23	21.5
Yurt çapında araştırmaların desenlenmesi	22	20.6
Benzer ya da alternatif konularda araştırmaların yapılması	74	69.2

Tablo 14 incelendiğinde doktora tezlerinin %69.2'sinde 'Benzer ya da alternatif konularda araştırmaların yapılması' önerisi yer almıştır. 'Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi' önerisi tezlerin %52.4' ünde tekrar edilmiştir. Tezlerin % 21.5'inde 'Demografik değişkenlerin dikkate alınması', %21.5'ünde 'Nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi' ve %20.6'sında ise 'Yurt çapında araştırmaların desenlenmesi' önerilmiştir. 'Milli eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılması' önerisi ise tezlerin sadece %4.7'inde yer almıştır.

3.15. Tezlerin Uygulayıcılara Öneriler Bölümlerinin Yoğunlaştığı Konulara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin uygulayıcılara öneriler bölümlerinin yoğunlaştığı konulara göre dağılımı Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

İncelenen Tezlerin Öneriler (Uygulayıcılara) Bölümlerinin Konulara Göre İncelenmesi

Öneriler	f	%
Hizmet içi eğitim uygulamaları	67	62.6
Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi, Ödüllendirme ve güdüleme	38	35.5
MEB –Üniversite işbirliği	20	18.7
Kadın müdürlerin desteklenmesi	11	10.3
Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi	46	43.0
Demokratik eğitim öğretim atmosferinin oluşturulması	33	30.8
Yetki devri ve yerinden yönetim anlayışının benimsenmesi	12	11.2
Eğitim politikalarının gözden getirilmesi	27	25.2
Türk eğitim sisteminin yeniden düzenlenerek işlevsel hale getirilmesi	21	19.6
Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması	14	13.1
Aile eğitimi ve yaşam boyu öğrenme	8	7.5
Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi	31	29.0
Performans yönetimi uygulaması	11	10.3
Yönetici atamalarının yeniden düzenlenmesi	9	8.4
Olumlu bir okul ikliminin oluşturulması	20	18.7
Yönetici eğitimi	32	29.9

Tablo 15 incelendiğinde doktora tezlerinin %62.6'sında 'Hizmet içi eğitim uygulamaları' önerisinin yer aldığı görülmektedir. 'Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi (öğrenci, veli, öğretmen ve diğer iç ve dış paydaşların karar ve yönetime

katılımı) önerisi tezlerin %43'ünde tekrar edilmiştir. Tezlerin %35.5'inde 'Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi, ödüllendirme ve güdüleme' önerilmiştir. Tezlerin %30.8'inde 'Demokratik eğitim öğretim ortamının oluşturulması', %29.9'unda 'Yöneticilerin eğitimi' ve %29'unda 'Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi', %25.2'sinde 'Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi önerileri yer almıştır. Tezlerde en az tekrar edilen öneri ise, 'Aile eğitimi ve yaşam boyu öğrenme' olmuştur.

3.16. Yıllara Göre Tezlerin Üniversitelere Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin yıllara göre yapıldığı üniversitelere dağılımı tablo 16'da ve grafik 1'de verilmiştir.

Tablo 16

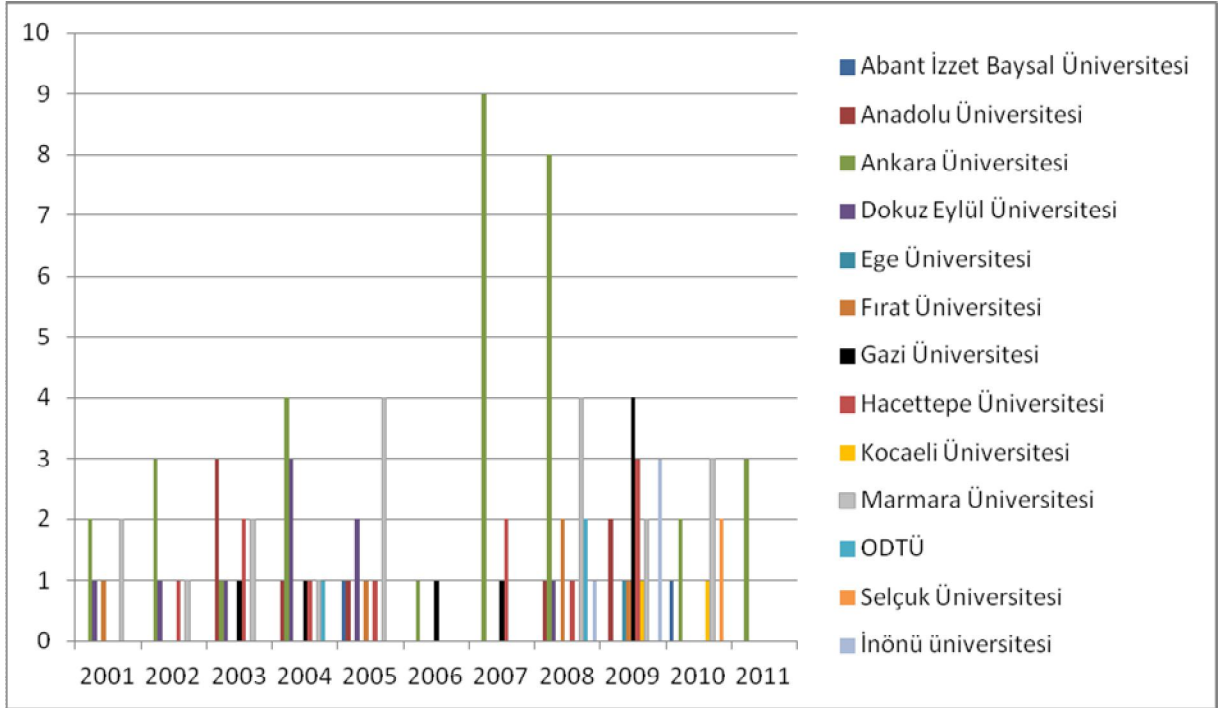
Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Üniversitelere Dağılımı

		Üniversite														
		Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi	Ankara Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi	Ege Üniversitesi	Fırat Üniversitesi	Gazi Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Kocaeli Üniversitesi	Marmara Üniversitesi	ODTÜ	Selçuk Üniversitesi	İnönü Üniversitesi	Toplam	
Yıl	2001	f	0	0	2	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	6
		%	0	0	33.3	16.7	0	16.7	0	0	0	33.3	0	0	0	100
	2002	f	0	0	3	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	6
		%	0	0	50	16.7	0	0	0	16.7	0	16.7	0	0	0	100
	2003	f	0	3	1	1	0	0	1	2	0	2	0	0	0	10
		%	0	30	10	10	0	0	10	20	0	20	0	0	0	100
	2004	f	0	1	4	3	0	0	1	1	0	1	1	0	0	12
		%	0	8.3	33.3	25	0	0	8.3	8.3	0	8.3	8.3	0	0	100
	2005	f	1	1	0	2	0	1	0	1	0	4	0	0	0	10
		%	10	10	0	20	0	10	0	10	0	40	0	0	0	100
	2006	f	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
		%	0	0	50	0	0	0	50	0	0	0	0	0	0	100
	2007	f	0	0	9	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	12
		%	0	0	75	0	0	0	8.3	16.7	0	0	0	0	0	100
	2008	f	0	1	8	1	0	2	0	1	0	4	2	0	1	20
		%	0	5	40	5	0	10	0	5	0	20	10	0	5	100

Tablo 16 Devamı

Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Üniversitelere Dağılımı

2009	f	0	2	0	0	1	1	4	3	1	2	0	0	3	17
	%	0	11.8	0	0	5.9	5.9	23.5	17.6	5.9	11.8	0	0	17.6	100
2010	f	1	0	2	0	0	0	0	0	1	3	0	2	0	9
	%	11.1	0	22.2	0	0	0	0	0	11.1	33.3	0	22.2	0	100
2011	f	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	%	0	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100
TOPLAM	f	2	8	33	9	1	5	8	11	2	19	3	2	4	107
	%	1.9	7.5	30.8	8.4	0.9	4.7	7.5	10.3	1.9	17.8	2.8	1.9	3.7	100



Grafik 1

Yıllara Göre Tezlerin Üniversitelere Dağılımı

Tablo 16 ve grafik 1 incelediğinde en çok tezin 2007 yılında ve Ankara Üniversitesi tarafından üretildiği görülmektedir. 2008 yılında ise Ankara Üniversitesi'nde 8 tez çalışılmıştır. Sadece iki tezin üretildiği 2006 yılında ise tezlerden bir tanesi yine Ankara Üniversitesi'nde çalışılmıştır. Genel olarak bakıldığında 2005 ve 2009 yılları hariç her yıl Ankara üniversitesinde tez üretildiği, Kocaeli, Ege, İnönü ve Selçuk Üniversitelerinde ise son yıllarda tez üretildiği anlaşılmaktadır.

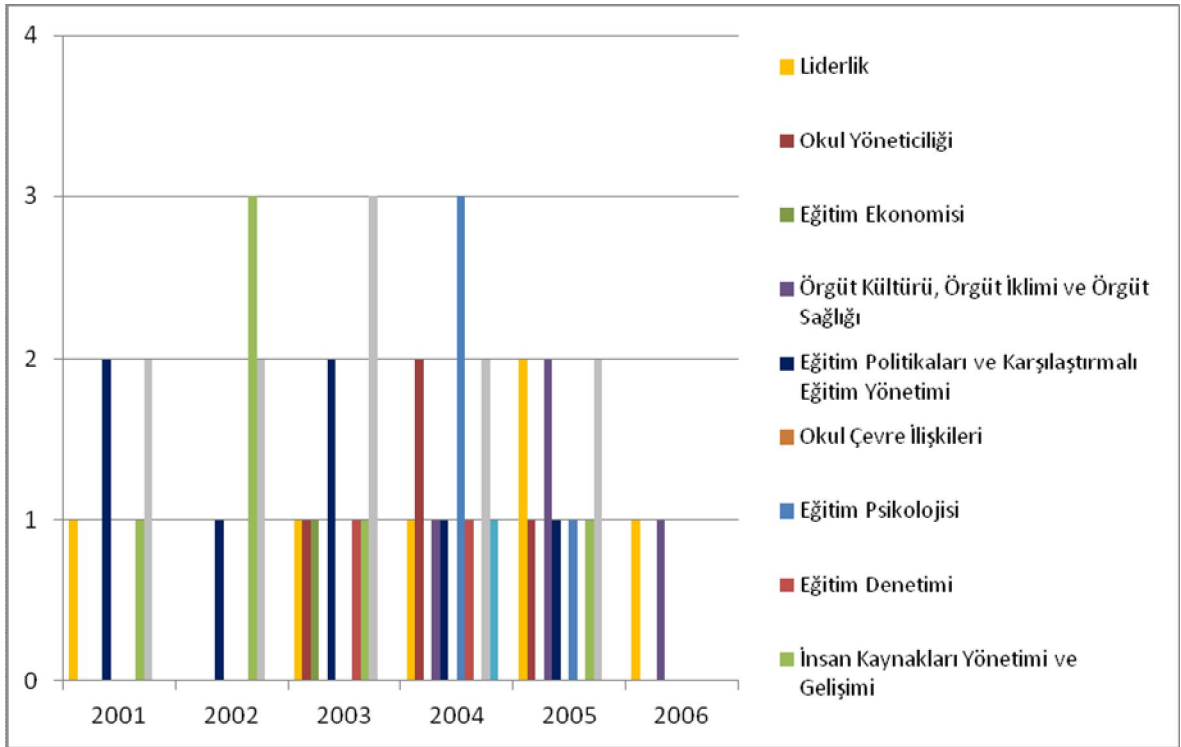
3.17. Yıllara Göre Tezlerin Konulara Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinin yıllara göre konulara dağılımı Tablo 17 ve grafik 2 ve 3'de verilmiştir.

Tablo 17 Devamı

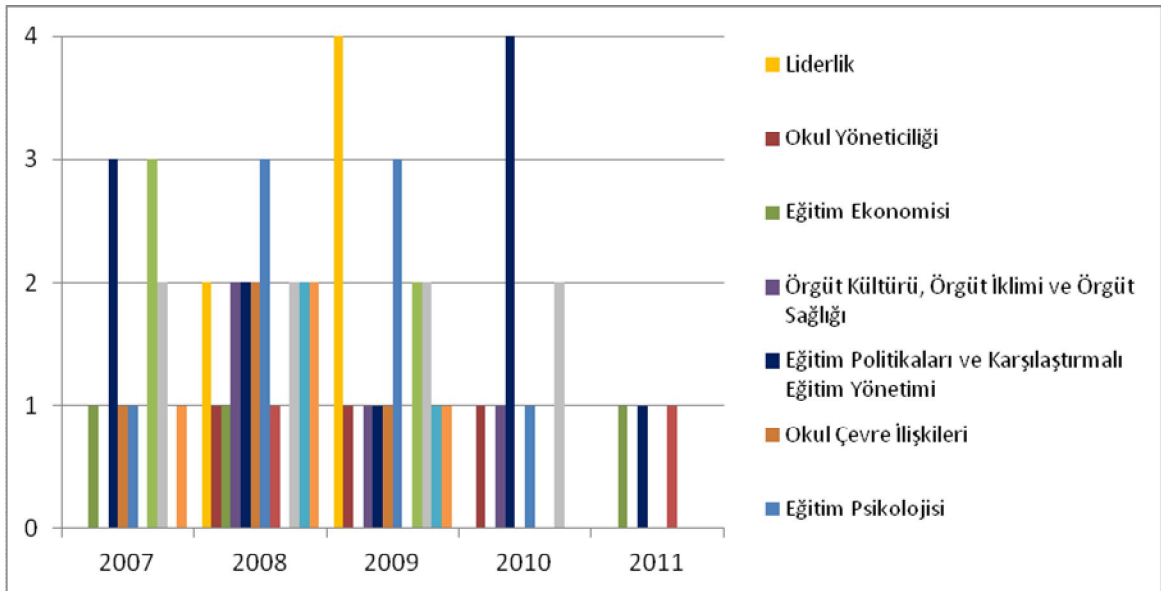
Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Konulara Dağılımı

2007	f	0	0	1	0	3	1	1	0	3	2	0	1	12
	%	0.00	0.00	8.30	0.00	25.00	8.30	8.30	0.00	25.00	16.70	0.00	8.30	100.00
2008	f	2	1	1	2	2	2	3	1	0	2	2	2	20
	%	10	5	5	10	10	10	15	5	0.00	10	10	10	100.00
2009	f	4	1	0	1	1	1	3	0	2	2	1	1	17
	%	23.50	5.90	0.00	5.90	5.90	5.90	17.60	0.00	11.80	11.80	5.90	5.90	100.00
2010	f	0	1	0	1	4	0	1	0	0	2	0	0	9
	%	0.00	11.10	0.00	11.10	44.40	0.00	11.10	0.00	0.00	22.20	0.00	0.00	100.00
2011	f	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	3
	%	0.00	0.00	33.30	0.00	33.30	0.00	0.00	33.30	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00
TOPLAM		10	7	4	8	18	4	11	4	11	18	4	4	103



Grafik 2

Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Konulara Dağılımı



Grafik 3

Yıllara Göre Yapılan Tezlerin Konulara Dağılımı

Tablo17 ve grafik 2 ve 3 incelendiğinde;

2001 yılında en çok çalışılan konuların %33.3 oranı ile 'Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi' ve 'Yönetim Felsefesi' olduğu görülmektedir.

2002 yılında en çok tercih edilen konunun %50 ile 'İnsan Kaynakları Yönetimi ve Gelişimi' olduğu görülmektedir.

2003 yılında en çok çalışılan konunun %30 oranı ile 'Yönetim Felsefesi' olduğu görülmektedir.

2004 yılında doktora tezlerinde en çok tercih edilen konu %25 ile 'Eğitim Psikolojisi' olarak görülmektedir.

2005 yılında en çok çalışılan tez konuları %20 ile 'Liderlik', 'Örgüt Kültürü, İklimi ve Sağlığı' ve 'Yönetim Felsefesi' olarak görülmektedir.

2006 yılında çalışılan konular %50 oranı ile 'Liderlik' ve 'Örgüt Kültürü, İklimi ve Sağlığı' olarak görülmektedir.

2007 yılında en çok tercih edilen konular %25 oranı ile 'Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi' ve 'Yönetim Felsefesi' olarak görülmektedir.

2008 yılında tez konularının geniş bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. En çok çalışılan konu, %15 ile 'Eğitim Psikolojisi' olmuştur. Bunu %10 ile 'Liderlik', 'Örgüt Kültürü, İklimi ve Sağlığı', 'Eğitim Politikaları', 'Okul ve Çevre İlişkileri', 'Eğitim Planlaması' ve 'Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar' konularının takip ettiği görülmektedir.

2009 yılında tezlerin yoğunlaştığı konuların %23.5 ile 'Liderlik', %17.6 ile 'Eğitim Psikolojisi', %11.8 ile 'İnsan Kaynakları Yönetimi ve Gelişimi' ve 'Yönetim Felsefesi' olduğu anlaşılmaktadır.

2010 yılında en çok tercih edilen konunun %44.4 ile 'Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi' olduğu ve bunu %22.2 ile 'Yönetim Felsefesinin' takip ettiği görülmektedir.

2011 yılında ise %33.3 ile 'Eğitim Ekonomisi', 'Eğitim Denetimi' ve 'Eğitim Politikaları' tercih edilmiştir.

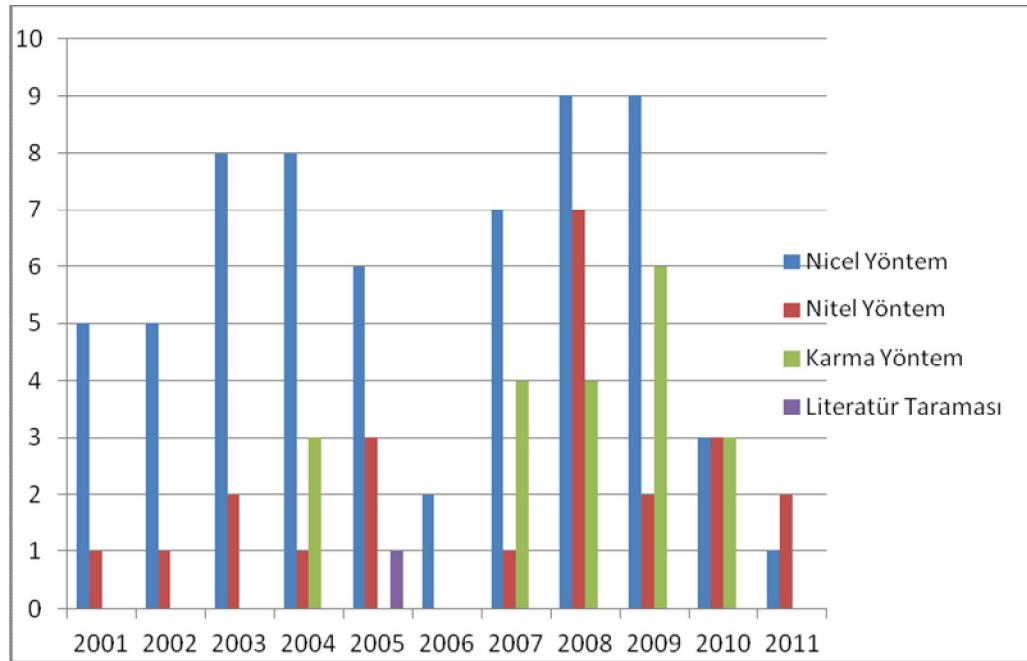
3.18. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 18 ve grafik 4’de verilmiştir.

Tablo 18

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

		2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	TOPLAM	
Araştırma Yöntemi	Nicel yöntem	f	5	5	8	8	6	2	7	9	9	3	1	62
		%	8.10	8.10	12.90	12.90	9.70	3.20	11.30	14.30	14.30	4.80	1.60	100.00
	Nitel yöntem	f	1	1	2	1	3	0	1	7	2	3	2	23
		%	4.30	4.30	8.70	4.30	13.00	0.00	4.30	30.40	8.70	13.00	8.70	100.00
	Karma yöntem	f	0	0	0	3	0	0	4	4	6	3	0	17
		%	0.00	0.00	0.00	17.60	0.00	0.00	23.50	20	30	17.60	0.00	100.00
	Literatür taraması	f	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
		%	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00
	TOPLAM		6	6	10	12	10	2	12	20	17	9	3	103



Grafik 4

Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 18 ve grafik 4 incelendiğinde, nicel yöntemin her yıl üretilen tezlerde tercih edildiği ve en çok nicel çalışmanın 2008 ve 2009 yılında yapıldığı, 2006 yılında nitel yöntemin kullanıldığı bir tez çalışmasının olmadığı, karma yöntemin ise son yıllarda daha çok tercih edildiği görülmektedir. Literatür tarması ise sadece 2005 yılında kullanılmıştır.

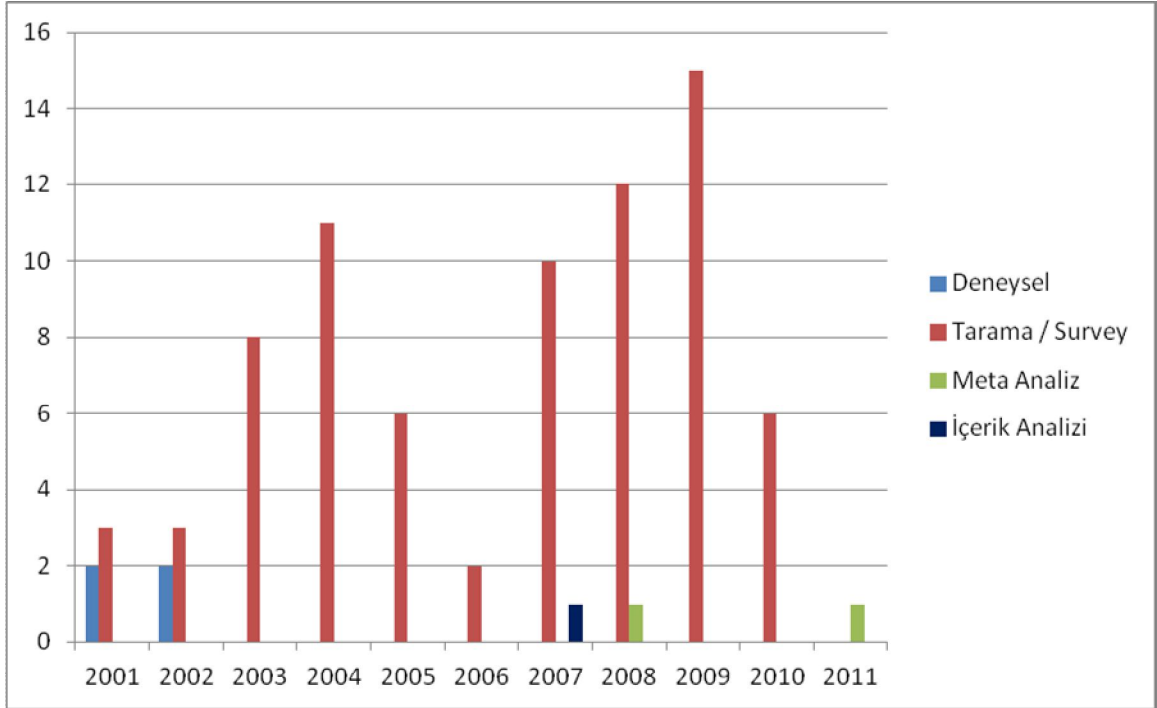
3.19. Tezlerde Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan nicel araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 19'da ve grafik 5'de verilmiştir.

Tablo 19

Tezlerde Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

		Nicel araştırma yöntemi				TOPLAM
		Deneysel yöntem	Tarama yöntemi	Meta analiz yöntemi	İçerik analizi yöntemi	
2001	f	2	3	0	0	5
	%	40	60	0	0	100
2002	f	2	3	0	0	5
	%	40	60	0	0	100
2003	f	0	8	0	0	8
	%	0	100	0	0	100
2004	f	0	11	0	0	11
	%	0	100	0	0	100
2005	f	0	6	0	0	6
	%	0	100	0	0	100
2006	f	0	2	0	0	2
	%	0	100	0	0	100
2007	f	0	10	0	1	11
	%	0	90.9	0	9.1	100
2008	f	0	12	1	0	13
	%	0	92.3	7.7	0	100
2009	f	0	15	0	0	15
	%	0	100	0	0	100
2010	f	0	6	0	0	6
	%	0	100	0	0	100
2011	f	0	0	1	0	1
	%	0	0	100	0	100
TOPLAM	f	4	72	2	1	79



Grafik 5

Tezlerde Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 19 ve grafik 5 incelendiğinde, deneysel araştırmaların sadece 2001 ve 2002 yılında yapıldığı, daha sonraki yıllarda tercih edilmediği, içerik analizinin sadece 2007’de meta analiz yönteminin ise 2008 ve 2011 yıllarında kullanıldığı görülmektedir. En çok tercih edilen ve 2011 hariç her yıl mutlaka kullanılan nicel araştırma tekniğinin tarama yöntemi olduğu anlaşılmaktadır.

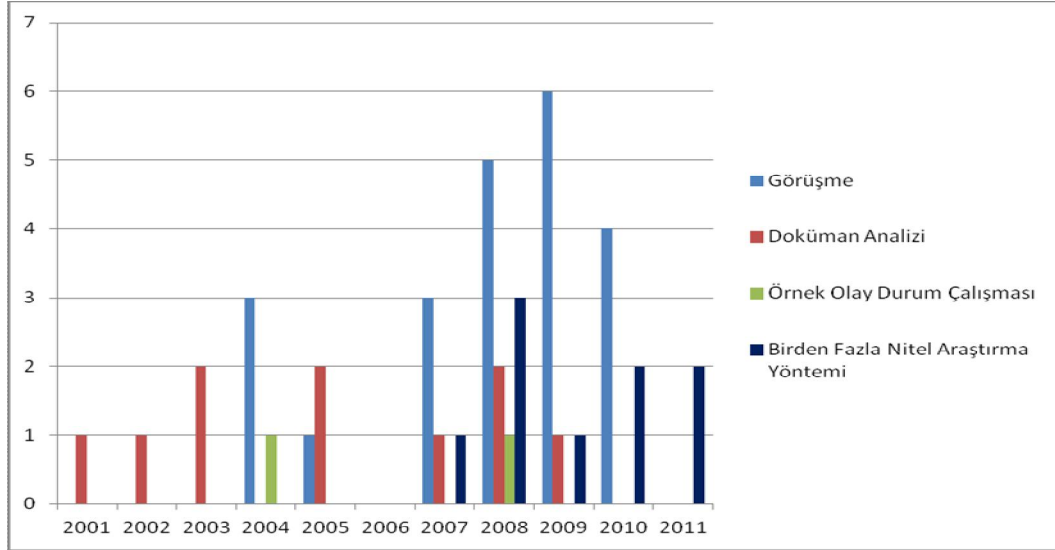
3.20. Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan nitel araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 20’de ve grafik 6’da verilmiştir.

Tablo 20

Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

		Nitel araştırma yöntemi					
Yıl		Görüşme	Doküman analizi	Örnek olay/ Durum çalışması	Birden fazla nitel araştırma yöntemi	TOPLAM	
	2001	f	0	1	0	0	1
	%	0	100	0	0	100	
2002	f	0	1	0	0	1	
	%	0	100	0	0	100	
2003	f	0	2	0	0	2	
	%	0	100	0	0	100	
2004	f	3	0	1	0	4	
	%	75	0	25	0	100	
2005	f	1	2	0	0	3	
	%	33.3	66.7	0	0	100	
2007	f	3	1	0	1	5	
	%	60	20	0	20	100	
2008	f	5	2	1	3	11	
	%	45.5	18.2	0	27.3	100	
2009	f	6	1	0	1	8	
	%	75	12.5	0	12.5	100	
2010	f	4	0	0	2	6	
	%	66.7	0	0	33.3	100	
2011	f	0	0	0	2	2	
	%	0	0	0	100	100	
TOPLAM	f	21	10	1	8	40	



Grafik 6

Tezlerde Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 20 ve grafik 6 incelendiğinde, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinin 2004 ve sonrasında kullanıldığı, 2008 ve 2009 yıllarında yüksek oranda tercih edildiği, örnek olay çalışmasının sadece 2004 yılında kullanıldığı ve 2007 ve sonrasında birden fazla nitel araştırma yönteminin tercih edildiği görülmektedir.

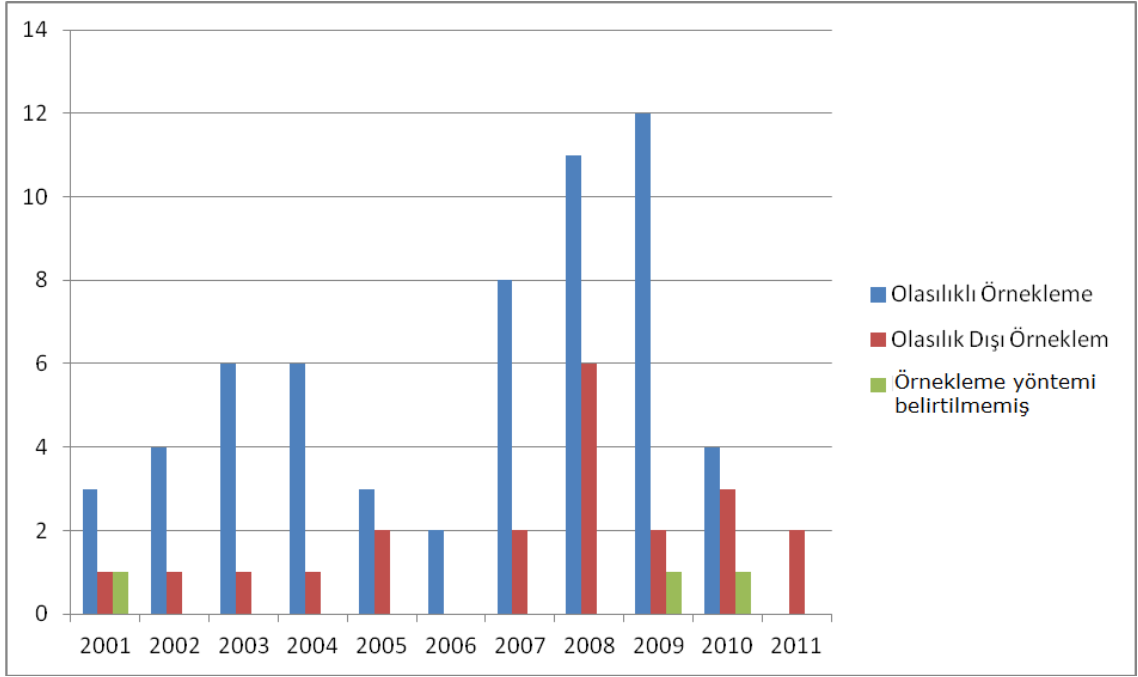
3.21. Tezlerde Kullanılan Örnekleme Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan örnekleme yöntemlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 21’de ve grafik 7’de verilmiştir.

Tablo 21

Tezlerde Kullanılan Örnekleme Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

		Örnekleme yöntemi (Ana kategori)				
		Olasılıklı örnekleme	Olasılık dışı örnekleme	Örnekleme yöntemi belirtilmemiş	TOPLAM	
Yıl	2001	f	3	1	1	5
		%	60	20	20	100
	2002	f	4	1	0	5
		%	80	20	0	100
	2003	f	6	1	0	7
		%	85.7	14.3	0	100
	2004	f	6	1	0	7
		%	85.7	14.3	0	100
	2005	f	3	2	0	5
		%	60	40	0	100
	2006	f	2	0	0	2
		%	100	0	0	100
	2007	f	8	2	0	10
		%	80	20	0	100
	2008	f	11	6	0	17
		%	64.7	35.3	0	100
	2009	f	12	2	1	15
		%	80	13.3	6.7	100
	2010	f	4	3	1	8
		%	50	37.5	12.5	100
2011	f	0	2	0	2	
	%	0	100	0	100	
TOPLAM	f	56	20	3	79	



Grafik 7

Tezlerde Kullanılan Örnekleme Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 21 ve grafik 7 incelediğinde, çoğunlukla olasılıklı örnekleme yönteminin kullanıldığı, olasılık dışı örnekleme yönteminin ise 2008 yılında diğer yıllara oranla daha çok sayıda araştırmada tercih edildiği görülmektedir.

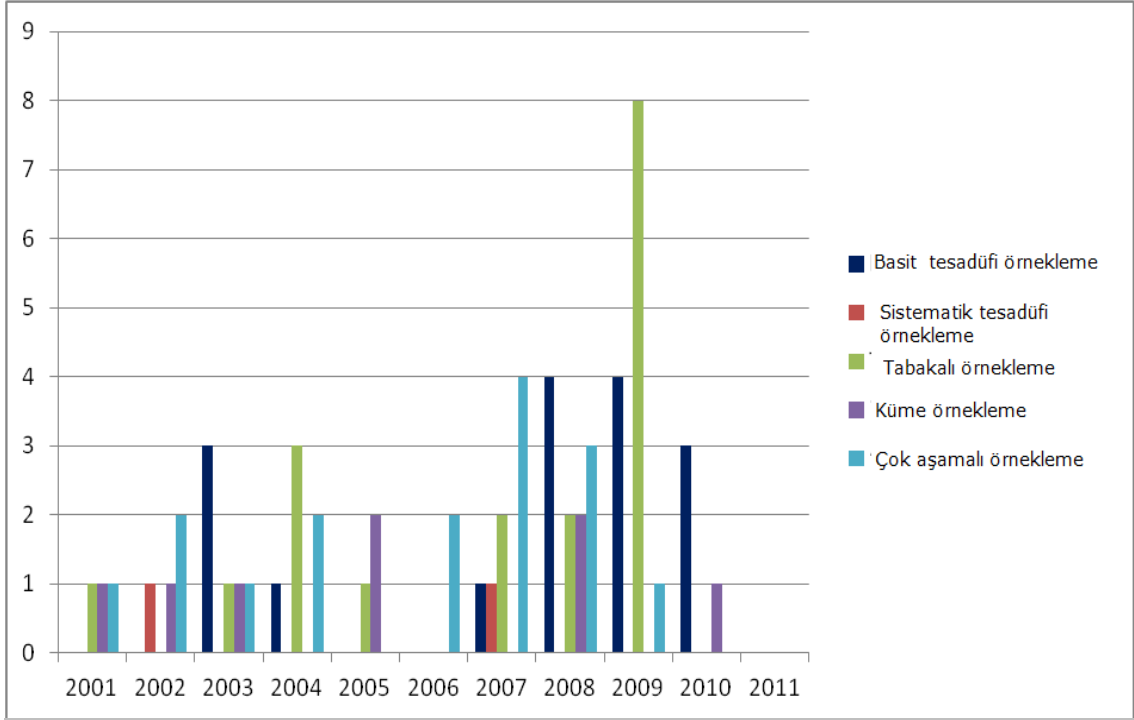
3.22. Tezlerde Kullanılan Olasılıklı Örnekleme Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan olasılıklı örnekleme yöntemlerinin yıllara göre dağılımı tablo 22’de ve grafik 8’de verilmiştir.

Tablo 22

Tezlerde Kullanılan Olasılıklı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

		Olasılıklı Örneklem Yöntemi (Alt Kategori)						
		Basit tesadüfi örneklem	Sistemik tesadüfi örneklem	Tabakalı örneklem	Küme örneklem	Çok aşamalı örneklem	TOPLAM	
Yıl	2001	f	0	0	1	1	1	3
		%	0	0	33.3	33.3	33.3	100
	2002	f	0	1	0	1	2	4
		%	0	25	0	25	50	100
	2003	f	3	0	1	1	1	6
		%	50	0	16.7	16.7	16.7	100
	2004	f	1	0	3	0	2	6
		%	16.7	0	50	0	33.3	100
	2005	f	0	0	1	2	0	3
		%	0	0	33.3	66.7	0	100
	2006	f	0	0	0	0	2	2
		%	0	0	0	0	100	100
	2007	f	1	1	2	0	4	8
		%	12.5	12.5	25	0	50	100
	2008	f	4	0	2	2	3	10
		%	36.4	0	18.2	18.2	27.3	100
	2009	f	4	0	8	0	1	10
		%	30.8	0	61.5	0	10	100
	2010	f	3	0	0	1	0	4
		%	75	0	0	25	0	100
TOPLAM		f	16	2	14	8	16	56



Grafik 8

Tezlerde Kullanılan Olasılıklı Örnekleme Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 22 ve grafik 8 incelendiğinde, sistematik örnekleme yönteminin sadece 2002 ve 2007 yıllarında tercih edildiği, çoğunlukla basit tesadüfi ve tabakalı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı, özellikle 2009 yılında bu iki yöntemin çok tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca çok aşamalı örnekleme yönteminin 2006, 2010 ve 2011 yılları dışında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

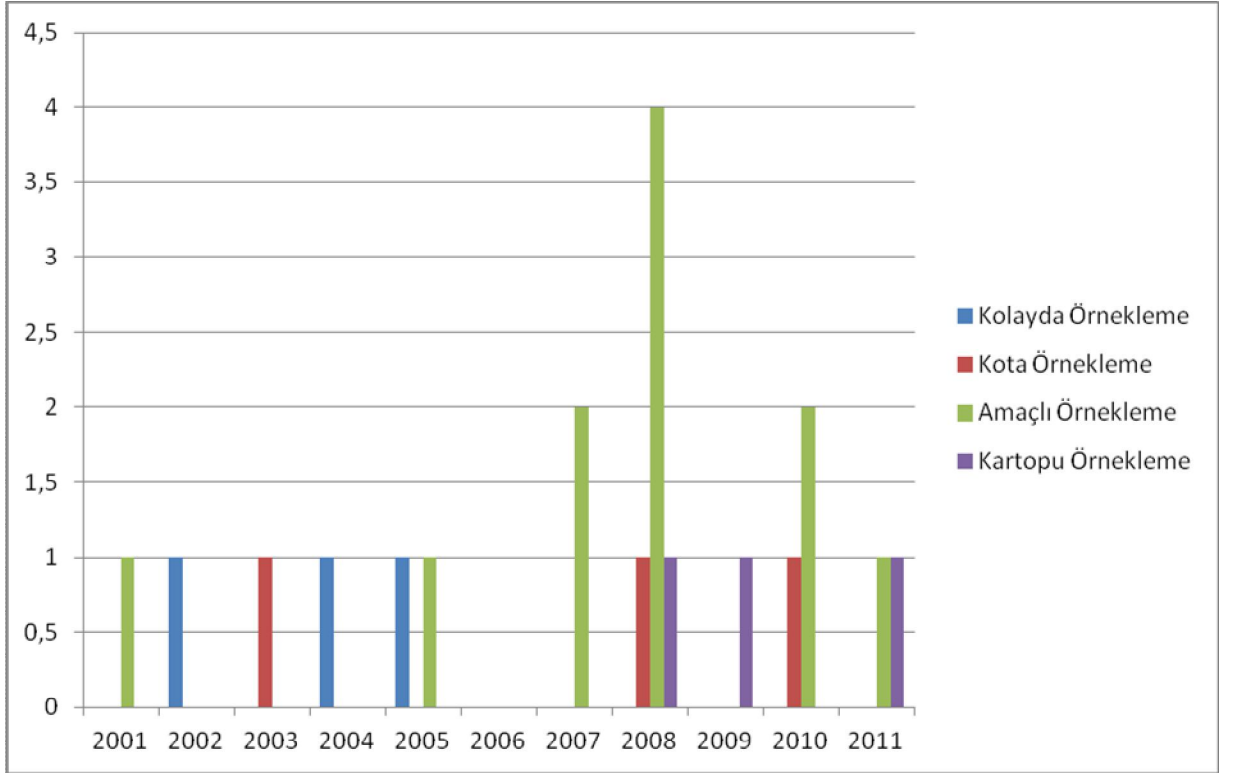
3.23. Tezlerde Kullanılan Olasılık Dışı Örnekleme Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan doktora tezlerinde kullanılan olasılık dışı örnekleme yöntemlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 23’de ve grafik 9’da verilmiştir.

Tablo 23

Tezlerde Kullanılan Olasılık Dışı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

		Olasılık Dışı Örneklem Yöntemleri (Alt Kategori)					
		Kolayda örneklem	Kota örneklem	Amaçlı örneklem	Kartopu örneklem	TOPLAM	
Yıl	2001	f	0	0	1	0	1
		%	0	0	100	0	100
	2002	f	1	0	0	0	1
		%	100	0	0	0	100
	2003	f	0	1	0	0	1
		%	0	100	0	0	100
	2004	f	1	0	0	0	1
		%	100	0	0	0	100
	2005	f	1	0	1	0	2
		%	50	0	50	0	100
	2007	f	0	0	2	0	2
		%	0	0	100	0	100
	2008	f	0	1	4	1	6
		%	0	16.7	66.7	16.7	100
	2009	f	0	0	0	1	1
		%	0	0	0	100	100
	2010	f	0	1	2	0	3
		%	0	33.3	66.7	0	100
	2011	f	0	0	1	1	2
		%	0	0	50	50	100
TOPLAM	f	3	3	11	3	20	



Grafik 9

Tezlerde Kullanılan Olasılık Dışı Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 23 ve grafik 9 incelediğinde 2008 yılında amaçlı örnekleme yönteminin çok tercih edildiği, 2002-2005 yılları arasında kolayda örnekleme yöntemi tercih edilirken 2008 ve sonrasında ise kartopu örnekleme yönteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bölüm IV

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4.1. Tartışma

Bu bölümde elde edilen araştırma bulguları alan yazınla karşılaştırılıp tartışılmıştır.

4.1.1. Tezlerin üretildiği üniversite ve yıllara göre dağılımı.

İncelenen doktora tezlerinin 13 farklı üniversitede üretildiği görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yaklaşık üçte biri Ankara Üniversitesinde yapılmıştır. Okutan ve Ekşi (2007) 2000- 2003 yılları arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan yüksek lisans tez özetlerini incelemişler ve en çok tezin Ankara Üniversitesi'nde üretildiği sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırma sonucu bu bulguyu desteklemektedir. Ankara Üniversitesi'ni sırasıyla Marmara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi takip etmektedir. Bu durum, Ankara Üniversitesinin Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanı açısından Türkiye'nin en köklü bilimsel eğitim kurumlarından birisi olması ve geçmişindeki akademik ürünler sayesinde kurumun bilimsel kimliğinin oturmuş olmasıyla açıklanabilir. Tezlerin en fazla 2008 yılında üretildiği anlaşılmaktadır. Bunu 2009, 2007 ve 2004 yılları ile 2005 ve 2003 yılları takip etmektedir. En az tez çalışması 2006 yılında yapılmıştır.

Yıllara göre tezlerin üniversitelere dağılımına bakıldığında ise en çok tezin 2007 yılında ve Ankara Üniversitesi tarafından üretildiği görülmektedir. Sadece iki tezin üretildiği 2006 yılında ise tezlerden bir tanesi yine Ankara Üniversitesi'nde çalışılmıştır. Genel olarak bakıldığında 2005 ve 2009 yılları hariç her yıl Ankara üniversitesinde tez üretildiği, Kocaeli, Ege, İnönü ve Selçuk Üniversitelerinde ise son yıllarda tez üretildiği anlaşılmaktadır. Söz konusu üniversitelerde Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanındaki doktora programlarının diğerlerine göre daha geç açılması ve öğretim üyelerinin sayısal dağılımı bu farklılığın nedeni olarak düşünülebilir.

4.1.2. Tezlerin konulara göre dağılımı.

Araştırma bulgularına göre en çok araştırılan konu başlıklarının eğitim politikaları ve karşılaştırmalı eğitim yönetimi ve yönetim felsefesi olduğu görülmektedir. Belirtilen konu başlıklarını eğitim psikolojisi ve liderlik ile insan kaynakları yönetimi ve gelişimi takip etmektedir. En az tercih edilen konu başlıkları ise eğitim ekonomisi, okul çevre ilişkileri, eğitim denetimi, eğitim planlaması ve eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar olarak görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında, alanın Eğitim Yönetimi Planlaması Teftişi ve Ekonomisi olarak adlandırılmasına rağmen doktora programı ders aşamasında eğitim yönetimi ağırlıklı çalışmalar yürütülmesi, dolayısıyla eğitim denetimi ve eğitim ekonomisine ilişkin derslerin az olması ya da tercih edilmemesi olarak düşünülebilir.

Elde edilen sonuçlar Türkiye’de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında ele alınan konuların sınırlı bir alanda kaldığını göstermektedir. Okutan ve Ekşi (2007)’nin benzer araştırmasında, 2000- 2003 yılları arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan yüksek lisans tez özetleri incelenmiş; liderlik (%10.11), toplam kalite yönetimi (%6.74) ve yönetim sorunları (%5.62) konularının en çok üzerinde çalışılan konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydın, Erdağ ve Sarier (2010) ‘in eğitim yönetimi alanında 2004-2008 yılları arasında Türkiye’de ve gelişmiş dört ülkede (Amerika, İngiltere, Kanada ve Avustralya) yayınlanan makaleleri konu, yöntem ve sonuçlar açısından inceledikleri araştırmalarında, Türkiye’de son beş yılda örgüt yönetimi, örgüt kültürü, liderlik ve örgütsel davranış konularının çalışıldığı, eğitim politikaları, eğitim planlaması, değişim ve inovasyon konularında hemen hemen hiçbir çalışmanın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doktora tez çalışmalarında eğitim politikaları çok tercih edilirken, bilimsel makalelerde az çalışılması dikkat çekicidir. Eğitim planlaması konusu ise hem makale hem de doktora tezi düzeyinde en az çalışılan konu olmuştur. Oysa eğitim politikaları irdelenirken üzerinde durulması gereken kavram eğitim planlamasıdır. Özellikle dünya da ve Türkiye’de güncelliğini koruyan öğretmen istihdamı konusunun insan gücü planlaması ışığında irdelenmesi beklenmektedir. Bugün Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda etkili bir eğitim planlaması uygulamasının olmadığı düşünüldüğünde eğitim planlaması konusunun çok az çalışılması dikkat çekicidir. Yapılan diğer bir araştırmada ise Ogawa, Goldring ve Conley (2000), ERIC ve EAA

göz önüne alındığında en çok tercih edilen temaların öğretme ve öğrenme, ölçme, mesleki hazırlık ve sertifika olduğunu, en az tercih edilen konuların ise, politika ve programlar, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile okul işletmesi ve finansmanı olduğunu belirtmişlerdir.

Yıllara göre tezlerin konulara dağılımına bakıldığında, 2001, 2007 ve 2010 yıllarında eğitim politikaları, karşılaştırmalı eğitim yönetimi ve yönetim felsefesi konularının çalışıldığı; 2005, 2006 ve 2009 yıllarında ise liderlik, örgüt kültürü, iklimi ve sağlığı konularının tercih edildiği görülmektedir. 2011 yılında ise eğitim ekonomisi ve eğitim denetimi konuları çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre doktora tez konuları yıllara göre çeşitlilik göstermektedir.

Elde edilen araştırma sonuçları, doktora tezlerinde konu seçiminde çok sık tekrara gidildiği, araştırmaların birbirinin benzeri olduğunu ve özellikle konuların yıllara göre dağılımına bakıldığında belirli konuların belirli yıllarda popüler olduğu ve çok tercih edildiğini göstermektedir. Bu sonuç daha önce bazı araştırmacılar tarafından da dile getirilmiştir. Balcı (1990) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 1990 yılına dek yapılan doktora tezlerini taramış ve doktora tezlerinin genelde birbirinin benzeri, yaratıcılıktan uzak çalışmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve Uysal (2011) doktora tezlerinin konu ya da yöntemde mutlaka özgün olması gerekliliğini vurgulayarak benzer çalışmaların bir tekrarı niteliğinde olan araştırmaların özgünlüğünün de tartışmalı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca yazarlar, bilime katkı sağlamak amacıyla yürütülen bu çalışmalarda, hangi konulara öncelik tanınması ve sonuçlarının hangi temel sorunların çözümüne ışık tutması gerektiği üzerinde düşünülmesi önerisinde de bulunmaktadır. Oplatka (2009), 1960-2007 yılları arasında *Journal of Educational Administration*, *Educational Administration Quarterly*, *Educational Management ve Administration* ve *Leadership* dergilerinde Eğitim Yönetimi alanında yapılmış ve yayınlanmış olan çalışmalarını analiz etmiştir. Alanda yapılan araştırmaların benzer ve birbirlerinin tekrarı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle alanın sınırlarının yeniden çizilmesi ve radikal bir değişikliğe gidilmesi önerilmiştir. Heck ve Hallinger (2005), geçmişe oranla günümüzde önemli ve çözüm bekleyen eğitim sorunlarına daha az değinildiğini belirtmiştir.

4.1.3. Tezlerin kullanılan araştırma yöntemine göre dağılımı.

İncelenen doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yönteminin nicel yöntem olduğu görülmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden ise en çok tarama modeli tercih edilmiştir. Doktora tezlerinin %21,5'inde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. En çok tercih edilen nitel araştırma yöntemi ise görüşmedir. Bazı tezlerde araştırma modeline dair hiçbir açıklama yapılmamıştır. Açıklamada bulunulmamış olan tezlerin yöntem bölümleri detaylı bir şekilde okunarak hangi araştırma modeline girdiği tespit edilmiş ve buna göre sınıflandırmaya tabii tutulmuşlardır. Ayrıca araştırma modelini açıklamış olan tezlerin bazılarında, kullanılan araştırma modelinin tanımına ve neden bu modelin kullanıldığına dair açıklamaya yer verilmişken diğerlerinde sadece araştırma modelinin isminin telaffuz edildiği görülmüştür. Benzer şekilde Balcı (1990), Akçay ve diğ. (2007) ve Gizir ve Köle (2009) araştırmalarda genel olarak nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca Okutan ve Ekşi (2007), 2000-2003 yılları arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tezlerinde %82,59 oranında nicel yöntemlerin, %12,92 oranında nitel yöntemlerin ve %4,49 oranında karma yöntemlerin kullanıldığını ifade etmiştir. Balcı ve Apaydın (2007)'e göre Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde yayınlanan makaleler incelendiğinde en çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini; ayrıca nicel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin kullanıldığını belirtmişlerdir. Tavşancıl ve diğ. (2010) Eğitim Bilimleri alanında yapılmış olan yüksek lisans tezlerini incelemiş, araştırmaların beşte dördünde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Türkiye'de gerek sosyal bilimlerde, gerekse eğitim araştırmalarında nitel araştırma yöntemlerinin daha az tercih edildiği görülmektedir. Bunun nedenlerinden bir tanesi, eğitim alanında yetişmiş akademisyenlerin eğitim geçmişlerine bakıldığında, büyük çoğunluğunun fen bilimleri kökenli olduğunu söylemek mümkündür. Fen bilim kökenli kişilerin pozitivist yaklaşımı ve onun bir yansıması olan nicel yöntemleri kabullendikleri görülmektedir. Bilindiği üzere yaygın olan varsayım, araştırma sonuçlarının istatistiksel değerlerle ifade edilmesi, genellemelere varılması ve geleneksel yaklaşımla araştırmanın yapılması gerektiğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Hoyle (2003), yöntem üzerine akademisyenler arasındaki çatışmalara değinerek bunun öğrenciler ve diğer paydaşlara hiçbir yarar sağlamadığını vurgulamıştır. Nicel araştırmanın yoğunlukla kullanılmasının sebebi, bulgular ışığında, geçmiş ve alışılmış mevcut araştırma geleneğine bağlılık

olarak ortaya çıkmaktadır. Sayısal verilerin daha güvenilir ve geçerli olduğuna yönelik yaygın inanç da bu durumu desteklemektedir.

Murphy, Vriesenger ve Storey (2007) 1979-2003 yılları arasında EAQ' de yayınlanan makalelerde nicel yöntemlerin tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Aydın, Erdağ ve Sarier (2010), 2004-2008 yılları arasında Türkiye'de ve yurt dışında yayınlanan makaleler incelendiğinde, Türkiye'de nicel yöntemler tercih edilirken, yurt dışında nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Aydın ve Uysal (2011), 2004-2008 yılları arasında Türkiye'de yapılan doktora tezlerinde %81,13 oranında nicel yöntemlerin kullanıldığını yurt dışında ise bu oranın %43,5 olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre Türkiye'de Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında yapılan doktora tezlerinin yaklaşık %60'ında nicel yöntemler kullanılmıştır. Bu açıdan uluslararası yönelim göz önüne alındığında, yöntem bilimdeki değişim ve gelişime paralel bir ilerleme söz konusu değildir.

Diğer taraftan Balmores (1988), eğitim araştırmaları dergilerinde yayınlanan makalelerde nitel araştırma yöntemine doğru bir yönelimin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Hsu (2005), nitel araştırmalarda artış olduğu sonucuna ulaştırmıştır (aktaran Balcı ve Apaydın 2007). Aypay ve diğ. (2010), 1999-2007 yılları arasında 13 ampirik eğitim yönetimi dergisinde yayınlanan makaleleri incelemişler ve en çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında nicel araştırma yönteminin her yıl kullanıldığı, en çok 2008 ve 2009 yıllarında tercih edildiği, karma yöntemin ise son yıllarda daha çok kullanıldığı görülmektedir. 2011 yılı hariç her yıl istisnasız kullanılan nicel araştırma yönteminin ise tarama olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşmenin ise 2004 yılı ve sonrasında kullanıldığı, 2007 ve sonrasında birden fazla nitel araştırma yönteminin tercih edildiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre doktora tez çalışmalarında çoğunlukla nicel yöntemlerin, özellikle tarama modelinin tercih edildiğini, nitel araştırma yöntemine ilginin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Ancak son yıllarda karma (nicel ve nitel) yöntemin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Literatürde karma yöntem (mixed method) ve karma model (mixed model) kavramlaştırması yer almaktadır.

Karma yöntem nicel ve nitel yaklaşımları içerirken, karma model bu iki yaklaşımı araştırmanın tüm aşamalarını (teori, verilerin toplanması, analizi ve sonuçlar) kapsayacak şekilde bir araya getirmektedir. Karma model pragmatist paradigmanın bir ürünü olup, nicel ve nitel yaklaşımları araştırmanın farklı aşamalarında kullanılmaktadır. Örneğin, deneysel modelin kullanıldığı bir araştırmada nitel veri toplama yöntemi tercih edilirken, nitel veriler sayısallaştırılarak nicel analiz yöntemleri kullanılmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 1998).

Balcı (1988) ve Balcı ve Apaydın (2007) araştırmalarda tarama modelinin çoğunlukla tercih edildiğini belirtmişlerdir. Greenfield, eğitim yönetimi araştırmalarında değerler, duygu ve özneliğin göz ardı edildiğini ve söz konusu özelliklerin nicel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırılmayacağını ifade etmiştir (Şişman ve Turan, 2005). Pozitivist paradigmada özne-nesne ilişkisinde öznenin objektifliğini açıklayan nesnellik, sosyal bilimlerde özne-özne ilişkisine yansıtılarak, araştırmaya konu olan öznenin nesneleştirilmesine yol açmaktadır. Bu doğrultuda sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, dilbilim gibi disiplinler doğa bilimlerinin geleneksel yöntemleri yerine insan davranışını, içinde bulunduğu ortamda çok yönlü bir bakış açısı ile anlama gereğini vurgulamaktadırlar. Söz konusu düşünce yapısı yeni, esnek ve bütüncül bir araştırma yaklaşımına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2005, 9; Neuman, 2003, 66; Yıldırım ve Simsek, 2008, 35-38). Bu süreçte paradigmatik dönüşüm, pozitivist paradigmada hakim olan nicel yöntemlerden nitel yöntemlere geçişle kendini göstermiştir. Aslında herhangi bir araştırma yönteminin ya da paradigmasının diğerine göre tercih edilmesi, her şeyden önce araştırma konusunun doğasıyla ilişkilidir. Araştırmanın nicel ya da nitel olup olmayacağına karar vermeden önce neyin araştırılacağına detaylı bir şekilde düşünülmesi ve dolayısıyla nasıl araştırılacağına karar verilmesi önemlidir. Nitekim Griffiths (1995), yöntem sorunu ile ilgili olarak 'kuramsal çoğulculuk' yaklaşımını önererek araştırmaların amacına yönelik en uygun bir veya birden fazla yöntemin birleştirilerek kullanılması gerekliliğini vurgulamıştır. Burada önem taşıyan olgu araştırmalarda yöntemin araştırma problemini değil, problemin yöntem seçimini belirlemesi gerekliliğidir.

4.1.4. Tezlerin örneklem büyüklüğü ve örnekleme yöntemine göre dağılımı.

Araştırma sonuçlarına göre doktora tezlerinde en çok ulaşılan örneklem büyüklüğünün 301-1000 kişi aralığında olduğu görülmektedir. 1000’ den fazla örneklem büyüklüğü ise %25, tüm evrene ulaşan araştırmalar ise %11.5 oranındadır. Bu açıdan bakıldığında tezlerin iyi durumda olduğunu söylemek mümkündür. Balcı ise (1990), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinin evren ve örneklem düzeylerine bakıldığında iyi durumda olduklarını belirtmiştir. Söz konusu araştırma sonuçları bu araştırma sonuçlarını ve yorumu destekler niteliktedir. Örneklemin evreni temsil gücü düşünüldüğünde, küçük bir örneklem grubu ile yapılan bilimsel çalışmaların genellenebilirliği de tartışmalıdır.

İncelenen tezlerin %26.7’sinde olasılıklı örnekleme türlerinden basit tesadüfi ve çok aşamalı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Tabakalı örnekleme ise %30 ile en çok tercih edilen olasılıklı örnekleme yöntemi olmuştur. En az tercih edilen olasılıklı örnekleme yöntemi ise sistematik tesadüfi olarak görülmektedir. Tezlerin %55’inde olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Kolayda örnekleme, kota örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri ise az tercih edilmiştir. Ayrıca az sayıda tezde örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. Karadağ (2009), 2003 -2007 yılları arasında Eğitim Bilimleri alanında yapılan doktora tezlerini incelediği araştırma sonucunda tezlerde en çok kullanılan örnekleme yönteminin ‘basit tesadüfi’ olduğunu belirtmiştir.

Kullanılan örneklem yöntemlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında, sistematik örnekleme yönteminin sadece 2002 ve 2007 yıllarında tercih edildiği, çoğunlukla basit tesadüfi ve tabakalı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı, özellikle 2009 yılında bu iki yöntemin çok tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca çok aşamalı örnekleme yönteminin 2006, 2010 ve 2011 yılları dışında kullanıldığı anlaşılmaktadır. 2008 yılında olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminin çok tercih edildiği, 2002-2005 yılları arasında kolayda örnekleme yöntemi tercih edilirken 2008 ve sonrasında ise kartopu örnekleme yönteminin kullanıldığı görülmüştür.

4.1.5. Tezlerin kullanılan veri toplama aracına göre dağılımı.

İncelenen doktora tezlerinin %54.7'sinde veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmaların %27.4'ünde birden fazla veri toplama aracı tercih edilmiştir. En az tercih edilen veri toplama aracı ise %7.5 lik oran ile görüşme formu olmuştur. Araştırma bulgularına göre incelenen doktora tezlerinde en çok kullanılan nicel araştırma yöntemi tarama modeli olmuştur. Dolayısıyla, 'tarama' modelinin kullanıldığı araştırmalarda, anketin en çok tercih edilen veri toplama aracı olması olağandır. Anketin çok tercih edilen bir veri toplama aracı olmasının diğer bir nedeni de uygulama ve analizin kolay oluşu olabilir (Cohen, Marrion ve Marison, 2000).

Hoy (1982), EAQ ve JEA da yayınlanan araştırmalarda çoğunlukla anketlerin kullanıldığını belirtmiştir. Balcı ve Apaydın (2007), Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde yayınlanan makalelerde ölçme aracı olarak en çok anketin kullanıldığını saptamıştır. Araştırma bulguları Hoy (1982) ve Balcı ve Apaydın (2007)'in araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Yine Balcı (1988)'nin 'veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket tekniği kullanıldığı' bulgusu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Diğer taraftan Karadağ (2009) Eğitim Bilimleri alanında yapılan araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarını, ölçek (%63,1) ve görüşme (%20,9) olarak sıralamıştır.

4.1.6. Tezlerin kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımı.

İncelenen araştırmaların %97.6'inde yordamsal istatistiksel (T-test, Varyans analizi, Kovaryans analizi, Korelasyon, Regresyon, Ki-kare, F maksimin testi, Fisher LSD, Tukey B, Friedman Testi, Mann Whitney U testi, Kolmogorov Smirnov testi, Kruskal Whallis H testi, Wilks Lambda testi) kullanıldığı görülmektedir. Sadece betimsel istatistiksel teknikler ise tezlerin %2.4'inde kullanılmıştır. Tezlerin kullanılan istatistiksel teknikler açısından iyi durumda olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer ya da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Hsu (2005, akt Balcı ve Apaydın, 2007), en sık tercih edilen analiz tekniklerinin ANOVA, korelasyon, regresyon, t-test ve psikometrik analiz olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan Bridges (1982) araştırmalarda basit istatistiksel tekniklerin kullanıldığını, Balcı ve Apaydın (2007) ise araştırmalarda kullanılan istatistiksel tekniklerin temel düzeyde kaldığını belirtmiştir. Balcı (1988) betimsel ve ilişkisel tekniklerin yoğun olarak kullanıldığını

savunmuştur. Karadağ (2009) araştırmalarda en çok kullanılan istatistiksel teknikleri, frekans(%16.4), ortalama (%14.8), t-testi (%10.8) ve ANOVA (%9.3) olarak sıralamıştır. Sonuç olarak çoğunlukla betimsel istatistikler ve varyans analizlerinin kullanıldığını belirtmiştir. Ağaoğlu ve diğ. (2008) araştırmaların %83.9 unda parametrik, %2.7'sinde non-parametrik tekniklerin kullanıldığını, %6.7 sinde ise çözümlene tekniğinin belirtilmediğini ifade etmiştir.

4.1.7. Tezlerin öneriler bölümlerinin yoğunlaştığı konulara göre dağılımı.

4.1.7.1. Araştırmacılara öneriler.

Doktora tezlerinde en çok 'Benzer ya da alternatif konularda araştırmaların yapılması' önerisi yer almıştır. 'Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi' önerisi sıklıkla tekrar edilirken, 'Demografik değişkenlerin dikkate alınması', 'Nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi' ve 'Yurt çapında araştırmaların desenlenmesi' de çoğunlukla önerilmiştir. 'Milli eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılması' önerisi ise az sayıda tezde yer almıştır.

4.1.7.2. Uygulayıcılara öneriler.

Doktora tezlerinin uygulayıcılara öneriler bölümünde 'Hizmet içi eğitim uygulamaları' önerisinin sıklıkla yer aldığı görülmektedir. 'Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi (öğrenci, veli, öğretmen ve diğer iç ve dış paydaşların karar ve yönetime katılımı) ve 'Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi, ödüllendirme ve güdüleme' önerileri de tekrar edilmektedir. Tezlerde 'Demokratik eğitim öğretim ortamının oluşturulması', 'Yöneticilerin eğitimi', ve 'Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi' ile 'Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi' önerileri de yer almıştır. Tezlerde en az tekrar edilen öneri ise, 'Aile eğitimi ve yaşam boyu öğrenme' olmuştur.

Ağaoğlu ve diğ. (2008) öneriler açısından inceledikleri betimsel araştırmaların çoğunluğunda öneriler bölümlerinin olduğunu ve söz konusu önerilerin sonuçlar ile örtüştüğünü belirtmiştir. Uygulamaya dönük önerilerin incelenen araştırmaların çoğunda olduğunu ancak araştırmacılara getirilen öneriler bölümünün oranının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Karadağ (2009) ise önerilerin çok uzun olduğunu ve çok fazla önerinin bulunduğunu belirtmiştir.

Araştırmaların öneriler bölümünün uygulamalara ve daha sonra yapılacak araştırmalara vurguda bulunması, çalışmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilmesi beklenmektedir. Önerilerin uzun ve çok sayıda olması anlam karmaşası yaratmaktadır. Bunun yerine kısa, net, anlaşılır ve araştırma bulgularına dayalı öneriler geliştirilmesi önemli görülmektedir. Aorunson (1997)'e göre her şeyi kapsamak, hiçbir şeyi dışlamamak gereksinimi, bir kimsenin sınırsız bilgiye sahip olduğunu göstermez, aksine ayırım yapamadığını gösterir (aktaran Day, 1996, 45-47).

Sonuçlara dayalı önerilerin işe dönük olması, araştırma probleminin uygulama alanına hizmet etmesi beklenmektedir. Uygulamaya ilişkin geliştirilecek önerilere ek olarak yapılabilecek yeni araştırmalarda önerilmelidir. Araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin nedenlerden dolayı ele alınamayan bazı boyutları içeren araştırmaların desenlenmesi araştırmacılara önerilebilir (Ağaoğlu ve diğ., 2008, 30-31).

Doktora programlarının ve bu programlar dahilinde üretilen doktora tezlerinin uygulama ve teori arasındaki uyumu ve bağlantıyı sağlamada yetersiz kaldığı tartışılmaktadır. Levine, eğitim alanındaki doktora tezlerinin bir çoğunun yetersiz olduğunu, önemsiz araştırma soruları ile yanlış ve uygun olmayan yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Ayrıca araştırma bulguları ile sonuç ve önerilerin tutarsızlığını ifade etmiştir (aktaran Butin, 2010, 3-4). Araştırmaların bilimsel kaygılardan çok yayın yapma telaşı içinde yürütüldüğü, sonuç olarak tekrara dayalı özgünlükten uzak çalışmalar yapıldığı söylenebilir. Yöntem ve konu açısından özgün, Türkiye’de ki eğitim sorunlarına yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu ortadadır.

Ünlü düşünür Friederich Nietzsche (2005), büyük düşüncelerin geleneksel olan, bilinenden farklı oluşu nedeniyle eleştiriye açık olduğunu söylemiştir. Sıradan, bir öncekinin tekrarı niteliğinde çalışmalar yaparak alana katkı sağlanamayacağı ortadadır. Sadece araştırma konusu seçiminde değil, araştırma yönteminde de farklı ve denenmemiş olanı tercih etmek özgün bir doktora tezinin en önemli koşullarındandır.

4.2. Sonuçlar

Türkiye’de 2000-2011 yılları arasında tamamlanan eğitim yönetimi doktora tezlerindeki eğilimleri saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma genel bir değerlendirme niteliğindedir. Araştırma sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

1. İncelenen doktora tezlerinin 13 farklı üniversitede üretildiği görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yaklaşık üçte biri Ankara Üniversitesinde yapılmıştır. Ankara Üniversitesi'ni Marmara Üniversitesi ile Hacettepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi takip etmektedir. Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında ise en çok tezin 2008 yılında üretildiği görülmektedir. En az tez çalışması ise 2006 yılında yapılmıştır.

Tezlerin yıllara göre üniversitelere dağılımına bakıldığında ise en çok tezin 2007 yılında ve Ankara Üniversitesi tarafından üretildiği görülmektedir. 2008 yılında ise Ankara Üniversitesi'nde 8 tez çalışılmıştır. Sadece iki tezin üretildiği 2006 yılında ise tezlerden bir tanesi yine Ankara Üniversitesi'nde çalışılmıştır. Kocaeli Üniversitesi, Ege Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinde de son yıllarda tez üretildiği anlaşılmaktadır.

2. Doktora tezlerinin konulara göre dağılımı incelendiğinde, Türkiye'de eğitim yönetimi alanında bazı konuların yüksek oranda tercih edildiği; ancak bazı konularda da yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Eğitim Politikaları, Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi ve Yönetim Felsefesi ile ilgili konularda araştırmaların tercih edildiği; buna karşılık örgüt kültürü, örgüt iklimi ve örgüt sağlığı ile okul yöneticiliği konularında daha az sayıda araştırma yapıldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, Eğitim Ekonomisi, Okul Çevre İlişkileri, Eğitim Denetimi, Eğitim Planlaması ve Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlara ilişkin araştırmalar çok az sayıdadır.

Yıllara göre tezlerin konulara dağılımına bakıldığında, 2001, 2007 ve 2010 yıllarında eğitim politikaları, karşılaştırmalı eğitim yönetimi ve yönetim felsefesi konularının çalışıldığı; 2005, 2006 ve 2009 yıllarında ise liderlik, örgüt kültürü, iklimi ve sağlığı konularının tercih edildiği görülmektedir. 2011 yılında ise eğitim ekonomisi ve eğitim denetimi konuları çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre doktora tez konuları yıllara göre de çeşitlilik göstermektedir.

3. Analiz edilen doktora tezlerinde amaçların araştırma sorusu yoluyla ifade edildiği görülmektedir. Sadece bir doktora tezinde hipotez kullanılmıştır. İncelenen tezlerde ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerinin temel alındığı, nitel araştırma yöntemlerinin ise daha az tercih edildiği görülmektedir. Son yıllarda ise nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yönteme doğru bir yönelim olduğu görülmüştür. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin farklı üstünlükleri olduğu

düşünüldüğünde, bir arada kullanıldığında ortaya çıkan sonuçların daha güvenilir olacağı kabul görmüş bir gerçektir. İncelenen doktora tezlerinde nicel araştırma yöntemlerinden en çok tarama modeli tercih edilmiş, içerik analizi ise en az kullanılan model olmuştur. Diğer taraftan nitel araştırmalarda ise en çok görüşme tercih edilirken, örnek olay çalışması az sayıda araştırmada kullanılmıştır.

Tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında, nicel yöntemin her yıl üretilen tezlerde tercih edildiği ve en çok nicel çalışmanın 2008 ve 2009 yılında yapıldığı, 2006 yılında nitel yöntemin kullanıldığı bir tez çalışmasının olmadığı, karma yöntemin ise son yıllarda daha çok tercih edildiği görülmektedir. Literatür tarması ise sadece 2005 yılında kullanılmıştır.

Tezlerde kullanılan nicel araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında, deneysel araştırmaların 2001 ve 2002 yılında yapıldığı, içerik analizinin sadece 2007'de meta analiz yönteminin ise 2008 ve 2011 yıllarında kullanıldığı görülmektedir. En çok tercih edilen ve 2011 hariç her yıl mutlaka kullanılan nicel araştırma tekniğinin tarama yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Nitel araştırma yöntemleri açısından ise görüşme tekniğinin 2004 ve sonrasında kullanıldığı, 2008 ve 2009 yıllarında yüksek oranda tercih edildiği, örnek olay çalışmasının sadece 2004 yılında kullanıldığı ve 2007 ve sonrasında birden fazla nitel araştırma yönteminin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

4. Tezlerde en çok uygulanan örneklem büyüklüğünün 301-1000kişi aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmalarda en az tercih edilen örneklem büyüklüğü ise 101-300 kişi aralığı olarak bulunmuştur.

İncelenen tezlerin çoğunluğunda olasılıklı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Az sayıda araştırmada ise örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. En çok tercih edilen olasılıklı örnekleme yöntemi tabakalı örnekleme, en az kullanılan ise sistematik tesadüfi örnekleme olarak görülmektedir. Diğer taraftan en çok tercih edilen olasılık dışı örnekleme yönteminin amaçlı örnekleme yöntemi olduğu bulgulanmıştır.

Tezlerde kullanılan örnekleme yöntemlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında, olasılıklı örnekleme yönteminin hemen her yıl kullanıldığı, olasılık dışı örnekleme yönteminin ise 2008 yılında diğer yıllara oranla daha çok sayıda araştırmada tercih edildiği görülmektedir.

Olasılıklı örnekleme yöntemlerinden sistematik örnekleme yönteminin sadece 2002 ve 2007 yıllarında tercih edildiği, çoğunlukla basit tesadüfi ve tabakalı örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı, özellikle 2009 yılında bu iki yöntemin çok tercih edildiği gözlenmektedir. Ayrıca çok aşamalı örnekleme yönteminin 2006, 2010 ve 2011 yılları dışında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniğinin 2008 yılında çok tercih edildiği, 2002-2005 yılları arasında kolayda örnekleme yöntemi tercih edilirken 2008 ve sonrasında ise kartopu örnekleme yönteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Diğer bir boyutta kullanılan veri toplama araçlarıdır. İncelenen doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yöntemi olan nicel araştırma tekniği ile doğru orantılı olarak veri toplama araçlarından ağırlıklı olarak anketin kullanılması da beklenen bir sonuçtur. İstatistiksel teknikler açısından ise yordamsal istatistiksel tekniklerin kullanıldığı görülmektedir.

5. Tezlerde yer alan araştırmacılara öneriler bölümünde en çok ‘Benzer ya da alternatif konularda araştırmaların yapılması’ önerisi ile ‘Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi’ önerisi yapılmıştır. Tezlerde uygulayıcılara yönelik öneriler arasında en sık tekrarlananlar sırasıyla, ‘Hizmet içi eğitim uygulamaları’ önerisi, ‘Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi (öğrenci, veli, öğretmen ve diğer iç ve dış paydaşların karar ve yönetime katılımı)’ önerisi ve ‘Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi, ödüllendirme ve güdüleme’ önerisi olmuştur.

4.3. Öneriler

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.

1. Üniversitelerin ve Yükseköğretim Kurumu’nun veritabanlarının daha işlevsel olması sağlanabilir. Üniversitelerde üretilen tezler paylaşımına açık olabilir, diğer üniversitelerdeki akademisyenlere ulaştırılarak bir akademik iletişim ağı oluşturulabilir.
2. Yapılan araştırmaların alana ve uygulamaya yararlarının arttırılabilmesi için uygulama birliği ve işbirliğine ihtiyaç vardır. Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemeleri ve bilgi üretirken

karşılıklı işbirliği içinde olmaları alanın bilimselleşmesine, gelişmesine katkı sağlayabilir.

3. Ülke genelinde yürütülen tez çalışmalarının büyük resmi görerek, birbirini tamamlar nitelikte olması sağlanabilir
4. Danışmanlar araştırmacıları tema seçiminde yönlendirirken alanın çözüm bekleyen sorunlarını göz önünde bulundurabilirler.
5. Lisansüstü öğretim programlarında araştırma metodolojisi ve istatistik derslerinin yer alması sağlanabilir.
6. Tezlerde meta analizi ve içerik analizi araştırma tekniklerinin kullanılması teşvik edilebilir.
7. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönleri göz önüne alınarak, araştırma amaçlarına uygun olan araştırma modelinin tercih edilmesi sağlanabilir.
8. Araştırmalarda tek bir yöntem değil farklı yöntemlerin kullanılması yoluyla, daha kapsamlı sonuç ve önerilere ulaşma fırsatı sunulabilir.
9. Bilimsel araştırma yöntemleri dersi yanında tez ve makale yazımı konusunda da dersler lisansüstü programlarda yer alabilir ya da sempozyum ve kongrelerde ilgili konuda oturumlar düzenlenebilir. Doktora öğrencilerine temel tez yazma becerilerinde eğitim verilerek, literatürün nasıl analiz, sentez yapılacağı, nasıl ikna edici tarzda tartışma yazılacağı gibi konulara ağırlık verilebilir.
10. Önerilerin araştırma bulgularına dayalı olması, açık ve net ifadelerin kullanılması önerilebilir.
11. Tez danışmanlığı konusunda deneyim arttırıcı seminerler düzenlenebilir.

4.3.2. Araştırmaya yönelik öneriler.

1. Benzer bir araştırmanın 5-10 yıllık periyotlarla tekrarlanarak, sonuçların bir önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırılması alana katkı sağlayabilir.
2. İnternet aracılığıyla erişime kapalı olan tez sayısı dikkate alınacak olursa, YÖK tez merkezinde tezlere elden ulaşılarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

3. İlgili alandaki lisansüstü tezlerin yanı sıra makale ve bildirileri de içeren bir araştırma yapılabilir.
4. Yurt dışındaki lisansüstü tezlerin de örnekleme dahil edildiği karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Abd-El-Khalick, F. ve Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers, conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22, 665–701.
- Adem, M. (1981). *Eğitim planlaması, kavramlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi.
- Ağaoğlu, E. , Ceylan, M., Kesim, E., Madden, T. ve Altınkurt, Y. (2008). *Okul yönetimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Akçay, C., Kartal, O.Y., Canbaz, N. ve Savrul, M.(2007, Ekim). Eğitim bilimleri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin alan, konu, yöntem açısından değerlendirilmesi. 3. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu içinde Y. Kocadoru(Başkan)*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksu, B. M.(2002). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Ankara: Anı
- Allen N. J.. ve Meyer J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational and organizational psychology*. 63 (1), 1-8.
- Althof, W., ve Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: the relationship and their roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*. 35(4), 495-518.
- Altunışık, R., Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri-SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arda, E. (2002). *Ekonomi el sözlüğü*. İstanbul: Alfa
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2011). *Avrupa yeterlilikler çerçevesi*.
<http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/ulusal-meslek-standartlar-ana/218-avrupa-yeterlilik-cerceves-ayc-referans-sevyeler>'den alınmıştır.
- Aydın, A. (2012). *Üniversite kavramı ışığında yeni YÖK Yasa Tasarısı*.
<http://www.turkiyekamu.com>'den alınmıştır.
- Aydın, A. (2007). *Düşünce Tarihi ve İnsan Doğası*. İstanbul: Gendaş Kültür.

- Aydın, A., Erdağ, C., ve Sarier, Y. (2010). A comparison of articles published in the field of educational administration in terms of topics, methodologies and results. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aydın, A., ve Uysal, Ş. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in Turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 1-14.
- Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, A.D., Tunçer, B., Emran, B., Attila,Ş. M., ve Kartal, O.Y. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Bacon, F. (1999). *Novum Organum*. (S. Önal Akkaş, Çev.). Ankara: Doruk.
- Baez, B. (2002, Kasım). Degree of distinction: the Ed.D. or Ph.D. in education. *The annual meeting of the association for the study of higher education*. Sacramento, California.
- Balcı, A., Şimşek, H. Gümüşeli, A., ve Tanrıöğür, A. (2008). *1. Eğitim yönetimi bilimsel araştırmalar ve yayın komisyon raporu*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 25-26 Nisan 2008, s.44-48.
- Balcı, A., ve Apaydın, Ç. (2007, Haziran). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek*. EYEDDER, Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma- yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (1999, Kasım). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. Eğitimde Yansımalar: 21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Ulusal Sempozyumu*. Ankara.
- Balcı, A. (1990, Eylül). Türkiye’de eğitim araştırmalarının durumu: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi örneği. *Birinci Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi*. Ankara.

- Balcı, A. (1988). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: EAQ'de 1970 – 1985 arasında yayınlanan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 421-434.
- Baltimore, S. R. (1988). *The characteristics and theoretical orientations of the knowlegde base of educational administration in journal articles, 1965-1987: A content analysis*. (Unpublished master's thesis). University of Cincinnati, USA.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Becker, H. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology*, 66(1), 32–40.
- Benligiray, S. (2009). Türkiye'de insan kaynakları yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezler ve bu tezlerde incelenen temaların analizi: 1983-2008 Dönemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(1), 167-97.
- Berelson B. (1952). *Content analysis in communication research*. Illinois: The Free Press, Glencoe.
- Berkeley, G. (1998). *İnsan bilgisinin ilkeleri üzerine*. (H. Turan, Çev.). Ankara: Bilim Sanat.
- Bernal, J. D. (1995). *Modern çağ öncesi fizik*, (D. Yurtören,Çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2006). Kuramsal bilginin üretilmesi ve uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(12), 317-342.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Anakara: Siyasal.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. (A.Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrators: The state of art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Burr, V.(1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.

- Butin, D. W. (2010). *The education dissertation*. London: Corwin.
- Büyüköztürk, Ş. (1994). Türk eğitim sisteminde araştırma eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), 385-400.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press,
- Capra, F. (1992). *Batı düşüncesinde dönüm noktası*. (M. Armağan, Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Charle, C., ve Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi*. (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1996). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison K. (2000). *Research methods in education*. London and New York: Routledge
- Cole, J. R. (2003). The patriot act on campus: Defending the university. *Boston review*, 28 (3-4), 16-18.
- Coorough, C. ve Nelson, J. (1994). Content analysis of the PhD versus EdD dissertation. *Journal of Experimental Education*, 62(2), 158-168.
- Crano, W., ve Brewer M.B. (1973). *Principle of research in social psychology*. New York: Mc- Graw Hill Inc.
- Culberston, J. (1983). Theory in educational administration: Echoes from critical thinkers. *Educational Researcher*. 12(10), 15-22.
- Çepni, S. (2005) *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: Pegem.
- Dancy, J. (2001). *An introduction to comtemporaray epistemology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Day, R. (1996). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır*. (G. A. Altay, Çev.). Ankara: Tübitak.
- Diemer, A. (1999). *Günümüzde felsefe disiplinleri*. (D. Özlem, Çev.). İstanbul: İnkilap
- Denkel, A. (2003). *Bilginin temelleri*. İstanbul: Doruk.

- Descartes, R. (1997). *Felsefenin ilkeleri*. (M. Karasan, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Dinler, Z. (2000). *Bilimsel araştırma ve internet'e bağlı bilgi merkezleri*. Bursa: Ekin.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin.
- Evans, G. R. (2007). *Akademisyenler ve gerçek dünya*. (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Fraenkel, J.R., ve Wallen, N. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw Hill,
- Gasset, O. Y. (1998). *Üniversitenin Misyonu*. (N. G. Işık, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Gizir, S., ve Köle, F. (2009, Mayıs). Eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan çalışmaların kuram, yöntem ve ele alınan değişken açısından incelenmesi. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Griffiths, D. (1959). *Administrative theory*. New York. Appleton Century Crofts, Inc..
- Griffiths, D. (1995). Theoretical pluralism in educational administration. In R. Donmoyer, M. Imber, ve J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives* (pp. 302-311). Albany: State University of New York Press.
- Guthrie, W. C. K. (1999). *İlkçağ felsefesi tarihi*. (A. Cevizci, Çev.). Ankara: Gündoğan Yay.
- Günay, D. (2003, Eylül). Bilimin matematiksel (olan) temeli. *1.Ulusal Mantık, Matematik ve Felsefe Sempozyumu*. Kültür Üniversitesi, Çanakkale.
- Günay, D. (2004, Mayıs). Üniversitenin niteliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *International Congress On Higher Education*, İstanbul.
- Gürel, Z. (1995). Özerk üniversite ve vakıflar. *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, 19(181), 47- 48.

- Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, C., Türker, K., ve Yurtsever, E. (1994). *Türkiye’de ve dünya da yüksek öğretim bilim ve teknoloji*. (Rapor: 94.6-167). İstanbul: TÜSİAD.
- Haas, E., Wilson, G. Y., Cobb, C.D., Hyle, A. E., Jordan, K., ve Kearney, K. S. (2007). Assessing influence on the field: An analysis of citations to Educational Administration Quarterly, 1979-2003. *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 494-512.
- Heck, R. H., ve Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hegel, G. W. F. (2004). *Tinin görüngübilimi*. (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea.
- Heidegger, M. (1998). *Bilim Üzerine İki Ders*. (H. Hünler, Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Heimsoeth, H. (1986). *Felsefenin temel disiplinleri*. (T. Mengüşoğlu, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Hersey, P., Blanchard, ve K. H. (1996). *Management of organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall Ptr.
- Hollinger, R. (1994). *Postmodernism and the social sciences: A thematic approach (Contemporary Social Theory)*. California: Sage Publications, Inc.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. MA: Reading, Addison-Wesley.
- Hoy, W. K. (1982). Recent developments in theory and research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-23.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev. Ed). Ankara: Nobel yayın ve dağıtım.
- Hoyle, J. R. (2003). Educational administration: Atlantis or Phoenix. *UCEA Review*, 45(1), 5-9.
- Hughes, J. (1990). *The Philosophy of social research*. Longman.
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 263-282.

- Janne, H. (1973). *Üniversite ve çağdaş toplumun ihtiyaçları*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Teknik Haberleşme Merkezi Yayını.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karadağ, E. (2009). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaskel, R. J. (2000). *Value congruence and satisfaction*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The California School of Professional Psychology, Alameda.
- Kassarjian, H. H. (1977). Content analysis in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 4(1), 8-18.
- Keohane, N. O. (2006). *Higher ground: Ethics and leadership in the modern university*. Durham: Duke University pres.
- Keat, R., ve Urry, J. (2001). *Bilim olarak sosyal teori*. (N. Çelebi, Çev.). Ankara: İmge.
- Keskinkılıç, S. B., ve Ertürk, A. (2008). Eğitim bilimleri doktora öğrencilerinin istatistiksel bilgi yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 141-151.
- Kılıçbay, M. A. (1999). Hayalimdeki üniversite. *Düşünen Siyaset Dergisi*, 1(3), 18-20.
- Kivirauma, J. (1999). Finnish doctoral theses in education in the 1990’s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(3), 295-312.
- Kızılçelik, S. (2000). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı.
- Koyre, A. (1989). *Yeniçağ biliminin doğuşu*. (K. Dinçer, Çev.). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Küçükcan, T., ve Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. Ankara: Pelin ofset.

- Küçüksüleymanoğlu, R. (2004). *İlköğretim okullarında stratejik planlama çalışması Bursa ili Canaydın ilköğretim okulu örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lederman, N. G. (1992). Students and teachers conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331–359.
- Lincoln, S., ve E.G. Guba (2000) Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Locke, E. (1983). Nature and causes of job satisfaction. M.D. Durnette (Ed.), *Handbook of Industrial and organizational Psychology* (pp. 1297-1349). New York: John Wiley and Sons.
- Locke, J. (1996). *İnsanlığın anlığı üzerine bir deneme*. (V. H. Kadiroğlu, Çev.). İstanbul: Kabalıcı.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research Online Journal*, 1(2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/fgs-texte/2-00/200mayring-e.htm>.
- McComas, W. F. ve Olson, J. K. (1998). International science education standards documents. W.F. McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies* (pp.41-52). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perception influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845–855.
- Murphy, J., Vriesenga, M., ve Storey, V. (2007). Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An analysis of types of work, methods of investigation, and influences. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 612-628.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Neuman, L.W. (2003). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. New York: Allyn and Bacon.
- Nietzsche, F. (20015). *Böyle buyurdu zerdüşt*. (M. Bahar, Çev.). İstanbul: İskele.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. California: Sage.
- Ogawa, R.T., Goldring, E. B., ve Conley, S. (2000). Organizing the field to improve educational research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- Okutan, M., ve Ekşi, A. (2007, Ağustos). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings, and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- O'Reilly, C., ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effect of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492-499.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Çetin, Ö. M. (2004). *Örgütsel vatandaşlık davranışı*. Ankara: Nobel.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (2004). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Papa, R. (2009). *The discipline of education administration: Crediting the past*. Retrieved from <http://cnx.org/content/m12868/1.7/03/04/2012>.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications.
- Peca, K. (1991). *The Effects of applying alternative research methods to educational administration theory and practice*. Retrieved from <http://www.wric.ed.gov>.

- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (V. Ataymen ve G. Sezer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Popper, K. R. (2005). *Hayat problem çözmektir*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Radford, J. (2001). Doctor of what? *Teaching in higher education*, 6(4), 527-529.
- Robbins, P. S. (1998). *Organizational behavior; concepts, controversies and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robson, C. (1995). *Real world research*. Cambridge: Blackwell.
- Russell, B. (2001). *Eğitim üzerine*. (N. Bezel, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Sağlam, M. (2007, Ekim). Lisansüstü eğitim modelleri. 3. *Lisansüstü eğitim sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Saluszinsky, I. (1987). *Criticism in society*. London: Routledge.
- Saraçoğlu, A. ve Dursun, F. (2010, Mayıs). Türkiye’de ki eğitim programları ve öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi. 1. *Ulusal eğitim programları ve öğretim kongresi içinde A. Türkoğlu (Başkan)*. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Sargut, A. S. (2002). Bilimin ikilemi: Belirlenirlik ya da belirlenmezlik. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 121-126.
- Sarier, Y. (2011). Türkiye’de yayınlanan hakemli eğitim bilimleri dergilerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 201-218.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci disiplin*. (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sere, M., Gonzalez, M. F., Gallegos, J. A., Gonzales-Garcia, F., De Manuel, E., Perales, F.J., ve Leach, J. (2001). Images of science linked to labwork: A survey of secondary school and university students. *Research on Science Education*, 31, 499-523.
- Sergiovanni, T. J., ve Corbally, J. E. (1984). *Leadership and organizational culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sheldon, S., ve Voorhis, F.V. (2004). Principals’ roles in the development of US programs of school, family and community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41, 55-70.

- Shulman, L. S., Golde, C. M., Conklin, B. Andrea, C., ve Garabedian, K. J. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, 35 (3), 25-32.
- Simon, J., ve Burstein, P. (1985). *Basic research methods in social sciences*. New York: Random House.
- Stacey, M. (1970). *Methods of social research*. Oxford: Pergamon.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research, grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park CA: Sage .
- Sun, H.Ö (2002) . *İş doyumu üzerine bir araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası banknot matbaası genel müdürlüğü*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Yeterlilik Tezi). Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. (O. Akınhay, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şimşek, H. (1997a). *21. yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şimşek, H. (1997b). Pozitivizm ötesi paradigmatic dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. <http://www.hasansimsek.net/files>.’den alınmıştır.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 395-422.
- Şişman M., ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği* (s. 99-146). Ankara: Pegem.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2004). Dünya da eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(1), 13-25.

- Şişman, M., ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: Teorik bir çözümleme. *Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.
- Tashakkori, A., ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. California: Sage.
- Tavşancıl, E., Erdem, D., Yalçın, N., Yıldırım, Ö., ve Bilican, S. (2010). Examination of data analyses used for master's theses in educational sciences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1467-1474.
- Tekeli, İ. (2003). Dünya'da ve Türkiye'de üniversite üzerinde konuşmanın değişik yolları. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 97, 123-143.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Topçu, E. B. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüştürücü liderlik ve bir uygulama örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Topdemir, H. G. (1999). Francis Bacon'un bilim felsefesi. *Felsefe dünyası*, 30, 51-68.
- Topdemir, H. G. (2002). Bilim, bilim tarihi ve felsefe ilişkisi üzerine. *Düşünen siyaset*, 16, 53-66.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem.
- Tosun, İ. (1997, Aralık). Açılış konuşması. *Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim konuşmasında sunulmuştur*. Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantısı, Ankara.
- Türkdoğan, O. (1995) *Bilimsel değerlendirme ve araştırma metodolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ural, A., ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Üniversiteler Arası Kurul. (2008). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*.
<http://www.yok.gov.tr/yasa/yonet/yonet1.html>'den alınmıştır.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: Kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar.

- Üstdal, M., ve Gülbahar, K.(1997). *Bilimsel araştırma nasıl yapılır nasıl yazılır*. İstanbul: Beta.
- Üstüner, M., ve Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55 (14), 497-515.
- Varış, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5, 1-2.
- Walizer, M. H., ve Wienir, P. L. (1978). *Research methods and analysis: Searching for relationships*. New York: Harper ve Row.
- Wimmer, R. D., ve Dominick, J.R. (2006). *Mass media research: An introduction*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Yay, T. (2007). *İktisat yazıları : Metodoloji, düşünce, politika*. Ankara: Nobel
- Yıldırım, A., ve .Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. (1998). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, E. (2002). Cogito Ergo Sum’ dan ‘Vivo Ergo Sum’a örgütsel analiz. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-185.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 62(1), 253–278.

Ekler

Ek 1. Araştırma Evreni Olarak Kullanılan Doktora Tezlerinin Listesi

TEZ NO	TEZİN ADI	TEZİN YAPILDIĞI YIL	TEZİN YAPILDIĞI ÜNİVERSİTE
1	215674 Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık	2007	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
2	263463 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişime Karşı Direnci Azaltma Yöntemlerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	2010	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
3	124661 İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi	2003	Anadolu Üniversitesi
4	124664 Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Eskişehir İli Örneği)	2003	Anadolu Üniversitesi
5	143987 İlköğretim Okullarında Stratejik Planlama çalışması Bursa İli Canaydın İlköğretim Okulu Örneği	2004	Anadolu Üniversitesi
6	187983 Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi	2005	Anadolu Üniversitesi
7	211641 Eğitim Örgütlerinde Stratejik Liderlik ve Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Uygulamaları	2007	Anadolu Üniversitesi
8	229236 Planlı Değişim Sürecinin Okulların Geliştirilmesinde Kullanılması	2008	Anadolu Üniversitesi
9	235245 Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri İçin Eğitim İhtiyaçlarına Dayalı Bir Program Modeli Önerisi	2009	Anadolu Üniversitesi
10	249399 Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetine İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)	2009	Anadolu Üniversitesi
11	120695 MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin	2002	Ankara Üniversitesi

	Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)		
12	205188 Avrupa Birliğine Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması	2003	Ankara Üniversitesi
13	205189 İlköğretim Kurumlarının Olanakları	2003	Ankara Üniversitesi
14	141447 İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları	2004	Ankara Üniversitesi
15	205186 Eğitimde Acil Durum Yönetimi Model Önerisi ve Uygulanabilirliği Araştırması	2004	Ankara Üniversitesi
16	205197 Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi	2004	Ankara Üniversitesi
17	239563 Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinin Duygusal Zekâ Yeterliklerini İş Yaşamında Kullanma ve Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Karşılaştırmalı Bir Araştırma	2004	Ankara Üniversitesi
18	205192 Antrenörlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyuma Düzeylerine İlişkin Antrenör ve Sporcu Görüşleri	2005	Ankara Üniversitesi
19	205151 Adana K. Maraş ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri Ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri	2006	Ankara Üniversitesi
20	205195 Resmi Genel Liselerde Öğrenci Devamsızlığı ve Buna Dönük Okul Yönetimi Politikaları (Ankara İli Örneği)	2006	Ankara Üniversitesi
21	231714 İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları	2006	Ankara Üniversitesi
22	239564 Kara ve Deniz Harp Okulu Öğrencilerinin Kurumsal Disiplin Kurallarını Benimseme ve İtaat Düzeyleri	2006	Ankara Üniversitesi
23	231713 Okulda Bilgi Yönetimi Model Önerisi Kapsamında Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara İli Okullarının Değerlendirilmesi	2007	Ankara Üniversitesi

24	234232 Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)	2007	Ankara Üniversitesi
25	235710 Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi	2007	Ankara Üniversitesi
26	235716 Ankara ve Lefkoşa Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Güvene İlişkin Görüşleri	2007	Ankara Üniversitesi
27	235719 Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye’de Kamu Liselerinde Farklılıkların Yönetimi	2007	Ankara Üniversitesi
28	235720 İnsan Kaynakları Planlaması: Emniyet Örgütü Ankara İli Kaçakçılık Birimleri Örneği	2007	Ankara Üniversitesi
29	235722 Akademik Ünvan Olgusu Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi	2007	Ankara Üniversitesi
30	235726 İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği	2007	Ankara Üniversitesi
31	237944 Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri	2007	Ankara Üniversitesi
32	234247 Türkiye’de Eğitimle İlgili Yapılan Bilimsel Toplantılarda ve Millî Eğitim Şûralarında Ele Alınan Öğretmen Sorunları İle Millî Eğitim Bakanlığı’nın Politika ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi (1980–2004)	2008	Ankara Üniversitesi
33	235708 Yönetici, Öğretmen Ve Velilere Göre Ankara İli Özel ve Kamu İlköğretim Okullarının Kurumsal İmajı	2008	Ankara Üniversitesi
34	235712 Türkiye’deki Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi, İş Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek İle İlişkisi	2008	Ankara Üniversitesi
35	235717 Türkiye Üniversitelerinde Neoliberal Değişim: Öğretim Üyelerinin Kavram ve Uygulamalara İlişkin Değerlendirmeleri	2008	Ankara Üniversitesi
36	235723 Öğretmenlere Göre Kamu ve Özel Liselerde İş Yaşamı Kalitesi ve	2008	Ankara Üniversitesi

	Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi		
37	235724 Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi (1963-2005)	2008	Ankara Üniversitesi
38	235725 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki	2008	Ankara Üniversitesi
39	279914 Eskişehir İl Merkezindeki Devlet ve Özel Lise Müdürlerinin Yönetici Davranış Biçimleri	2010	Ankara Üniversitesi
40	279917 Ankara İli Kamu Genel Liselerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefete İlişkin Görüşleri	2010	Ankara Üniversitesi
41	279910 Anaokul Eğitimi İktisadının Kuramsal Temellerine İlişkin Eleştirel Bir Çözümleme	2011	Ankara Üniversitesi
42	279919 Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması	2011	Ankara Üniversitesi
43	103851 İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerine Yönelik Disiplin ve Ödüllendirme sistemleri (Manisa Merkez İlçe Örneği)	2001	Dokuz Eylül Üniversitesi
44	113644 İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerine Dönük Ödüllendirme Uygulamalarının Etkililiği ve Öğretim Performansına Dayalı Öğretmen Ödüllendirme Yaklaşımı Önerisi (İzmir Örneği)	2002	Dokuz Eylül Üniversitesi
45	128152 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler	2003	Dokuz Eylül Üniversitesi
46	130687 Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumu	2003	Dokuz Eylül Üniversitesi
47	189856 Kara Kuvvetleri Komutanlığı'nda Görev Yapan Öğretmenlerin Bireysel ve Ailevi Özellikleri ile Kuruma Bağlılık Düzeyleri ve Kurumdan Ayrılma İstekleri	2006	Dokuz Eylül Üniversitesi
48	189857 Yükseköğretimde Yönetim Sorunları	2006	Dokuz Eylül Üniversitesi
49	206022 Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve	2006	Dokuz Eylül Üniversitesi

	Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri		
50	211596 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Zeka ve Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri	2007	Dokuz Eylül Üniversitesi
51	215787 Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri	2007	Dokuz Eylül Üniversitesi
52	265488 Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri	2008	Dokuz Eylül Üniversitesi
53	241349 İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı ile Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi	2009	Ege Üniversitesi
54	108589 Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi	2001	Fırat Üniversitesi
55	204758 Genel Ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi	2007	Fırat Üniversitesi
56	220949 Mülki İdare Amirlerinin Liderlik Davranışlarının Eğitim Üzerindeki Etkisi	2008	Fırat Üniversitesi
57	227491 İlköğretim Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Yeterliklerinin, Öğretmenlerin Duygusal Adanmışlık, Örgütsel Vatandaşlık ve İş Doyumu Düzeylerine Etkisi	2008	Fırat Üniversitesi
58	227489 Polis Meslek Yüksek Okullarında Örgüt Kültürü Oluşumunda Örgüt İçi İletişimin Rolü ve Önemi	2009	Fırat Üniversitesi
59	159116 Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi	2005	Gazi Üniversitesi
60	215286 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumunu (Ankara İli Örneği)	2006	Gazi Üniversitesi
61	218464 Türkiye ve Arnavutluk’ ta ki Üniversite Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin Karşılaştırılması	2008	Gazi Üniversitesi
62	218487 Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna	2008	Gazi Üniversitesi

	Sureci Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri		
63	228405 Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi	2009	Gazi Üniversitesi
64	228424 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Pisa) 2006 Yılı Verilerine Göre Türkiye’de Eğitimin Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler	2009	Gazi Üniversitesi
65	278333 Sınıf Öğretmenlerinin Genel Yeterliliklerine ve Öğrenme İhtiyaçlarına İlişkin Algıları	2010	Gazi Üniversitesi
66	278394 Genel Liselerde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki ve İletişimsel Yeterlikleri	2010	Gazi Üniversitesi
67	113486 Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri	2002	Hacettepe Üniversitesi
68	113316 İnsan Kaynakları ve Okulun Eğitim Programının Yönetimine İlişkin Etmenlerin Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan İşgörenlerin Sendikal Örgütlenmeleri Üzerine Etkileri (Eskişehir Merkez İlçe Örneği)	2002	Hacettepe Üniversitesi
69	132727 Türkiye’de Çocukların Eğitime ve İş Gücüne Katılımını Etkileyen Faktörler	2003	Hacettepe Üniversitesi
70	132941 Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi	2003	Hacettepe Üniversitesi
71	144262 İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Bu Roller Sınırlayan Etkiler (Bingöl İli Örneği)	2004	Hacettepe Üniversitesi
72	205158 Küreselleşmenin Eğitim Fakülteleri Üzerine Etkileri	2007	Hacettepe Üniversitesi
73	228997 Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri (Konya İli Örneği)	2007	Hacettepe Üniversitesi
74	229050 Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen, Rehber Öğretmen ve Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetimindeki Ceza Gerektiren Davranışlar ile	2007	Hacettepe Üniversitesi

	Cezalara İlişkin Görüşleri		
75	254867 Teknik Lise Müdürlerinin Döner Sermaye İşlerinin Yönetiminde Karşılaştıkları Riskler ve Yönetme Yöntemleri (Ankara İli Örneği)	2008	Hacettepe Üniversitesi
76	254525 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul-Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken ve Yapmakta Oldukları İşler	2009	Hacettepe Üniversitesi
77	257619 Öğrenciler Arasında Gerçekleşen Zorbalık Eylemleri ve Zorbalık Konusunda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Görüşleri	2009	Hacettepe Üniversitesi
78	258388 Örgütsel Narsisizm Düzeyine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları (Sakarya İli, Liseler Örneği)	2009	Hacettepe Üniversitesi
79	226976 Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulayan Sınıf Öğretmenleri ile Bu Yaklaşımı Uygulamayan Dal Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması	2008	İnönü Üniversitesi
80	240522 İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)	2009	İnönü Üniversitesi
81	240524 İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi	2009	İnönü Üniversitesi
82	240525 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Bir İnceleme (Gaziantep İli Örneği).	2009	İnönü Üniversitesi
83	249034 İlköğretim Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitimde Yerinden Karar Verme Yetkisinin Kullanımı ve Mali Sorumluluklara İlişkin Görüşleri	2009	Kocaeli Üniversitesi
84	264671 Avrupa Birliği Comenius Programlarının Türkiye'deki Uygulamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri	2010	Kocaeli Üniversitesi
85	106731 Türkiye ve Kırgızistan İlköğretim Sistemlerinin	2001	Marmara Üniversitesi

	Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (1. Kademe)		
86	106647 Öğretmenlerin Disipline İlişkin Tutumları ve Toplam Kalite Modelinde Disiplin Anlayışı	2002	Marmara Üniversitesi
87	111220 Kıbrıs'ta İngiliz Yönetimi Dönemi (1878-1960)'nde Uygulanan Eğitim Sistemi ve Günümüz Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki İzleri	2002	Marmara Üniversitesi
88	130332 Okul Öncesi Eğitim Kurumları Denetim Etkinliklerinde Çok Boyutlu Denetsel Etkililik Modeline İlişkin Denetçi, Yönetici ve Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri	2003	Marmara Üniversitesi
89	158847 Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı	2005	Marmara Üniversitesi
90	158495 Hilmi Ziya Ülken' nin Eğitim Felsefesi	2005	Marmara Üniversitesi
91	187747 Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri ve Türkiye Örneği	2006	Marmara Üniversitesi
92	206217 Üniversitelerde Bir Eğitim Yönetimi Sorunu Olarak Öğretim Elemanının Maruz Kaldığı İnfomal Cezalar: Nitel Bir Araştırma	2007	Marmara Üniversitesi
93	210253 Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma	2007	Marmara Üniversitesi
94	221503 Ortaöğretim Kurumlarında Kriz Yönetimi Stratejisinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)	2008	Marmara Üniversitesi
95	221505 Sanayileşmiş Bazı Ülkelerle Karşılaştırmalı Olarak Türkiye'de Üniversite Açma Politikaları: <i>Teori Ve Uygulama</i>	2008	Marmara Üniversitesi
96	221528 Eğitim Yöneticisinin Cinsiyet ve Hizmet İçi Eğitim Durumunun Göreve Etkisi: Bir Meta Analitik Etki Analizi	2008	Marmara Üniversitesi
97	226376 Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Teftiş Sisteminin Yenilenme İhtiyacı	2008	Marmara Üniversitesi
98	250849 Öğretmenlerin Öğretme Tutkusunun Sürekliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi	2009	Marmara Üniversitesi

99	250886 Yüksek Öğretim Kurumlarında Stratejik Plânlama ve Balanced Scorecard Uygulamaları: Türkiye İçin Bir Model Önerisi	2009	Marmara Üniversitesi
100	261976 Yükseköğretimde Karakter Eğitiminin İncelenmesi	2010	Marmara Üniversitesi
101	261980 Yükseköğretimde Araştırma Kalitesinin İncelenmesi	2010	Marmara Üniversitesi
102	261981 Vakıf Üniversitelerinin Türkiye Yükseköğretim Sistemine Etkilerinin İncelenmesi	2010	Marmara Üniversitesi
103	204686 An Analysis of the Present State of Educational Administration Scholarship in Turkey from the Perceptions of the Scholars in Ankara	2006	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
104	227640 An Analysis of the Diffusion of Structures and Practices in A High-Level Bureaucratic Organization in Turkey By Using “New Institutional Theory”	2008	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
105	228536 The Perception of Teachers and Administrators on the Relationship Between Some Non-Curricular School Factors and the Potential Success of the New Basic Education Curriculum	2008	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
106	278540 Araştırma Görevlilerinin Çalışma Yaşamı Kalitesinin Değerlendirilmesi	2010	Selçuk Üniversitesi
107	278541 Başarılı Bir İlköğretim Okulunda Örgüt Kültürü: Etnografik Bir Durum Çalışması	2010	Selçuk Üniversitesi

Ek 2. Kodlama Listesi

Araştırmaya dahil edilen doktora tezlerinin içeriğinin analizinde kullanılmak üzere hazırlanmış olan kodlama listesi yedi bölümden oluşmaktadır.

1) DOKTORA TEZLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ

a) Araştırmanın yapıldığı üniversite

1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi
2. Anadolu Üniversitesi
3. Ankara Üniversitesi
4. Atatürk Üniversitesi
5. Dokuz Eylül Üniversitesi
6. Ege Üniversitesi
7. Fırat Üniversitesi
8. Gazi Üniversitesi
9. Gaziantep Üniversitesi
10. Hacettepe Üniversitesi
11. İnönü Üniversitesi
12. Kocaeli Üniversitesi
13. Marmara Üniversitesi
14. Ortadoğu Teknik Üniversitesi
15. Selçuk Üniversitesi

b) Araştırmanın yapıldığı yıl

1. 2000
2. 2001
3. 2002
4. 2003
5. 2004
6. 2005
7. 2006
8. 2007
9. 2008
10. 2009

11. 2010

12. 2011

2) DOKTORA TEZLERİNİN KONULARI

KATEGORİLER	AÇIKLAMALAR
1. LİDERLİK	Liderlik, liderlik ve yöneticilik, Liderlik yaklaşımları; özellikler ve beceriler, durumsallık yaklaşımları, dönüşümcü liderlik, paylaşımcı liderlik, öğretim liderliği, vizyoner liderlik. Etkili liderlik ve boyutları
2. OKUL YÖNETİCİLİĞİ	Yönetim süreçleri, okul yönetimi, yönetici davranışları, yönetici yeterlilikleri, Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, atanmaları, yetiştirilme süreçleri, yeterlilikleri,
3. EĞİTİM EKONOMİSİ	Eğitim finansmanı, eğitimin ekonomik boyutları, eğitim ve ekonomi ilişkisi, ekonomik kalkınma ve eğitim
4. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ, ÖRGÜT İKLİMİ VE ÖRGÜT SAĞLIĞI	Örgüt kültürü, normlar, paylaşılan değerler ve sayıtlılar, örgüt iklimi, açık iklim, kapalı iklim, okul sağlığı,
5. EĞİTİM POLİTİKALARI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM YÖNETİMİ	Eğitim politikaları, Avrupa birliği eğitim politikaları, Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme sistemleri, Karşılaştırmalı Eğitim
6. OKUL ÇEVRE İLİŞKİLERİ	Etkili iletişim, katılımcı yönetim, okul aile işbirliği, okul aile birlikleri, baskı grupları, sendikalar
7. EĞİTİM PSİKOLOJİSİ	iş doyumu, örgütsel bağlılık,

	örgütsel vatandaşlık, stres ve çatışma yönetimi, güç ve politika, kişilik, motivasyon, iletişim
8. EĞİTİM DENETİMİ	Denetim modelleri, etkili denetim, denetim ve etik, rehberlik, müfettiş, teftiş
9. İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ VE GELİŞİMİ	Personel yönetimi kavramı da kullanılmaktadır. Örgütte iş tanımları ve analizleri, personel ihtiyacının belirlenmesi, personeli işe alma, performans yönetimi, ceza ve ödüllendirme, personel eğitimi ve geliştirilmesi işten çıkarma gibi işlevleri içermektedir.
10. YÖNETİM FELSEFESİ	Yönetim yaklaşımları, Öğrenen örgüt, TKY, merkezi ve yerel yönetim, örgüt geliştirme, etkili okul, Etik, kurumsal imaj, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, farklılıkların yönetimi
11. EĞİTİM PLANLAMASI	Eğitim planlaması, stratejik planlama ve kalkınma planları
12. EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR	Değişim yönetimi, bilgi yönetimi, kriz ve risk yönetimi, girişimcilik,
13. DİĞER	

3) AMAÇLARIN İFADE EDİLİŞ BİÇİMİ

1. Hipotez
2. Araştırma Sorusu
3. Araştırma Sorusu ve Hipotez

4) ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

1. Nicel yöntem
2. Nitel yöntem
3. Karma yöntem
4. Literatür taraması
5. Diğer

5) DOKTORA TEZLERİNDE KULLANILAN NİCEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Araştırma yöntemi	Tanım
1. Deneysel	Cevap ve çözümleri gelecek zaman içinde bulunabilecek problemlere çözüm getirecek teknikleri içeren araştırmalardır. Deney ve kontrol grupları diye adlandırılan iki farklı grubun araştırmaya dahil edilmesi, deney grubunun işleme tabi tutulduktan sonra elde edilen sonuçların her iki grupla karşılaştırılmasından oluşan bir yöntemdir (Kaptan, 1998).
2. Yarı deneysel	Birden fazla örneği genellikle uzun zaman dilimi içerisinde çalışmayı içeren bir yöntemdir (Balcı, 2004).
3. Tarama/ survey	Geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010).
4. Meta analiz	İki veya daha fazla çalışmanın sonuçlarını tutarlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getiren nicel bir yöntemdir (Cohen, 1988).

5. İçerik analizi	Yazılı ya da sözlü belgelerin sistematik bir biçimde incelenerek belli kategori, Tablo ve grafiklere aktarılmasıdır (Arıkan, 2004).
6. Birden fazla nicel araştırma yöntemi	

6) DOKTORA TEZLERİNDE KULLANILAN NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Araştırma yöntemi	Tanım
1. Görüşme	Önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985).
2. Gözlem	Araştırmacı tarafından seçilmiş bir grubun kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu olan problem hakkında görüş belirtmesi, insan davranışlarının bütüncül bir anlayışla tanımlanması ve kendi ortamı içinde açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).
3. Doküman analizi	Araştırılması hedeflenen olay ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).
4. Örnek olay –durum çalışması	Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kendi hatlarıyla belirgin olmadığı ve

	birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008).
5. Birden fazla nitel araştırma yöntemi	

7) DOKTORA TEZLERİNİN EVREN VE ÖRNEKLEMLERİ

a) Örneklem büyüklüğü

1. 0-10 kişi
2. 11-30 kişi
3. 31-100 kişi
4. 101-300 kişi
5. 301-1000 kişi
6. 1000 den fazla
7. Tüm evren

c) Örneklem türleri

1. Olasılıklı Örneklem probability sampling
 1. Basit tesadüfi örneklem (simple random)
 2. Sistematiik tesadüfi örneklem (systematic random)
 3. Tabakalı örneklem (stratified sample)
 4. Küme örneklem (cluster sample)
 5. Çok aşamalı örneklem
2. Olasılık dışı örneklem (nonprobability sample)
 1. Kolayda örneklem (convenience sample)
 2. Kota örneklem (quota sample)
 3. Amaçlı örneklem (purposive sample)
 4. Kartopu örneklem (snowball sample)
3. Örneklem yöntemi belirtilmemiş

8) VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

1. Gözlem formu
2. Test
3. Anket
4. Belge-Arşiv
5. Görüşme formu (bireysel görüşme- odak grup görüşmesi)
6. Günlük
7. Birden fazla araç

9) VERİ ÇÖZÜMLEMEDE YARARLANILAN İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER

1. Betimsel İstatistiksel Teknikler (*frekans, yüzde, çapraz tablolar*)
2. Yordamsal- Vardamli İstatistiksel Teknikler (*T-test, Varsyans analizi, Kovaryans analizi, Korelasyon, Regresyon, Ki-kare, F maksimin testi, Fiher LSD, Tukey B, Friedman Testi, Mann Whitney U testi, Kolmogorov Smirnov testi, Kruskal Whallis H testi, Wilks Lambda testi*)

10) DOKTORA TEZLERİNİN ÖNERİLER BÖLÜMLERİNİN YOĞUNLAŞTIĞI KONULAR

1. Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi
2. Milli eğitim bakanlığı ile işbirliği yapılması
3. Demografik değişkenlerin (cinsiyet, kıdem, görev vb.) dikkate alınması
4. Üniversitelerde yapılan bilimsel araştırmaların kamu ve toplum yararına sunulması ve kullanılması
5. Nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi
6. Yurt çapında araştırmaların desenlenmesi
7. Benzer ya da alternatif konularda araştırmaların yapılması

2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Hizmet içi eğitim uygulamaları
2. Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi, ödüllendirme ve güdüleme

3. MEB –Üniversite işbirliği
4. Kadın müdürlerin desteklenmesi
5. Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi (öğrenci, veli öğretmen ve diğer iç ve dış paydaşların karara ve yönetime katılımı)
6. Demokratik eğitim öğretim atmosferinin oluşturulması
7. Yetki devri ve yerinden yönetim anlayışının benimsenmesi
8. Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi
9. Türk eğitim sisteminin yeniden düzenlenerek işlevsel hale getirilmesi
10. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması
11. Aile eğitimi ve yaşam boyu öğrenme
12. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi
13. Performans yönetimi uygulaması
14. Yönetici atamalarının yeniden düzenlenmesi
15. Olumlu bir okul ikliminin oluşturulması
16. Yönetici eğitimi (liderlik özellikleri, zaman yönetimi, mali kaynakların yönetimi, stratejik yönetim vb.)