

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI)**

**TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM BİLİMLERİ DOKTORA TEZLERİNİN
KARAKTERİSTİKLERİ**

DOKTORA TEZİ

Orhan FAZLIOĞULLARI

Danışman: Prof. Dr. Nejla KURUL

**Ankara
Mart, 2012**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bilim Dalı (Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Programı)'nda DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Tez Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Ali BALCI

Prof. Dr. Nejla KURUL

Doç.Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Doç.Dr. Berrin BURGAZ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

15/Mart/2012

.....

Prof. Dr. Nejla KURUL Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın temelinde birçok kişinin fedakarlığı ve desteği yatmaktadır. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bana sürekli destek olan, yönlendiren değerli danışmanım ve hocam Prof. Dr. Nejla KURUL'a sonsuz teşekkürler. Yine çalışma sürecinde bilgi ve önerilerinden sürekli yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI, Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof. Dr. L. Işıl Ünal ve çalışmanın son şeklini almasında değerli katkıları olan Prof. Dr. Ali BALCI'ya içtenlikle teşekkürlerimi sunarım. Araştırmayı daha nitelikli kılabilmek adına bana sorular yönelten Arş. Gör. Tarık SOYDAN ve Arş. Gör. Yalçın ÖZDEMİR'e çok teşekkürler.

Süreç boyunca, bu çalışmanın zihnimi bir an olsun meşgul etmekten geri durmayan etkisi nedeniyle yeterince duyarlı olamadığım, ancak bana karşı anlayışlı tavırlarını daima gösteren arkadaşlarım, beni koşulsuz desteklediğini bildiğim eşim Esin ve sınırsız desteğini asla esirgememiş aileme teşekkür ederim.

Orhan FAZLIOĞULLARI

ÖZET
TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİM BİLİMLERİ DOKTORA TEZLERİNİN
KARAKTERİSTİKLERİ

FAZLIOĞULLARI, Orhan
Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nejla KURUL
Mart, 2012, 235 Sayfa + xix

Bu çalışma eğitim alanı ve özelde eğitim bilimlerinin, eğitimsel gerçekliğin araştırılması ve ortaya çıkartılmasında, sahip olduğu paradigmatik, araştırma yöntemleri ve tematik eğilimler açısından betimlenmesini alanda hazırlanmış olan doktora tezlerinin karakteristiklerinin incelenmesi yolu ile gerçekleştirmek amacıyla yürütülmüştür.

1986-2007 yılları arasında hazırlanmış 1083 doktora tezi (648 eğitim bilimleri tezi; 435 öğretmen yetiştirme tezi) temel karakteristikleri (yıl, cinsiyet, bölüm vb.), benimsediği bilimsel araştırma paradigmatları, araştırma yöntemleri ve işlediği temaları yönünden içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İlgili araştırmaların ve doktora tezlerinin incelenmesi sonrasında geliştirilen veri toplama aracı (tez inceleme formu) ile toplanan veriler, sıklık dağılımları, yıllara göre eğilimleri ve belirgin grupların betimlenebilmesi amacıyla kümeleme çözümlemesiyle incelenmiştir. Egon Guba'nın üçlü paradigma (pozitivist, oluşturmacı, eleştirel) yapısına uygun olarak yapılan inceleme sonucunda; eğitim araştırmacılarının hem danışman hem de araştırmacı olarak çoğunlukla erkek olduğu; tezlerde benimsenen egemen paradigmanın pozitivizm (% 90,4) olduğu; az sayıdaki oluşturmacı - eleştirel paradigmatlı tezlerin, çoğunlukla, ODTÜ, Ankara Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinde hazırlandığı; pozitivist paradigma ve yine ona dayalı araştırma deseni olarak tarama ve test inceleme/geliştirme (ölçek geliştirme ve test madde analizi yapan tezler) gibi araştırma desenlerinin daha yüksek örneklem/katılımcı çapına sahip olduğu; oluşturmacı-eleştirel paradigma ile deneysel ve durum çalışmasına dayalı araştırma desenlerinin ise örneklem/katılımcı çapının daha düşük olduğu; tezlerde inceleme birimi olarak yer alan örneklem/katılımcı çapında, yıllar itibariyle düzenli bir azalış eğilimi olduğu; pozitivist paradigmanın belirgin bir ağırlıkla benimsendiği çalışmalarda, bu eğilime paralel olarak, tarama ve deneysel türdeki araştırma

desenlerinin de belirgin bir ağırlıkla tercih edilen desenler olduğu; diğer taraftan tarama ve tarihsel türdeki araştırma desenlerinde, görece bir azalma yaşanmaktayken deneysel ve durum çalışması türündeki araştırma desenlerinde yıllar itibariyle bir artış eğilimi olduğu; çoğunlukla ilköğretim ve yükseköğretim düzeyine yönelik tez yapıldığı; en fazla, erişiyi arttırmanın yolları ve öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli konulardaki tutumları, sorunları, davranışları, görüşleri vb. temaların işlendiği, eğitimin formel eğitim sınırlılığında düşünüldüğü, eğitim bilimlerinin kendisi üzerine yeterince araştırma yapılmadığı; pozitivist paradigmanın nicel verilerle, ölçme düzeyi oranlı ve sıralı bir nitelikte olan veri toplama araçları, tarama, test inceleme/geliştirme ve deneysel desenlerle ve daha az sayfa sayısı (218) ancak daha yüksek örneklem çapıyla (180) ilişkilenerken karakteristiklerini yansıttığı; oluşturmacı ve eleştirel paradigmanın ise tarihsel, durum çalışması ve karşılaştırmalı eğitim araştırması gibi nitel verilere dayalı desenlerle, görüşme yolu ile verilerin toplandığı ve daha fazla sayfa sayısı (284) ancak daha düşük katılımcı hacmi (40) ile ilişkilenerken karakteristiklerini yansıttığı; bazı eğilimler birlikte değerlendirildiğinde pozitivism dışı eğilimlerin (ya da nitel araştırmanın) eğitim alanına ve özelde eğitim bilimlerine Khun'cu bir formda nüfuz etmediği yalnızca araştırma tekniklerinin zenginleşmesi bağlamında eklemlendiği; kümeleme çözümlemesinde oluşturmacı-eleştirel paradigmayı ağırlıkla ODTÜ ve Ankara Üniversitesinin temsil ettiği; ODTÜ'nün bu temsili Ankara Üniversitesine göre daha saf bir şekilde yaptığı; sonuçlarına ulaşılmıştır.

SUMMARY
CHARACTERISTICS OF DOCTORAL DISSERTATIONS OF
EDUCATIONAL SCIENCES IN TURKEY

FAZLIOĞULLARI, Orhan
Doctorate, Department: Educational Administration and Policy
Dissertation Advisor: Prof. Dr. Nejla KURUL
March, 2012, 235 Pages + xix

This study was carried on to describe the paradigmatic, methodological and thematic trends of education field and particularly educational sciences whose aim was researching and revealing educational reality, by examining the characteristics of doctoral dissertations prepared in the field.

Using content analysis technique, 1083 doctoral dissertations (648 dissertations in educational sciences departments; 435 dissertations teacher training departments), prepared between 1986-2007, were examined according to their basic characteristics, their preferred scientific research paradigms, their research methodology and themes. The data which were gathered by the data gathering form which was created based on similar research and doctoral dissertations, were analysed for frequency distributions; subjected to cluster analysis to reveal specific groups of dissertations and ratio analysis based on years to examine trends. At the end of the analysis, which was performed based on Egon Guba's paradigmatic taxonomy (positivist, constructivist, critical); it was found that; educational scientists were, no matter whether thesis advisor or author, mostly male; dominant paradigm in the dissertations was positivism (% 90,4); very little constructivist-critical dissertations were prepared in mostly METU, Ankara University and Abant İzzet Baysal University; dissertations which were coded as positivist and positivist research designs such as survey and scale development had a higher sample size; dissertations based on constructivist-critical paradigm, case study and experimental research designs had a lower sample size; generally sample size had a decreasing trend; just as dominance in positivist paradigm, survey and experimental research designs were mostly preferred research designs; while the amount of survey and historical research designs were decreasing in years, case study and experimental research designs had an increasing trend; most of the dissertations's educational level was directed

towards elementary and higher education level; most of the dissertations aimed to increase educational success and revealing attitude, problems, behaviors and beliefs of teachers and students, most of the dissertations were limited to formal education and almost no research on educational sciences itself; positivist dissertations had characteristics as less page-length (218), higher sample size (180), survey, scale development and experimental research designs, quantitative data type, ratio and categorical scaling questionnaires; constructivist-critical dissertations had characteristics as higher page-length (284), smaller sample size (40), case study, comparative educational research and historical research designs, qualitative data type, semi-structured interview (no scaling) forms; when some of the trends belong to dissertations characteristics evaluated together, it was understood that non-positivist trends in Education field and in particularly educational sciences in Turkey did not have a Khunian form (revolutional and incommensurable), non-positivist trends had a form which just increased the sorts of research techniques; in cluster analysis it was found that constructivist-critical paradigm was mostly represented by METU and Ankara University in Turkey and METU was a purer constructivist-critical paradigm representative than Ankara University.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Teşekkür.....	iii
Özet.....	iv
Summary.....	vi
İçindekiler.....	viii
Çizelgeler Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Sosyal Bilimlerin Krizi.....	4
Eğitim Bilimlerinde Durum.....	8
Araştırmanın Amacı.....	15
Araştırmanın Önemi.....	18
Araştırmanın Varsayımları.....	20
Araştırmanın Sınırlılıklar.....	21
Tanımlar.....	21

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE ALANDA YAPILAN BENZERİ ÇALIŞMALAR

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE ALANDA YÜRÜTÜLEN İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	25
Paradigma.....	25
Paradigma Sınıflamaları	31
Pozitivist -Postpositivist Paradigmanın Tarihsel Arkaplanı.....	38
Pozitivist Paradigma.....	40
Oluşturmacı (Constructivist) Paradigmanın Tarihsel Arkaplanı.....	41
Oluşturmacı Paradigma.....	45

Eleştirel Paradigmanın Tarihsel Arkaplanı.....	48
Eleştirel Paradigma.....	54
Paradigma, Nicel – Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.....	57
Paradigma, Nicel – Nitel Araştırma.....	57
Araştırma Deseni.....	61
İlgili Araştırmalar	64

BÖLÜM III

YÖNTEM

3. YÖNTEM.....	74
Araştırma Modeli.....	74
Çalışma Evreni.....	77
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	80
Tezlerin Temel Nitelikleri.....	83
Tezlerin Araştırma Paradigması.....	85
Tezlerin Araştırma Yöntemi.....	88
Tezlerin Tematik Nitelikleri.....	98
Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması.....	105
Verilerin Çözümlemesi.....	108

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	110
Doktora Tezlerinin Temel Nitelikleri	110
Doktora Tezlerinin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme	
Alanına Göre Dağılımı.....	110
Doktora Tezlerinin Tez Hazırlama Diline Göre Dağılımı.....	111
Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı	
.....	112

Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Enstitülere Göre Dağılımı.....	113
Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı.....	115
Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetine Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi.....	117
Doktora Tezlerinin Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılım ve Eğilimi.....	121
Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Yıllara Göre Dağılımı.....	122
Doktora Tezlerinin Araştırma Paradigması.....	126
Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi.....	126
Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Araştırmacı Cinsiyetine Göre Dağılımı.....	130
Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı.....	131
Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Bölüm/Anabilim Dallarına Göre Dağılımı.....	134
Doktora Tezlerinde Benimsenmiş Olan Araştırma Paradigmalarının Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılımı.....	136
Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Yer Alan Veri Türüne Göre Dağılımı.....	137
Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı.....	138
Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerdeki İnceleme Birimi Kategorisine Göre Dağılımı.....	140
Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı.....	141
Doktora Tezlerinin Araştırma Yöntemi.....	143
Doktora Tezlerinin Kullanılan Veri Türüne Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi.....	143
Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı.....	146
Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenine Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi.....	147

Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılımı	150
Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Veri Türüne Göre Dağılımı	151
Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi	152
Doktora Tezlerinin, Tezlerde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi	155
Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Düzeyinin Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı	158
Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı	160
Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı	160
Doktora Tezlerinin Temaları	161
Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı	161
Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Üniversitelere Göre Dağılımı	166
Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı	167
Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı	170
Doktora Tezlerinin İlişkili Olduğu Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı	171
Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı	172
Doktora Tezlerinin İnceleme Birimi Kategorisine Göre Dağılımı	173
Doktora Tezlerinde Yer Alan Eğitim Bireylerinin Dağılımı	174
Doktora Tezlerinin Belirgin Tez Kümeleri	176
Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Serbest Kümeli)	176
Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü	

ve Ölçme Düzeyine Göre Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Beş Kümeli).....	177
Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Üç Kümeli)	179
Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni ve Veri Türüne Göre Kümeleme Analizi (Dört Değişken; Serbest Kümeli)	180
Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni ve Veri Türüne Göre Kümeleme Analizi (Dört Değişken; Üç Kümeli)	181
Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni ve Veri Türüne Göre Kümeleme Analizi (Dört Değişken; İki Kümeli)	182
Eğitim Bilimleri Tezlerine İlişkin Kümeleme Çözümlmeleri.....	185
Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Eğitim Bilimleri Tezlerinde Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Serbest Kümeli)	185
Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Eğitim Bilimleri Tezlerinde Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Beş Kümeli).....	187
Doktora Tezlerinin, Bazı Temel Nitelikleri, Araştırma Paradigması ve Araştırma Yönteminde Bulunan Eğilimlerin Bir Arada Betimlenmesi.....	189

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	192
Doktora Tezlerinin Temel Nitelikleri.....	192
Doktora Tezlerinin Araştırma Paradigması	194
Doktora Tezlerinin Araştırma Yöntemi.....	195

Doktora Tezlerinin Temaları.....	197
Doktora Tezlerinin Belirgin Tez Kümeleri.....	201
Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerine İlişkin Kümeleme Çözümlmeleri	201
Doktora Tezlerinin, Bazı Temel Nitelikleri, Paradigma ve Araştırma Yönteminde Bulunan Eğilimlerin Bir Arada Betimlenmesi.....	202
Öneriler.....	203
Politika Önerileri	203
Araştırma Önerileri.....	205
KAYNAKÇA.....	206
EKLER	226
EK-1: Güvenirlik-geçerlik çalışmasına ilişkin açıklama ve kodlama yönergeleri	226
EK-2: Tematik çözümlmelere ilişkin korelasyon matrisleri.....	231

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Dokuz Farklı Boyuta Göre Üç Kültürün Kıyaslaması.....	3
Çizelge 2. Temel bileşenleri bağlamında üç temel paradigma.....	31
Çizelge 3. Bilim ve Toplumun Doğasına Göre Paradigmalar.....	32
Çizelge 4. Pati Lather'ın Paradigma Sınıflaması.....	34
Çizelge 5. Her Üç Paradigmayı da (pozitivist, oluşturmacı, eleştirel) İçeren Çeşitli Yazarlara Göre Paradigma Sınıflamaları.....	37
Çizelge 6. Nicel-Nitel Araştırma Karşılaştırılması.....	60
Çizelge 7. Scott ve Morrison'nun Araştırma Deseni Kriterleri.....	63
Çizelge 8. İlgili Araştırmaların Sonuçları.....	72
Çizelge 9. Tezlerin Excel Tablosunda Listelenmesi ve Kodlanması.....	79
Çizelge 10. İlgili Çalışmalarda Yayın İnceleme Kategorileri.....	81
Çizelge 11. Alanda ve Benzeri Araştırmalarda Yer Alan Araştırma Deseni Kategorileri.....	90
Çizelge 12. Araştırmada Kullanılan Araştırma Deseni Kategorileri.....	92
Çizelge 13. Çalışmada Kullanılan Ölçme Düzeyleri.....	97
Çizelge 14. Benzeri Çalışmalarda Yer Alan Tema Kategorileri.....	99
Çizelge 15. Tez Kodlama Örneği ve Açıklaması.....	107
Çizelge 16. Doktora Tezlerinin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alanına Göre Dağılımı.....	111
Çizelge 17. Doktora Tezlerinin Tez Hazırlama Diline Göre Dağılımı.....	111
Çizelge 18. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı.....	112
Çizelge 19. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı.....	115
Çizelge 20. Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetine Göre Dağılımı.....	117
Çizelge 21. Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetine Göre Dağılımı	117
Çizelge 22. Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetleri İlişkisi	118
Çizelge 23. Doktora Tez Yazar Cinsiyetlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	120
Çizelge 24. Doktora Tezlerinin Sayfa Sayısına Göre Dağılımı.....	121

Çizelge 25. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Yıllara Göre Dağılımı	123
Çizelge 26. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Dağılımı.....	126
Çizelge 27. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Cinsiyetine Göre Dağılımı	130
Çizelge 28. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı	132
Çizelge 29. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı (11 Üniversite).....	133
Çizelge 30. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı (Eğitim Bilimleri;11 Üniversite)	134
Çizelge 31. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Bölüm/Anabilim Dallarına Göre Dağılımı.....	135
Çizelge 32. Doktora Tezlerinde Benimsenmiş Olan Araştırma Paradigmalarının Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılımı	136
Çizelge 33. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Yer Alan Veri Türüne Göre Dağılımı	137
Çizelge 34. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenine Göre Dağılımı	138
Çizelge 35. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan İnceleme Birimi Kategorisine Göre Dağılımı	141
Çizelge 36. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı.....	142
Çizelge 37. Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Veri Türüne Göre Dağılımı	143
Çizelge 38. Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı	147
Çizelge 39. Doktora Tezlerinin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı.....	148
Çizelge 40. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Tez Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı.....	150
Çizelge 41. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Veri Türüne Göre Dağılımı.....	151

Çizelge 42. Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı.....	152
Çizelge 43. Doktora Tezlerinin Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı.....	155
Çizelge 44. Doktora Tezlerinin Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı (Eğitim Bilimleri/Öğretmen Yetiştirme).....	157
Çizelge 45. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı.....	159
Çizelge 46. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı.....	160
Çizelge 47. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Araştırma Desenine Göre Dağılımı.....	161
Çizelge 48. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı.....	162
Çizelge 49. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı (Eğitim Bilimleri/Öğretmen Yetiştirme).....	165
Çizelge 50. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Üniversitelere Göre Dağılımı.....	166
Çizelge 51. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı (Genel Çokluğa Göre).....	168
Çizelge 52. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı (Paradigmatik Sıklığa Göre).....	169
Çizelge 53. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı	170
Çizelge 54. Doktora Tezlerinin Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı.....	172
Çizelge 55. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı	173
Çizelge 56. Doktora Tezlerinin Veri Kaynağına Göre Dağılımı.....	174
Çizelge 57. Doktora Tezlerinde Yer Alan Eğitim Bireylerinin Dağılımı.....	175
Çizelge 58. Doktora Tezlerinde Yer Alan Eğitim Bireylerinin Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı	175
Çizelge 59. Kümeleme Çözümlemesinde Elde Edilen Kümeler (Beş Değişken; Serbest Kümeli)	177
Çizelge 60. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Beş Değişken; Beş Kümeli).....	178

Çizelge 61. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Beş Değişken; Üç Kümeli).....	180
Çizelge 62. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Dört Değişken; Serbest Kümeli).....	181
Çizelge 63. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Dört Değişken; Üç Kümeli).....	182
Çizelge 64. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Dört Değişken; İki Kümeli).....	183
Çizelge 65. Kümeleme Çözümlemesinde Elde Edilen Kümeler (Beş Değişken; Serbest Kümeli).....	186
Çizelge 66. Kümeleme Çözümlemesinde Elde Edilen Kümeler (Beş Değişken; Beş Kümeli).....	188

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Nicel ve Nitel Araştırma ile Paradigma İlişkisi.....	61
Şekil 2. Söylem Analizi ve İçerik Analizi İlişkisi	76
Şekil 3. Veri Toplama Aracının Oluşturulması Süreci	83
Şekil 4. Veri Toplama Aracı Şeması.....	104
Şekil 6. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Enstitülere Göre Dağılımı	114
Şekil 7. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı	116
Şekil 8. Tez Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Zaman İçindeki Artış Eğilimi.....	119
Şekil 9. Tez Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Zaman İçindeki Artış –Azalış Eğilimi (Oransal değerler üzerinden).....	119
Şekil 10. Doktora Tezlerinin Tez Sayfa Sayısına Göre Zaman İçindeki Eğilimi (Ortalama değerler üzerinden).....	122
Şekil 11. Doktora Tezlerinin Zaman İçindeki Artış Eğilimi.....	123
Şekil 12. Doktora Tezlerinin Zaman İçindeki Artış Eğilimi (Üç Yıllık Periyotlar)	124
Şekil 13. Doktora Tezlerinin Zaman İçindeki Artış Eğilimi (E.B./Ö.Y.-Üç Yıllık Periyotlar).....	125
Şekil 14. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Yıllara Göre Dağılımı (3 yıllık periyotlar).....	127
Şekil 15. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Yıllara Göre Dağılımı (oransal değerler)	128
Şekil 16. Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Yıllara Göre Dağılımı (3 yıllık periyotlar).....	144
Şekil 17. Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Yıllara Göre Oransal Dağılımı (3 yıllık periyotlar).....	145
Şekil 18. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Yıllara Göre Dağılımı (3 yıllık periyotlar).....	149
Şekil 19. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Yıllara Göre Oransal Dağılımı (ondalık değerler x 100).....	150
Şekil 20. Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Düzeyinin Yıllara Göre Dağılımı	153

Şekil 21. Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Düzeyinin Yıllara Göre Dağılımı (oransal değerler).....	154
Şekil 22. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Yıllara Göre Dağılımı.....	157
Şekil 23. Tezlerde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Yıllara Göre Dağılımı (E.B./Ö.Y.).....	158
Şekil 24. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı.....	164
Şekil 25. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Serbest Kümeli)	176
Şekil 26. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Beş Kümeli).....	178
Şekil 27. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Üç Kümeli).....	179
Şekil 28. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Dört Değişken; Serbest Kümeli).....	181
Şekil 29. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Dört Değişken; Üç Kümeli).....	182
Şekil 30. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Dört Değişken; İki Kümeli).....	183
Şekil 31. Çeşitli Kümeleme Çözümlemelerinin Toplu Görünümü.....	184
Şekil 32. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Serbest Kümeli).....	185
Şekil 33. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Beş Kümeli).....	187
Şekil 34. Çeşitli Kümeleme Çözümlemelerinin Toplu Görünümü (Eğitim Bilimleri).....	189
Şekil 35. Çeşitli Eğilimlerin Toplu Görünümü.....	190

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amaçları, önemi ve sınırlılıkları ile araştırmada kullanılan temel kavramlar yer almaktadır.

Problem

Her yaşamsal deneyimin insanın dünyaya ilişkin bakış açısını yeniden biçimlendirdiği düşünüldüğünde; günümüz itibarıyla, beşeri bilimler ve doğa bilimlerinden kökenlen iki kutuplu entelektüel bilgi birikiminin de dünyaya yönelik sayısız bakış açıları arasında öne çıkan en belirgin iki bakış açısını oluşturduğu gerçeği ile karşılaşılır. Sosyal bilimler ise sonradan ortaya çıkan ve bu iki bakış açısının diyalektiğinde şekillenen diğer bir bilgi türü olarak kimine göre (Kagan, 2009) üçüncü bakış açısını oluşturur.

Sosyal bilimleri zıt yönlerde doğru koşan iki ata bağlanmış birisine benzeten Wallerstein, (1998/2003) modern dünyanın bilgi yapılarının ayırıcı özelliğini, “daha önce hiçbir zaman iki kökten (doğa bilimleri ve beşeri bilimler) [gelen] farklı doğru türü olabileceği düşünülmemiştir” diyerek vurgulamaktadır. Beşeri bilimler ve doğa bilimleri arasında bir yerde iki kültür arasında derinden parçalanmış bir bilgi alanı olarak, sosyal bilimlerin kurumsal tarihi boyunca süre giden tartışmalar, bu iki kültürün uzlaştırılıp uzlaştırılamayacağı üzerine olmuştur (Wallerstein, 1998/2003).

Snow, (1963/1999) 1959 yılında, Cambridge Üniversitesinde, “İki Kültür” başlığını taşıyan ve sonradan kitap halinde yayımlanan bir konferans vermiştir. Konferansın konusu, bilim insanları (fizikçiler) ile aydınlar (beşeri bilimciler) arasındaki ilişki biçiminin betimlenmesi üzerinedir (Snow,

1963/1999). Bu ilişki, taraflar arasında iletişimsizliğin olduğu, temelinde yanlış anlamaya dayalı olan, karşılıklı olarak yıkıcı bakış açılarının sahiplenildiği bir ilişki türüdür (Snow, 1963/1999). Snow'un, (1963/1999) bu betimlemesine ağırlıklı kendi yaşam dünyası kaynaklık etmiştir; fizik eğitimi almış ancak yazarlık yapmaktadır ve gündelik yaşamı fizikçiler ile edebiyatçılar arasında geçtikçe taraflar arasındaki uçurumun büyüklüğünü ve bu uçurumun insanlığın gelişimi karşısında nasıl bir talihsizlik olduğunu derinden hissetmiştir. Wallerstein, (1998/2003) sosyal bilimlerin içinde doğduğunu belirttiği “iki kültür” kavramı ile Snow'un bu konferansında işlenen temaya gönderme yapmaktadır.

Sosyal bilimlerin arada kaldığı iki kültürden biri olan doğa bilimleri, 18. yüzyılda doğayla ilgili bilgiyi denetlemede tek söz sahibi iken, diğer kültür olan beşeri bilimler bazen “edebiyat”, bazen “kültür” ya da “felsefe” gibi isimler alan, iç tutarlılıktan yoksun bir görünüme sahip, pratik yarar sağlamadaki zayıflığı nedeniyle de kendisini kabul ettirmede yetersiz kalmaktaydı (Gülbenkian Komisyonu, 1996). Doğa bilimleri, doğal dünyayı yöneten yasaları ortaya çıkarma amacında olan (Gülbenkian Komisyonu, 1996) fizik, kimya, uzay bilimleri, yer bilimleri, canlı bilimi gibi disiplinleri kapsayan bilimlerdir (Cohen, 1994; Wikipedia, 2011; Gülbenkian Komisyonu, 1996) Beşeri bilimler, Wallerstein'in, (1998/2003) deyiimiyle 18. yüzyılda bilimden boşanan (ayrılan) felsefenin, sonradan tarih, sanat, edebiyat vb. alanları kapsayan, her olayı kendi tekliği içinde betimleme özelliğine sahip (idiografik) (Gülbenkian Komisyonu, 1996) olması yönüyle de nesnesi ve metotları doğa bilimlerinden tamamıyla farklı olan bilimlerdir (Nenon, 2006). Beşeri bilimler, insanın zihinsel ifadelerini dünyaya ilişkin temsiller ve yorumlar biçiminde ele alarak çalışma konusu yapan (Cohen, 2009) tarih, felsefe, dil, edebiyat, din ve görsel sanatlar gibi disiplinleri kapsayan bilimlerdir (Cohen, 1994; Wikipedia, 2011; Gülbenkian Komisyonu, 1996; Nenon, 2006).

Snow'un, 1960'larda, doğa bilimleri ile beşeri bilimler arasındaki çekişmenin bilim insanlarını dünyanın en ciddi problemleri ile ilgilenmekten alıkoyduğunu belirtmesi sonrasında, Kagan, (2009) aynı durumun, günümüzde, üç kültür arasında olduğunu vurgulamaktadır. Kagan, (2009) Snow'un tanımladığı doğa bilimleri ve beşeri bilimlerden oluşan bu iki kültüre, üçüncü kültür olarak sosyal bilimleri eklemiştir. Üç kültür diye isimlendirdiği

“doğa bilimleri”, “sosyal bilimler” ve “beşeri bilimleri” birbirinden ayırt etmekte kullandığı dokuz boyutlu tablo, her üç bilimin tanımına yönelik bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır (Çizelge 1).

Çizelge 1. Dokuz Farklı Boyuta Göre Üç Kültürün Kıyaslaması

Boyut	Doğa Bilimleri	Sosyal Bilimler	Beşeri Bilimler
Temel ilgiler	Doğal fenomenin bütünü tahmini ve açıklaması	İnsan davranış ve psikolojisinin tahmini ve açıklanması	İnsanların olaylara gösterdikleri tepkiler ile kültür, tarihsellik ve yaşam hikâyesinin bir fonksiyonu olarak deneyime yükledikleri anlamların anlaşılması
Bilimsel kanıtların temel kaynağı ve ortamların kontrolü	Maddi varlıklar deneysel kontroller altında gözlenir	Davranışlar, sözlü ifadeler ve az sıklıkla biyolojik göstergeler her zaman kontrol edilebilir olmayan bağlamlardan elde edilir	Yazılı metinler ve insan davranışları minimum düzeyde kontrol altındaki ortamlardan toplanır
Başlıca ifadeler, terminoloji	İmaları, fizik kimya ve biyolojinin madde varlıkları olan, belirli ortamların ötesinde olduğu varsayılan anlamsal ve matematiksel kavramlar	Gözlemin genellemeyi gerektirdiği yönündeki kısıtların kabul edildiği, bireylerin ve grupların psikolojik özellikleri, durumları ve davranışlarına başvuran yapılar	Çıkarımlar üzerindeki ciddi bağlamsal kısıtlamalara neden olan insan davranışlarına ve olaylara başvuran kavramlar
Tarihsel şartların etkisi	En alt düzeyde	Orta düzeyde	Yüksek
Etik nitelikli etki	En alt düzeyde	Yüksek	Yüksek
Dış destek bağımlılığı	Yüksek bağımlılık	Orta düzeyde bağımlılık	Görelî bağımsızlık
Çalışma şartları	Küçük ya da geniş işbirlikçi	Küçük işbirlikçi ya da yalnız	Yalnız
Ulusal ekonomiye katkı	Yüksek	Orta düzeyde	En az
Nitelik kriteri	Makineler tarafından üretilmiş kanıtlara dayanan, matematiksel tanımlamalara uyarlanabilen, doğadaki en temel maddi bileşenleri içeren sonuçlar	İnsan davranışının geniş bir kuramsal bakış açısını destekleyen sonuçlar	Nitelikli bir düz yazı içinde tanımlanan, anlamsal olarak ahenkli argümanlar

Kaynak: Kagan, 2009.

Üç kültürden her birinin aynı sözcüğü kullandığında dahi çoğunlukla farklı fenomeni işaret ettiğini, bu yüzden bir sözcüğün her bir bilimsel çevrede farklı anlamlar ifade ettiğini belirten Kagan, (2009) buna “korku” sözcüğünden bir örnek vermektedir: Korku sözcüğünün; T. S. Eliot’un şiirinde geçen “Sana korkuyu bir avuç dolusu tozda göstereceğim” mısrasındaki anlamı; bir sosyal bilimcinin “Gerçek dışı korkunun kalıtsal yolla geçişi, gerçekçi korkunun kalıtsal yolla geçişine göre daha mümkündür” önermesindeki anlamından farklı olduğu gibi, bir biyologun “Elektrik şoku öncesi bir ses duyup da hareket etmeyi kesen fareler korku durumundadırlar.” cümlesindeki anlamından da farklıdır.

Sosyal Bilimlerin Krizi

Kuruluşu 19. Yüzyıla rastlayan sosyal bilimler, kendisinden önce var olan doğa bilimleri ve beşeri bilimlerin etkisi altında, epistemolojik olarak bölünmüş bir biçim aldı (Gülbenkian Komisyonu, 1996). Her ne kadar kaos kuramı ve kültür çalışmalarının ortaya çıkışıyla 20. yüzyılın sonlarına doğru tartışmalar alevlenmişse de; Wallerstein’in (1998/2003) bakış açısıyla, iki kültür arasında doğan sosyal bilimler, aslında kriziyle birlikte doğmuştu.

Sosyal bilimlerin içinde farklı seslerin her zaman var olduğunu ancak bu seslerin kurumsal yapıların kalın duvarları arasında kaybolduğunu belirten Öncü de (2001) tartışmaların yeni başlaması bir yana sorunun hep olduğu düşüncesini dile getirmektedir. Diğer taraftan, Öncü (2001), Wallerstein ve arkadaşlarının bu çıkışı (Gülbenkian, 1996) radikal olmakla birlikte ortodoks arayışlar içinde olan cılız bir çıkış olarak değerlendirip aslında çalışma başlığı “Sosyal Bilimler Nasıl Kurtulur?” olmalıydı derken sosyal bilimlerin epistemolojik ve metodolojik eksiklerinin giderilmesi şeklinde görüşlere sahip olanlardan ziyade sosyal bilimlerin amacını yitirdiği, sosyal gerçekleri açıklayamadığı dolayısıyla da sosyal bilimlere ihtiyaç bulunmadığı tezini ileri süren Postmodernizme gönderme yapmaktadır. Gürsakal (2007), sorunun yalnızca sosyal bilimlere özgü olmadığını, klasik bilimin her şeyi gereğinden fazla basitleştirdiğini, bilimsel çıtanın çok yükseğe konularak

gerçekleştirilemeyecek beklentiler oluşturulduğu böylelikle her şeyin kestirilebilir ve kontrol edilebilir olduğu yanılgısına yol açıldığı düşüncesindedir. Buradan öyle anlaşıyor ki Wallerstein'ın vurguladığı iki kültür ayrımında pozitivist yöntemi tercih eden sosyal bilim disiplinlerine yönelik yapılan eleştirilerde “Doğa bilimlerine uyan bu yöntemin sosyal bilimlere uymasını nasıl beklersiniz?” sorusunu dahi kendi içinde çelişkili hale getiren Kaos Kuramı, Newton’cu Bilimi öylesine yerinden sallıyordu ki doğa bilimlerinin pozitivismi bile tartışma konusu olmuştu. Schwandt (1990), son 25 yılda hem doğa bilimleri hem de sosyal bilimlerdeki pozitivist ya da mantıksal ampirist yaklaşımın eleştirilmesi ve bilimsel araştırmanın doğasına ilişkin alternatif bakış açılarının oluşturulması konularının metodoloji tartışmalarına ağırlığını vurduğunu belirtmektedir.

Öncü’nün (2001); tarihçilerin topladıkları belgelerin muhtelif yorumlara açık belgeler olduğunu keşfetmeleri, sosyologların kuramlarını gerçeği belli bir biçimde kurgulayan anlatılar olduğunu görmeye başlamaları, iktisatçıların matematiksel modelleme çalışmalarından senaryolar olarak bahsetmeye başlamaları şeklindeki betimlemeleri, sosyal bilimlerin pozitivist epistemolojiyle olan uyumsuzluğunun farkındalıklarına ilişkin değişik ifade biçimleri olarak düşünülebilir.

Sosyal bilimlerde kriz, yöntemsel tercihler konusunda bölünmeler, gerçeğin keşfedilmeyip kurgulanması gibi yukarıda anlatılan ve bilimsel gündemleri daima meşgul eden söylemlerin derinliğine inildiğinde “bilgi problemi” olarak da ifade edilebilecek oldukça eskilere dayanan ve halen çözümlenmemiş felsefi bir problemle karşılaşılır. Bilgi diye bir şey var mıdır? Yoksa yalnızca kesinlikten uzak, bağlama dayanan insanların inanç ve görüşleri mi vardır? Doğru ve kesin bilgi söz konusu ise nasıl elde edilir? gibi sorular felsefe ya da bilim tarihinde bitmeyen tartışmalara konu olmuştur.

Yalnızca inanç ve görüşler vardır iddiasında olan sofistlere karşı Plato ve Aristo bilginin varlığını savundu. Sofistleri temsilen, Gorgias’a atfedilen “hiçbir şeyin olmadığı, olsa da bilinemeyeceği, bilinse de başkalarıyla paylaşılamayacağı” argümanları, (Güçlü, Uzun, Uzun ve Yolsal, 2002) sofist skeptizmini temsil eden tipik bir örnektir. Platon, objektif ahlak felsefesinin bir savunusu olarak görülebilecek idealer kuramıyla evrensel ahlaki-siyasi normların varlığını kanıtlama çabası içinde idealerin gerçekte var olduğunu

belirtirken; Aristo'nun bağımsız bir biçimde var olanın tözler olduğunu söylemesi (Hançerlioğlu, 2010) bilginin varlığına ilişkindir.

Felsefi doğruluk ile tanrısal doğruluğun özdeşleştirilmeye çalışıldığı genel olarak kilise kontrollü ortaçağ felsefesinde (Güçlü ve Diğerleri, 2002) Augustine'nin erken dönem mücadelesi şüphecilik üzerine oldu; hayatta olmak, düşünmek ya da en basitinden var olmak gibi temel gerçeklerin mutlak manadaki güvenilirlikleri (Markus, 2006) bilginin varlığına ilişkindir.

Modern felsefe döneminde Descartes ve Galileo'dan itibaren bilgi probleminde ana çözüm arayıcılar bilim insanları olmuş; 1750–1850 yılları arasında Wallerstein'ın (2003) deyiimiyle, bilim felsefeden boşanırken doğruyla uğraşma işini kendi tekeline almış, felsefeye ise iyiyi ve güzeli bırakmıştır.

Modern bilim, bilgi probleminin bir formunu (doğa bilgisi) çözümleme amacına sahipti (Özlem, 2010), ancak doğruya giden yegâne yolun bilimsel metot olduğu şeklindeki bu egemen ve hayatın her alanına nüfuz eden bakış açısı (Hyslop-Margison ve Naseem, 2007) Rousseau'dan Marx'a, Nietzsche'ye, Weber'e, Heidegger, Habermas ve Derrida'ya kadar çoğu modernite eleştirisinde, (Cahoon, 2000) eleştiriye hedef olan konunun özünde yer almıştır.

20. yüzyılın ortalarında, doğa bilimlerinin sosyal güç ve etkinin doruğuna çıkması, diğer bir ifadeyle, bilimsel kuramların açıklayıcı ve tahmin edici gücü, damgasını 20. yüzyılın sonlarına vuran Bilim Savaşlarını tetiklemiştir (Serdar, 2001). Bu savaşlar hümanist entelektüeller ve çoğu sosyal bilimci ile nesnel bilginin mümkünlüğü iddiasında olan doğa bilimciler arasında yaşandı (Serdar, 2001; Labinger ve Collins, 2001).

1962'de bilimsel ilerlemenin birikimli bir formda olmayıp devrimler şeklinde olduğu ana tezini işleyen Thomas Khun'nun "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" adlı kitabı bilim ve felsefe tarihinde yankılar uyandırmıştır. Kitabın çıktığı ilk yıllarda büyük tepki çeken Kuhn'un çalışmaları 1965'li yıllardan günümüze kadar süregelen, özellikle de 1996 yılındaki Alan Sokal Olayı¹ ile

¹ 1996 baharında Newyork Üniversitesinden fizikçi Alan Sokal, Social Text'in "The Science Wars," başlıklı özel sayısına bir makale gönderir. Sokal'ın çalışması fizik ve matematiği postmodernist bakış açısıyla belirli yönlerden çözümleyen bir görünüm sergilemektedir. Söz konusu yazı, bilimsel bilginin doğasını nesnel gerçeklikten ziyade dil, siyaset ve ilgilerin belirlediği görünümünde, postmodernist bilim tartışması karakteristiği tarzında yazılmıştır.

patlak veren, bilim savaşlarında bilim eleştirmenlerinin ilham kaynağı durumuna gelmiştir (Güneş, 2003; Serdar, 2001).

Ian Hacking'e göre Kuhn'un "Bilimsel Devrimlerin Yapısı" kitabı, egemen bilim anlayışına ilişkin bazı nosyonların sonunu ilan etmiştir (Serdar, 2001). Ian Hacking (1981) "Bilimsel Devrimler" isimli kitabının giriş bölümünde bu nosyonları pozitivist karakterize eden dokuz kavram olarak sıralar:

Realizm: Bilimin bir tek gerçek dünyayı araştırdığı; dünya hakkındaki gerçeklerin insanların düşüncelerinden bağımsız olarak doğru olduğu; bilimsel gerçeğin, gerçeğin bir veçhesini yansıttığı fikri.

Bilimin ayırıcı sınırları (Demarcation): Bilimsel kavramlar ile diğer inanç sistemleri arasında keskin bir ayrım olduğunun kabulü.

Bilimin birikimli ilerlemesi: Bilimin birikimsel bir süreç olduğu ve şimdiye dek bilinenler üzerinde yükseldiği, Einstein'ın, Newton'un genelleştirilmesi olduğu fikri.

Gözlem-kuram ayrımı: Gözlem raporları ile kuramsal açıklamalar arasında keskin bir ayrım olduğunun kabulü.

Temeller: Gözlem ve deneyin, hipotezler ve kuramlar ile bunların doğrulanmasının temeli olduğu fikri.

Tümdengelimci yapı: Kuramların, kuramsal postülaların gözlem raporlarının incelenmesiyle sınındığı düşüncesi.

Keskinlik: Bilimsel kavramların daha kesin olduğu ve bilimde kullanılan terimlerin değişmez anlamları olduğunun kabulü.

Keşif ve doğrulamanın ayrılığı: Keşfin ve doğrulamanın ayrı bağlamlar olduğu, keşfin yapıldığı psikolojik ya da toplumsal koşulları, keşfedilen olguların doğruluğuna olan inancın mantıksal temellerinden ayrı tutulması gerektiğinin kabulü.

Bilimin Birliği: Tek bir gerçek dünyaya dair, tek bir gerçek bilim olabileceği; daha az köklü bilimlerin daha köklü bilimlere indirgenebileceği; psikolojinin biyolojiye, biyolojinin kimyaya, kimyanın fiziğe indirgenebileceği fikri.

Görüldüğü üzere yukarıda sayılan nosyonlar esasen doğa bilimci anlayışa ilişkin bilimsel kabullerdir. Bu noktada yine de bilim savaşlarını, sosyal bilimlerin kendisini doğa bilimlerinin hegemonyasından bir kurtarma çabası olarak tanımlamak indirgemeci bir yaklaşım olacaktır. Güneş de (2003)

Makalesinin yayımlanmasının ardından, Lingua Franca'da, Social Text'te yayımlanan makalesini kültür çalışmaları topluluğunun ciddi bir bilimsellik ile kasti saçmalıklar arasındaki farkı ayırt edip edemeyeceğini belirleyecek bir deney yapma niyetiyle gönderdiği, ilk makalenin bir parodi olduğunu belirten bir başka makale yayımlar (Labinger ve Collins, 2001).

bu savaşların basit bir kavgadan ibaret olmadığını belirtirken ‘doğruluk kavramına ulaşmada disiplinler arası bir çatışma’ tanımını kullanmaktadır.

Sosyal bilimler, modern topluma ilişkin bilimsel bilgi üretme/üretmemesi sorunundan, ontolojik varlığının tartışılması boyutuna varan bir krizle karşı karşıyadır.

Eğitim Bilimlerinde Durum

Sosyal bilimler krizine ilişkin yukarıda bahsedilen bu tartışmalardan sosyal bilimler bir üyesi olarak eğitim bilimlerinin payına düşen hiç de az değildir. Eğitim araştırmasının, sosyal bilimler geleneksel bakış açısı, yorumcu bakış açısı, eleştirel kuram, feminist kuram ve karmaşıklık kuramı gibi birbiriyle rekabet halindeki çeşitli bakış açılarını özümsemiği belirtilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Sosyal bilimlerde görgöl araştırma yolu olarak nicel yöntemlerin geleneksel egemenliğinin 1960’larda tartışılmaya başlandığı, bu meydan okumanın nitel yaklaşım eğilimine olan ilginin artmasıyla ortaya çıktığı ve daha sonra da nicel ve nitel yöntemleri savunan araştırmacılar arasında kutuplaşma yarattığını belirten Punch, “paradigma savaşları” olarak da tanımlanan bu kutuplaşmanın özellikle eğitim araştırması alanında şiddetli olduğunu belirtmektedir (2005). Kennedy (1999), son zamanlarda, eğitim araştırmacılarının farklı araştırma tarzlarının birbirine görelili yararı üzerine tartışmalarla fazlasıyla meşgul olduğunu belirtmektedir. Wulf (2010), hümanist pedagoji, görgöl eğitim bilimi ve eleştirel eğitim bilimi arasındaki tartışmaların yorumsamacı yöntem, eleştirel rasyonalizm ve eleştirel kuram arasındaki tartışmaları yansıttığını belirtmektedir. şişman, (1998) yaklaşık otuz yıldan beri, genelde bilim ve bilimsel yöntem, özelde sosyal bilimler alanında “sıradan” olarak nitelendirilemeyecek bazı gelişmeler olduğunu; doğal olarak bu gelişmelerin, eğitim bilimlerini de etkilediğini belirtmektedir. Paradigma kavramı üzerinde araştırma yapıldığında ulaşılabilecek çoğu kaynakta Egon G. Guba, Yvonna Lincoln, Pati Lather, Robert Donmayer gibi eğitim bilimciler ya da eğitim bilimleri bölümlerinde çalışan araştırmacıların yer aldığı görülecektir.

Türkiye'nin, dünya düzleminde gündemi oluşturan paradigma/metodoloji odaklı dönüşümlerin oldukça gerisinde kaldığı düşünülmektedir. Şimşek, (1994) Türkiye'de eğitim yönetiminin, genelde bilimde, yönetim ve örgüt alanında ve eğitim yönetimi alanındaki köklü paradigmatik dönüşümün en az yirmi yıl gerisinde kaldığı ve her geçen gün farkın kapatılamaz ölçüde açıldığını belirtmektedir. Ünal ve Özsoy, (2004) dünyada, insan ve toplum bilimlerindeki yeni açılımların, eğitim bilimlerine de doğrudan yansıdığını, eğitim bilimleri açısından da paradigmatik değişim yarattığını ancak; Türkiye'de, eğitim bilimlerinin gelişim çizgisinin ve bugün geldiği noktanın, dünyadaki çağdaş yönelimlerin çok uzağında olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışma, Türkiye ölçeğinde, eğitim bilimlerinin, eğitimsel gerçekliği ortaya çıkarma ya da açıklamada, diğer bir ifadeyle eğitim araştırmasını yürütmede, sahip olduğu temel felsefi kabuller, araştırma yöntemine ilişkin tercihler ve tematik açıdan hangi eğilimler içinde olduğu sorusuna eğitim bilimlerinde hazırlanmış olan doktora tezlerinin incelenmesi yolu ile yanıtlar arama ereğindedir. Özelde eğitim bilimlerindeki eğilimleri betimleme amacıyla olan bu çalışmada; Türkiye'de, eğitim alanına ilişkin eğilimlerin, lisansüstü düzeyde, kapsamlı bir şekilde ortaya konulması gibi genel bir amaç da güdülmüş ve bu sebeple, çalışmada, öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmış olan doktora tezlerine de yer verilmiştir. Eğitim alanında hazırlanmış doktora tezleri adı altında, hem eğitim bilimleri hem de öğretmen yetiştirmede hazırlanmış olan doktora tezlerinin çözümlemesi topluca gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, öğretmen yetiştirme, eğitim bilimlerinin bir alt alanı ya da dalı olarak sayılmamakla birlikte; yine de eğitim bilimlerinin bilgi birikiminin uygulama alanlarından biri olarak (Ünal ve Özsoy, 2004) kabul edilmiştir. Bu sebeple, çalışmada çözümlenen karakteristikler (paradigma, araştırma yöntemi vb.) bağlamında, öğretmen yetiştirme alanının eğitim bilimleri ile aynı eğilimlere sahip olduğu düşünüldüğünden; eğitim bilimleri çözümlemesi, öğretmen yetiştirme tezlerinin de dahil edildiği eğitim alanı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle; öğretmen yetiştirmenin, eğitim bilimlerinin sahip olduğu eğilimlerden fazlaca bir sapma göstermediği varsayımı ile hareket edilmiştir. Bu kapsamda tez çözümleme aşamasında

izlenen süreç şöyle betimlenebilir: Öğretmen yetiştirmenin, eğitim bilimlerinden belirgin bir eğilimsel farklılaşması olmadığı varsayımı ile çözümlemeler, öncelikle eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme tezlerinin bir arada olduğu eğitim alanı bütünlüğünde sunulmuştur. Aynı çözümlemeler eğitim bilimleri özelinde de gerçekleştirilerek eğilimlerde farklılaşma bulunup bulunmadığı kontrol edilmiş varsa farklılaşan bu eğilimler de ayrıca belirtilmiştir.

Sosyal bilimlerin bir üyesi olarak, sosyal bilimlerin sorunlarını paylaşmakla beraber, eğitim bilimlerinin kendine özgü sorunlarının da var olduğuna kuşku bulunmamaktadır. Sosyal Bilimler Felsefesinde yer alan konular olarak sosyal bilimlerin bilim sayılıp sayılmayacağı ya da doğa bilimleri ile ilişkisinin ne olduğu (Güçlü ve diğerleri; 2002) sorunlarında olduğu gibi eğitim bilimleri için de “disiplin mi yoksa bir çalışma alanı mı olduğu” gibi sorunlardan söz edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim bilimleri, bir sosyal bilimler üyesi olarak sosyal bilimler felsefesine tabi olurken üyeliğinin niteliği “Sosyoloji ya da Siyaset Biliminde olduğu gibi bir temel sosyal bilim mi yoksa Kamu Sağlığı ya da Örgütlenme Çalışmaları gibi uygulamalı bir sosyal bilim midir?”² sorunsalı eğitim bilimlerine içkin bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Hatta eğitim bilimcilerin bu sorunlarla pek de ilgilenmediği ya da görmezden geldiği eleştirileri de alanda yer almaktadır (Ünal, Özsoy, Güngör ve Tunç, 2005). Balcı, (2008) eğitim bilimlerinin çeşitli ontolojik yaklaşımlarla (Ünal ve diğerleri, 2005) bir disiplin olduğunun gösterilebileceğini, ancak söz konusu ontolojik yaklaşımların, eğitim bilimlerinin özerk bir disiplin olduğunu kanıtlamaya yetmediğini belirtmektedir. Balcı, (2008) eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyini incelediği çalışmasında; diğer sosyal bilimlerden sonra ortaya çıkan eğitim bilimlerinin, bu gecikmişliğinin hem bilimleşme hem de araştırma zenginliğine olumsuz etki yaptığını söylerken belli sorunlara çözüm arayan bir eğitim yönetiminden ziyade kurama dayalı araştırmaların yürütüldüğü bir eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Ünal ve diğerleri de, (2005) Türkiye’de, bilime sorun odaklı yaklaşımın, bilimleşme sürecini tersine

² Punch’a (2005) göre pek çok yazar beş temel sosyal bilim (psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi) olduğu konusunda uzlaşacaktır ve eğitim uygulamalı bir sosyal bilimdir.

çevirdiğini; 1997 düzenlemesiyle öğretmen ihtiyacını karşılayacak şekilde eğitim fakültelerinin yapılandırılmasını da buna örnek olarak vermektedir. Örüçü ve Şimşek, (2011) eğitim yönetiminin akademik durumunu akademisyen görüşlerine dayalı olarak betimledikleri çalışmada; eğitim yönetiminin disiplinler arası bir çalışma alanı şeklinde algılandığının yanında; bilişsel psikoloji olmak üzere farklı sosyal bilimlerden yararlanarak disiplinler arası bir yaklaşım benimsemenin gereğini de bulgular arasında saymaktadır.

Bu çalışmada, “Eğitim Bilimleri” alanında hazırlanmış olan doktora tezlerinin karakteristiklerinin ülkemizdeki eğitim bilimlerinin genel eğilim ve temalarını yansıttığı varsayımı altında; egemen bilim anlayışının (pozitivizm) egemenliği devam ediyor mu, diğer anlayışlar az da olsa kendilerine yer bulabildi mi, seçilen araştırma konularının kompozisyonu nedir, hangi araştırma desenleri eğitim bilimcilerce daha çok tercih edilmektedir vb. konular bağlamında eğitim bilimlerinin bir betimlemesi yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme alanı ile birlikte düşünüldüğünde; her ne kadar bir eğitim bilimleri alanı olmasa da, eğitime yönelik içten bir bakışa (örneğin: işletme ya da psikoloji bilimi bakış açısı olmaması yönüyle) sahip olması nedeniyle, eğitim alanına ilişkin, akademik düzeyde, görgül verilere (tüm doktora tezleri) dayalı olarak kapsamlı bir betimleme gerçekleştirilmiştir. Bu betimleme eğitimsel gerçekliğin hem nasıl araştırıldığı hem de hangi temalarla temsil edildiği üzerine temelde iki boyutlu olarak yürütülmüştür.

Çalışmanın temel çözümleme birimi olan doktora tezinin anlam ve öneminin görülebileceği kaynaklardan biri olan Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğine bakıldığında madde 18’de bir açıklama görülebilir. Buna göre:

MADDE 18. a) *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 kazandırmaktır.*

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. (Lisansüstü

Eğitim-Öğretim Yönetmeliği, 1996)

Üniversitelerarası Kurul tarafından hazırlanan Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinin 18. maddesi, olduğu haliyle ODTÜ, Ankara ve Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliklerinde yer

almaktadır (Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği, 2003; Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği, 2003; Orta Doğu Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği, 1994). Doktora programının amacına bakıldığında, öğrenciye kazandırılmak istenilen yeteneklerin program sonunda hazırlanacak doktora tezine yansımalarının beklendiği görülecektir. Yüksek Lisans eğitimi için söz konusu yönetmeliklerde “...öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır.” şeklinde yer alan genel ifade dışında başka bir tanımlamadan ya da hazırlanacak tezin mutlaka taşıması gereken kriterlerden söz edilmemektedir. Bilimsel açıdan, doktora tezine yönelik olan beklentinin yüksek lisans tezine nazaran daha yüksek olduğu (tanımlı kriterler) dolayısıyla doktora tezlerinin paradigmatik/yöntemsel eğilimler ile tematik tercihleri daha iyi yansıtacağı düşüncesi doktora tezlerinin araştırma birimi olarak seçilmesinin (yüksek lisans tezleri yerine) nedenidir. Amerika’da, 1991 yılında, Lisansüstü Eğitim Komitesince (Council of Graduate Schools) yürütülen Doktora Tezinin Rolü ve Doğası (The Role and The Nature of Doctoral Dissertation) başlıklı bir çalışmada (2008), doktora tezinin;

(1) bir öğrencinin bilgiyi çözümleme, yorumlama ve sentezlemeye yönelik becerilerini ortaya çıkarması gerektiği, (2) öğrencinin çalışma alanına yönelik bilgisini ortaya koyması ya da en azından tez konusuna ilişkin edinmiş olduğu bilimsel yönünü doğrulaması, (3) kullanılan yöntem ya da prosedürleri tanımlaması, (4) sonuçları mantıksal ve sıralı bir tarzda sunması (5) sonuçların anlamını ahenkli ve bütünlüklü bir tarzda tartışma yeteneğini ortaya koyması beklendiği

ifade edilmektedir. Yukarıdaki açıklama yanında Komite (2008), tezin, henüz doktora derecesini almamış olan bireyin, bilimsel çalışmasının başlangıcı olduğu, bir sonucu (doruk noktası) olmadığı düşüncesini de vurgulamaktadır.

Doktora tezlerinin hazırlanma öncesi ve hazırlanma aşamasını kapsayan sürece bakıldığında; tezin ait olduğu disiplinin içinde bulunduğu eğilimleri ve sorunları yansıtan bir niteliğe sahip olduğu da görülecektir. Bölüm öğretim elemanları ile devam eden bir ders süreci; içinde çeşitli ödev ve proje etkinlikleri içermekte, konular güncel olaylar ile ilişkilendirilmekte, disiplin içinde süregelen gelişmeler dünya düzleminde de dikkate alınmakta, alanda yapılmış tez çalışmaları ve diğer bilimsel çalışmalar hakkında bilgi edinilmek

sonrasında belirlenen bir tez konusu yine alandan seçilmiş bir danışmanla birlikte yürütülmektedir. Genel hatlarıyla tanımlanan bu süreçte bireyin etkileşim içinde bulunduğu olguların tamamı hazırlanacak tezde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında; ‘Eğitim Bilimleri’ alanında hazırlanan doktora tezlerinin karakteristiklerini ortaya koymak suretiyle bir eğitim bilimleri betimlemesi yapılmış, eğitim bilimlerine bu alanda hazırlanmış olan doktora tezleri perspektifinden bakılmıştır.

Kuşkusuz bir ülkede eğitim bilimlerinin genel eğilimlerinin belirlenmesine yönelik olarak alandan akademisyenlerin benimsediği perspektiflerin araştırılması, yaptıkları çalışmalar ve etkinliklerin incelenmesi, eğitim ve eğitim bilimleri tanımlarının neler olduğunun ortaya konulması gibi sayılabilecek birçok yönelim bu çalışmanın amaçlarına hizmet edebilecek niteliktedir. Bu çalışmada, son 22 yıllık dönemine erişim imkânı olan doktora tezlerinin incelenmesi yolu ile eğitim bilimleri betimlemesi yapılmıştır.

Karakütük, Soydan ve Özen (2007), akademik etkinliklerin de içinde yer aldığı etkinliklerin tümünü akademik kültür kavramı içinde görmektedirler ve üniversitede araştırma ve yayın yapma gibi bilim yapma etkinliklerini de kapsayan akademik kültürün diğer sosyal bilim disiplinlerine özgü bir konu olabileceği iddia edilse de, disiplinler arası niteliği dikkate alındığında, konunun, eğitim bilimleri bağlamında ele alınabileceğini belirtmektedirler. Bu açıdan bakıldığında; eğitim bilimcilerin paradigmatik tercihleri ve odaklandıkları temalar, eğitim bilimleri içinde kendi başına bir araştırma konusu olmayı hak eder.

Ayrıntıları bu çalışmanın ikinci bölüm sonunda verilen, alanda yürütülmüş olan benzeri araştırmalarda (Balci, 1990, 2008, 2009; Kivirauma, 1999; Karadağ, 2009 vb.) genel olarak; pozitivist paradigmanın egemen olduğu, kuram-uygulama bağının koptuğu, tezlerin farklı bir modelleme ya da araştırma sorusu belirleme ya da bütünüyle farklı biçimlerde tasarlanmasından ziyade daha önceden yapılmış çalışmaları örnek almak suretiyle desenlendiği, nicel uygulamaların alana hâkim olduğu, yabancı çalışmalarda nitel araştırmalarda belirgin bir artışın gözlemlendiği, paradigmatik çeşitliliğin bulunmadığı, benimsenen sistem anlayışı gereği çalışmaların eğitimin alt sistemlerine odaklandığı, eğitim ya da eğitim bilimlerini bütünlüklü

olarak ele almadığı şeklindeki sonuçlar eğitim bilimleri araştırmasında genel eğilimleri betimlemektedir.

Yapılan incelemelerde, eğitim bilimleri (eğitim bilimlerinin tüm dalları) ya da başka bir alanın bütünü üzerinde yapılmış doktora tezlerini tema, paradigma, araştırma yöntemi ve tezin temel niteliklerine yönelik olarak çok boyutlu bir şekilde çözümlmek suretiyle eğitim bilimlerinin ya da ilgili alanın bir betimlemesinin yapıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Elektronik Tez Arşiv Projesinin 2008 yılı içinde uygulamaya girmesiyle birlikte Türkiye'deki üniversitelerde hazırlanan tezlere tam metin olarak ulaşım mümkün hale gelmiş; böylelikle sağlanan erişim kolaylığı, tezlere yönelik bir çözümlemede yalnızca başlık ya da özet kısımları değil ihtiyaç duyulabilecek verinin tezin herhangi bir bölümünden elde edilebilmesini mümkün kılmıştır. Rone (1998), çalışmasında, doktora tezlerinin alana ciddi katkılar yapabileceği ancak çoğunlukla bir yerde yayımlanmak suretiyle kamuoyu ile paylaşılmayıp gizli kaldığı ve araştırmacısına gerekli payeyi vermekten öte bir işlev görmediğini vurgulamaktadır. Rone'nun düşüncesine katılan bu çalışmanın benzeri çalışmalardan en belirgin farkı inceleme birimleri ve inceleme kriterleri yönüyle kapsamıdır. Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin eğitim bilimlerinin genel eğilimlerini temel felsefi kabuller, araştırma yöntemi ve tematik açıdan yansıttığı varsayımından hareketle yürütülmüş olan bu çalışmada, eğitim bilimlerinde 1986–2007 yılları arası hazırlanmış olan doktora tezlerinden ulaşılabilenlerin tamamı çalışmaya dâhil edilmiştir. Aynı dönemde hazırlanmış olan öğretmen yetiştirmeye ait doktora tezleri de çalışma kapsamında yer almıştır. İnceleme birimlerinin en temel karakteristikleri (yıl, araştırmacı, sayfa sayısı vb.), araştırma yöntemleri, tema ya da ilgi alanları olduğu gibi aynı zamanda paradigmasal açıdan çözümlmeye tabi tutulmuş olması kapsam yönünden ifade edilen farkın en önemli yönüdür.

Bu nedenle bu çalışmanın problemi; ülkemizde, eğitim alanında (eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme) hazırlanmış olan doktora tezlerinin temel nitelikleri (üniversite, enstitü, yıl, sayfa sayısı vb.), araştırma yöntemi, teması ve benimsediği paradigmalardan açısından incelenmesi; bulunan eğilimlerin eğitim bilimleri özelinde doğrulaması, böylelikle, hem genel manada eğitim alanının hem de eğitim bilimlerinin; temel nitelikleri, eğitimsel gerçekliği

temsilde kullandığı temalar ve eğitimsel gerçekliğin araştırılmasında sahip olduğu felsefi kabuller ile araştırma yöntemine ilişkin eğilimler yönünden betimlenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de genel olarak eğitim alanının, özelde eğitim bilimlerinin genel eğilimlerini, temel felsefi kabuller, araştırma yöntemi ve tematik bağlamda, alanda hazırlanmış olan doktora tezlerinin karakteristiklerinin incelenmesi yolu ile ortaya konulması amacını güden bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Eğitim alanında (eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme) hazırlanan doktora tezlerinin temel nitelikleri nasıldır? Bu temel nitelikler eğitim bilimleri özelinde de geçerli midir?

Tezler, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme arasında nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezler, hazırlandığı dillere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezler, hazırlandığı üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezler, hazırlandığı enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezler, hazırlandığı bölüm/anabilim dalına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezler, araştırmacı ve danışman cinsiyetlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir? Araştırmacı cinsiyetleri zaman içinde nasıl bir eğilim göstermektedir? Üniversitelere göre araştırmacı cinsiyet dağılımı nasıldır?

Tezler, sayfa sayılarına ilişkin olarak nasıl bir dağılım ve eğilim göstermektedir?

Yıllık tez sayıları zaman içinde nasıl bir eğilim göstermektedir?

Eğitim alanında hazırlanan doktora tezlerinde benimsenen araştırma paradigmalarının dağılımı nasıldır? Bu dağılımlar eğitim bilimleri özelinde de geçerli midir?

Araştırmacılarca benimsenen pozitivist, oluşturmacı, eleştirel paradigmlar ile görgöl (ampirik) olmayan tezler nasıl bir dağılım göstermektedir? Tezler, yıllara göre nasıl bir paradigmatik eğilim göstermektedir?

Araştırma paradigmlarının benimsenme sıklığı araştırmacı cinsiyetlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma paradigmlarının benimsenme sıklığı tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma paradigmlarının benimsenme sıklığı, bölüm/anabilim dalına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma paradigmlarının benimsenme sıklığı tez sayfa sayılarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma paradigmlarının benimsenme sıklığı tezlerde kullanılan veri türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma paradigmlarının benimsenme sıklığı tezlerde kullanılan araştırma desenlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma paradigmlarının benimsenme sıklığı tezlerde kullanılan veri kaynağına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma paradigmlarının benimsenme sıklığı tezlerde kullanılan ölçme düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Eğitim alanında hazırlanan doktora tezlerinin araştırma yöntemleri açısından durumu nasıldır? Araştırma yöntemleri açısından bulunan eğilimler, eğitim bilimleri özelinde de geçerli midir?

Tezlerde kullanılan veri türü (nicel, nitel ya da karma) dağılımı ve zaman içindeki eğilimi nasıldır?

Veri türleri (nicel, nitel, karma) yazar cinsiyetlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı ve zaman içindeki eğilimi nasıldır?

Araştırma desenleri, tez sayfa sayılarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma desenleri veri türlerine (nicel, nitel, karma) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerdeki ölçme düzeyinin (oranlı, sınıflamalı) dağılımı ve zaman içindeki eğilimi nasıldır?

Tezlerdeki örneklem/katılımcı çapının dağılımı ve zaman içindeki eğilimi nasıldır?

Tezlerdeki örneklem/katılımcı çapı, ölçme düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerdeki örneklem/katılımcı çapı, benimsenen araştırma paradigmalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerdeki örneklem/katılımcı çapı, araştırma desenlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Eğitim alanında hazırlanan doktora tezlerinin gösterdiği tematik dağılım nasıldır? Tematik açıdan bulunan eğilimler eğitim bilimleri özelinde de geçerli midir?

Tezler, nasıl bir tematik dağılım göstermektedir?

Tezlerde işlenen temalar, üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerde işlenen temalar, araştırma paradigmalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerde işlenen temalar, araştırma desenlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerde ilişkili olunan, eğitim-öğretim düzeyi nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerde işlenen temalar eğitim/öğretim düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerde yer alan katılımcı/denek kategorisi (birey, eğitim ortamı ya da dışından; nesne) nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tezlerde yer alan eğitim bireyleri (öğrenci, öğretmen vb.) nasıl bir dağılım göstermektedir?

Eğitim alanında hazırlanan doktora tezleri içerisinde, üniversite, araştırma paradigması, veri türü, araştırma deseni ve ölçme düzeyi değişkenlerinin çeşitli bileşimleri ile oluşan belirgin tez kümeleri nelerdir? Söz

konusu değişkenlere göre eğitim bilimleri özelinde belirgin tez kümeleri nelerdir?

Eğitim alanında hazırlanan doktora tezlerinin, bazı temel nitelikler, araştırma paradigması ve araştırma yöntemleri açısından sahip olduğu eğilimler topluca nasıl betimlenebilir?

Araştırmanın nemi

Bu çalışmada; eğitim alanında hazırlanan doktora tezleri çeşitli değişkenler itibariyle çözümlenmiş ve tezlerin temel özellikleri ortaya konulmuştur. Böylelikle, eğitim alanında hazırlanmış olan doktora tezlerinin çözümlenmesi yolu ile genel olarak eğitim alanının (eğitim bilimleri ve ğretmen yetiştirme) ve özelde eğitim bilimlerinin bir betimlemesi yapılmıştır. Staton-Spicer ve Wulff, (1984) bir çalışma alanını tanımlamanın en uygun yolunun o alanın parametreleri bağlamında ortaya konulmuş araştırmasını incelemek olduğunu, her disiplinin kendirnlerini periyodik olarak inceleme gereği duyduğunu belirtmektedir (Aktaran: Grant J. A ve diğerleri, 1995). Bu, bir alanın içerik ve araştırma gelişiminin sorgulanmasına olanak tanır, aynı zamanda o disiplinin akademisyenlerine araştırmada ihtiyaç duyulan yönelimler ile ortaya çıkmakta olan eğilimlerin kompozisyonunu yapma imkânı verir (Staton-Spicer ve Wulf, 1984- Aktaran: Grant J. A ve diğerleri 1995).

Doktora tezlerinin bilimsel birer araştırma oldukları ile temel nitelikleri, paradigmaları, araştırma yöntemleri ve temaları açısından incelenmeleri birlikte dşnldğnde, eğitim bilimlerine (ve genelde, akademik düzeyde eğitim alanına) yönelik en az iki boyutlu bir değerlendirmeden söz ediliyor demektir. Sayılan dört grup kategori içinden tezlerin temel niteliklerini kapsayan kategori haricinde kalanrl gruba (paradigma, araştırma yöntemi, tema) bakıldığında; bir disiplinin betimlenmesi; özerk niteliğe sahip olup olmadığının incelenmesi ya da başka disiplinlerle karşılaştırılması gibi girişimlerde sıklıkla kullanılan iki kriter ile karşılaşılır: Araştırmanın metodu (daha genel olarak paradigması) ve nesnesi. “Tema” kategorisi araştırmanın nesnesine denk gelirken; “paradigma” ile somut araştırma pratiklerinin yer

aldığı “araştırma yöntemi” kategorisi, araştırmanın metoduna denk gelmektedir. Esgin, (2005) “sosyolojik teorinin merkezi problemlerini”, “sosyolojik teorinin neliği ve nesnesi” bağlamında incelerken ağırlıklı vurguyu yöntemsel perspektif ve tema üzerine yapmış; Ünal ve diğerleri, (2005) eğitim bilimlerinin ontolojik temellerini inceledikleri çalışmasında, yöntem ve tema olgusunu ontolojik tartışma temaları arasında saymış; Balcı, (2008) eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyinin değerlendirmesini eğitim yönetimi araştırmalarının ışığında (betimlenmesi bağlamında) yapmıştır. Bu çalışmanın amaçları arasında eğitim bilimlerinin bilim olma niteliğinin incelenmesi bulunmasa da, çalışma bulguları bu amaçlara yönelik araştırmalara katkı yapacak niteliktedir.

Gerçekleştirilen çalışma ile bir sosyal bilim olarak eğitim bilimlerinin genel eğilimleri ve temalarının alanda hazırlanmış, yaklaşık çeyrek yüzyıllık doktora tezlerinin incelenmesi yolu ile betimlenmesi sağlanmıştır. Eğitim araştırmasının araştırması da denebilecek bu çalışmanın, “Sosyal Bilimlerde Sorunlar” ya da “Sosyal Bilimlerin Krizi” tartışmalarının devam ettiği bir dönemde yapılmış olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Sosyal Bilimlerle ilgili tartışmaların yürütüldüğü dönemde, akademisyenlere, üyesi bulundukları disiplini bütünlüklü olarak görebilme imkânı sunulmuş, bu kapsamda, disiplin içinde yükselen temel felsefi kabuller, araştırma yöntemine ilişkin eğilimler ve tematik eğilimler ortaya çıkarılmış, eğitim bilimleri ve eğitim araştırmalarına yönelik bakış açıları çeşitli değişkenlerle betimlenmiştir. Özellikle eğitimde şiddetli bir şekilde yaşanmakta olan “paradigma savaşları” olarak adlandırılan tartışmaların (Punch, 2005), diğer sosyal bilim disiplinlerinin gündemlerini paradigmatik bağlamda, etkilemesi beklenir. Dünya ölçeğindeki söz konusu dönüşümlerin, Türkiye’deki eğitim bilimcilerin kuramsal ve pratik gündemlerine yansması ve yayılması ise eğitim bilimlerine, diğer sosyal bilim disiplinlerinin gündemlerini paradigmatik (ve devamında gelecek yöntemsel çeşitlilik) çeşitlilik açısından etkileme olanağı verebilir. Eğitim bilimlerinden diğer sosyal bilim disiplinlerine yönelik belirleyici bir etki yapmak, eğitim bilimcilerin kendilerine ve eğitim bilimlerine olan bakışlarını olumlu yönde değiştirebilir. Diğer bir ifadeyle, eğitim bilimleri, dünyadaki paradigmatik tartışmalara bir nevi öncülük yapıyor ya da odak oluyorsa; benzer durumun Türkiye ölçeğinde yaşanmasının eğitim bilimlerinin bilimleşme düzeyine katkı yapması olasıdır.

Bu çalışmanın ise hem paradigma kavramına ilişkin bilgilerin alana taşınması, hem de eğitim bilimleri araştırmasının çok boyutlu bir şekilde betimlenmesi konusunda benzeri diğer çalışmalara katkı yaparak, yukarıda betimlenen etkileşim sürecine destek olması beklenmelidir.

Bu çalışmada, doktora tezlerine ilişkin olarak yapılan betimlemeler, aslında eğitim bilimleri ve eğitim araştırmalarına hangi perspektiflerden bakılmadığı ya da daha az bakıldığı bilgisini de doğal olarak içerdiğinden araştırmacıları çeşitlenen perspektiflerle eğitim bilimleri ve eğitim araştırmalarına yöneltme potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel; paradigmalara göre bilim tanımlarının bile farklı olduğu (Lather, 2006) düşüncesiyle ele alındığında; eğitime farklı paradigmalardan bakmak demek: eğitime ilişkin daha önce sorulmamış soruları sormak, bilinmeyenleri bilmek ve belki de daha çok ve çeşitli ‘öznelere göreyi’ ortaya koyabilmek demektir.

Araştırmacılara, değinilmemiş ya da az değinilmiş konu alanları hakkında bilgiler verilmiştir.

Paradigmalar olarak adlandırılabilen farklı bilme biçimlerinin eğitim bilimleri araştırmasına nasıl yansıdığı betimlenmiş, bu sayede çeşitli bilimsel perspektiflerin kendi savlarına kanıt olarak kullanabileceği bilgiler de üretilmiştir.

Araştırmanın Varsayımları

Eğitim alanında, yaklaşık çeyrek yüzyıllık dönemde (1986–2007 yılları arasında) hazırlanmış olan doktora tezlerinin karakteristiklerinin, ülkemizdeki eğitim alanının ve özelde eğitim bilimlerinin araştırma yöntemine ilişkin eğilimler ile tematik eğilimlerini yansıttığı düşüncesi bu araştırmanın varsayımdır. Öğretmen yetiştirme alanının, eğitim bilimlerinin bir alt disiplini olan didaktiğin içinde yer alan uzmanlık alanları olmak (Ünal, Özsoy; 2004) gibi, güdümlenmiş ve sınırlanmış konu alanı dışında, paradigma ve yöntemsel tartışmalarından eğitim bilimlerinden daha farklı bir şekilde etkilenmesine neden olacak başkaca bir etken olmadığı bu araştırmanın bir diğer varsayımdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin kurulmasının ardından ilk doktora tezleri 1965–1970 yıllarından itibaren yapılmaya başlanılmış (Sayılan, Aksoy, Yıldız, Bülbül, Özdem, İlğan ve Soydan, 2005) olmakla beraber, YÖK Veri Tabanında 1986 yılından daha önceye ait kayda ulaşılamadığından yalnızca 1986–2007 yılları arası yapılmış tezler araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Genelde eğitim alanına, özelde eğitim bilimlerine ilişkin betimlemelerin yapıldığı bu çalışmada, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme karşılaştırması gibi bir amaç güdülmemiştir.

Tanımlar

Eğitim alanında hazırlanmış doktora tezleri. YÖK Tez Tarama Motorunda “Konu” sekmesinde “Eğitim ve Öğretim” konusu, “Tez Türü/Durumu” sekmesinde ise “Doktora” seçildiğinde bulunan kayıtlar ile “Dizin” kriterine “Eğitim” sözcüğü girilerek “Tez Türü/Durumu” sekmesinde ise “Doktora” seçildiğinde bulunan kayıtların tamamı içinden, tanımlarda yer aldığı haliyle, “eğitim bilimleri anabilim dalları” ve “öğretmen yetiştirme bölümlerinde” hazırlanmış doktora tezleridir.

Eğitim bilimleri bölümü. Üniversiteler arası kurulun 1997 yılı kararı ile belirlenmiş olan, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi; Eğitim Programları ve Öğretim; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ile Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri anabilim dallarını kapsayan bölümdür.

Öğretmen yetiştirme alanı. Üniversiteler arası kurulun 1997 yılı kararı ile belirlenmiş olan, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, İlköğretim, Güzel Sanatlar Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Özel Eğitim, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinden oluşan alandır.

Doktora tezleri karakteristikleri. Doktora tezlerinin, bu çalışmada belirlenmiş dört ana kategori ve bunların alt kategorilerine ilişkin çeşitli nitelikleridir. Bu kategoriler:

1. Tezlerin temel nitelikleri: Tezin hazırlandığı üniversite, enstitü, bölüm/dal; yazar-danışman cinsiyetleri; tamamlanma yılı; sayfa sayısı.
2. Paradigma: Tezin pozitivist, oluşturmacı, ya da eleştirel paradigma benimsenerek hazırlandığı ya da görgül olmayan bir nitelikte olduğunu gösteren tek alt kümesi vardır.
3. Araştırma yöntemi: Veri türü; araştırma deseni; ölçme düzeyi; örneklem/katılımcı çapı.
4. Tema: Tema; denek/katılımcı kategorisi; eğitim/öğretim düzeyi; eğitim bireyleri.

Paradigma. Ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bileşenleri ile kendine has karakteristiğini gösteren; dolayısıyla da araştırma deseni ya da modelinden çok daha kapsamlı olan; ‘bilimsel araştırma paradigmaları’ tamlamasında yer aldığı haliyle bilimsel araştırmanın gerisinde yatan felsefi temelleri içeren ve bu sayede bilimsel araştırma süreç ve pratiklerini (araştırma problemi, yöntemi, sonuçları ve yorumlanmasını belirleyen) belirleyen perspektiftir.

Ontoloji³. Bu çalışmada, ontoloji, esasen temelinde derin felsefi ayrımlar bulunan farklı bilme biçimlerine denk gelen bilimsel araştırma paradigmalarının üç bileşeninden (ontoloji, epistemoloji, metodoloji) biri

³ Yunancada ‘varlık’ ya da ‘var olma’ anlamlarına gelen on,ontos ile ‘söz’, ‘us’, ‘konuşma’, ‘bilgi’ gibi anlamlara gelen logos sözcüğünün birleştirilmesiyle oluşturulmuş, sözcük anlamıyla varlıkbilgisi anlamına gelen felsefe dalı (Güçlü, E. Uzun, S.Uzun, Yolsal; 2002). Çok genel anlamda varlıkbilgisinin iki ana araştırma türü üstüne kurulu olduğu söylenebilir: 1. “Bütün her şeyin varlığını tanıtlayacak değerde geçerli ilkeler var mıdır?” sorusuna ilişkin araştırmalar; 2. “En son anlamda varolanın ne olduğunun” ortaya konulması amaçlı araştırmalar (Güçlü, E. Uzun, S.Uzun, Yolsal; 2002). Var olmanın, var oluşun ya da gerçekliğin en genel bilimidir (Campbell, 2006). Ontolojinin temel görevi gerçekliğin en genel bölünmelerine denk gelen bir kategori envanteri oluşturmaktır (Campbell, 2006). Bunların en önemlileri: maddeler (kendinde nesne); özellikler ve ilişkiler (şeylerin karakteristikleri ile birbirine göre durumları); bileşikler (kompleksler- nesne ve özellik gibi temel kategorilerin birleşmesiyle oluşur); soyut nesneler (insan düşüncesi, matematik, mantık); (Campbell, 2006). Sosyal gerçekliğin doğası ve biçimini soran “ne” sorusudur. Sosyal fenomen dünyasının insan zihninin dışında ve öznenin yaptığı yorumundan bağımsız olarak otonom bir varlığa sahip olup olmadığını tartışır.

anlamında da kullanılmıştır. Bu açıdan bilinen ya da gerçekliğin doğasına ilişkin bilgi veren bir bileşendir. Ulaşılabilir tekil bir nesnel gerçeklik var mıdır? Yoksa yere, kişiye ve zamana göre değişen çoklu gerçeklikler mi söz konusudur? Soruları ontolojik sorulardır.

Epistemoloji⁴. Bu çalışmada, epistemoloji, esasen temelinde derin felsefi ayrımlar bulunan farklı bilme biçimlerine denk gelen bilimsel araştırma paradigmalarının üç bileşeninden (ontoloji, epistemoloji, metodoloji) biri anlamında kullanılmıştır.

“Kim” ve “ne” soruları arasındaki ilişki ve bu ilişkinin sonucu üzerinedir. Sosyal gerçekliğin bilinebilirliğini sorgulamak kaçınılmaz bir şekilde ontoloji sorusuna verilen yanıtla da ilişkili olacaktır. Örneğin, insan zihninden bağımsız bir sosyal gerçeklik olduğunu kabul eden bir ontolojinin epistemolojisi bu gerçekliğin nesnel bir şekilde incelenebileceğini kabul eder.

Metodoloji⁵. Sosyal gerçekliğin nasıl çalışılabileceğini soran metodoloji bilme sürecinin teknik enstrümanlarına ilişkindir. Bu soru da önceki iki sorunun yanıtı ile şekillenir. Gerçekliğin nesnel bir şekilde incelenebileceği epistemolojisi, gerçekliğin koşullarını suni bir şekilde etkilemeye izin veren yöntemleri tercih edecektir. Diğer bir ifadeyle bilenin bilineni nesnel bir şekilde inceleyebileceğini kabul eden bir epistemoloji bu nesnellik niteliğini sağlayacak pratikleri işe koşar. Temelinde derin felsefi ayrımlar bulunan farklı bilme biçimlerine denk gelen bilimsel araştırma paradigmalarının üç bileşeninden (ontoloji, epistemoloji, metodoloji) birine denk gelen, epistemolojiyi uygulamaya koymadaki somut işlem basamaklarıdır.

⁴ Epistemoloji, Yunanca'da bilgi ile bilim anlamına gelen episteme sözcüğü ile bilim anlamını taşıyan logos'tan türetilmiştir (Hançerlioğlu, 1993). Fransızcada bilgi felsefesi anlamında kullanılan epistemoloji bilimlerin ortaya koydukları felsefi sorunları irdeleyen, tek tek bu bilimlerin yöntemlerini, ilkelerini, varsayımlarını ve sonuçlarını eleştirel bir gözle soruşturan bilim kuramına karşılık gelirken gnoseoloji sözcüğü bilgi kuramına denk gelmektedir (Güçlü, E. Uzun, S.Uzun, Yolsal; 2002). Sosyolojik bakış açısından tam bir epistemolojik farkındalık en azından dört ana konuyla ilgilenmeyi gerektirir:1- Sosyal ve doğa bilimlerinin nesnesi temelden farklı mıdır? 2- Sonuç olarak sosyal gerçekliği anlama ve çalışmada en uygun gnoseolojik prosedür nedir? 3- Belirli bir sosyal gerçekliği çalışarak elde edilmiş bilgi genellenebilir mi? 4- Eğer varsa sosyal olaylar arasında ne çeşit bir nedensellik varsayılabilir (Cipolla ve Giarelli, 2000).

⁵ En genel anlamda araştırma, soru sorma, düşünme, kuşkulama, öğrenme ya da öğretme tekniklerini inceleyen yöntem kuramı; yöntembilgisi (Güçlü, E. Uzun, S.Uzun, Yolsal; 2002). Yeni yöntemler bulmaya çalışan bilim olarak tanımlandığı gibi mantığın bilimsel yöntemlerini inceleyen bölümünü de adlandırır (Hançerlioğlu, 1993).

Araştırma yöntemi. Doktora tezlerinin veri türü, araştırma deseni, ölçme düzeyi ve örneklem/katılımcı çapı yönlerinden incelenmesi anlamına gelen, bu çalışmanın dört inceleme boyutundan (temel, paradigmatic, metodolojik, tematik) biri olan araştırma yöntemi boyutuna karşılık gelmektedir. Cümle içinde geçişine göre çoğul ya da tekil olarak aynı anlamda kullanılmıştır. Genel olarak, araştırmada verileri toplama ve çözümlemede kullanılan pratik araçlar anlamında “yöntem ve teknikler” her paradigma tarafından kullanılabilirken, metodoloji, ait olduğu paradigmaya özgüdür.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE ALANDA YÜRÜTÜLEN İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Doktora tezlerini çok boyutlu bir şekilde incelemekle beraber ontolojik, epistemolojik ve metodolojik tercihlerin bütününe içermesi, eğitim bilimleri alanında daha önce yeterince değinilmemiş olması nedeniyle; bu çalışmanın kuramsal temelleri paradigma üzerinedir. Bu bölümde paradigma tanımı, çeşitleri, sınıflamaları ile Gubacı bakış açısıyla pozitivist, oluşturmacı ve eleştirel paradigma tanımları, paradigma-nicel/nitel araştırma ilişkisi ve araştırma deseninin tanımına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu çalışmada, ayrımsal olarak tercih edilen her üç paradigmanın (pozitivist-oluşturmacı-eleştirel) tarihsel arka planında yatan epistemolojiler ya da kuramlara değinilmiş; ontolojik, epistemolojik ve metodolojik bileşen (Gubacı tanımlama) tanımlarının verilmesinde, paradigmayı Kuhn'un kullandığı epistemolojik manada (ölçüştürülemezlik, birleştirilemezlik) ele alan ve sosyal bilimlerde paradigmasal bir durumla (devrimsel ilerleme) karşı karşıya bulunulduğu iddiasını ortaya atarak sonradan “paradigma savaşları” (özellikle eğitim bilimleri alanında) adı verilen epistemolojik tartışmalara neden olan Egon Guba'nın paradigma çözümleme yapısı esas alınmıştır.

Paradigma

Paradigma teriminin, genel olarak, bilim çalışmalarında bir alanı yönlendiren ona rehberlik eden, üzerinde mutabık kalınmış inançlar ve pratikler kümesi (Morgan, 2007) anlamında kullanımı Kuhn'la (1970/2006) fizik bilimine içkin olarak başlar. Kuhn (1970/2006), paradigma kavramıyla bilimsel ilerlemenin, çizgisel birikimli bir formdan ziyade süreksiz sıçramalı bir

tarzda gerçekleştiği görüşünü dile getirirken, Grant'a (2006) göre, bilimsel gündemlerin kuramsal sorunlar ve deneysel sonuçlar kadar, finansal baskılar ve denk gruplar tarafından nasıl belirlendiğini göstermiştir. Khun'un bu kavramı, daha önce nicel bir araştırma tanımlaması yapmış olan sosyal bilimlerde, 20. yüzyılın son çeyreğinde nitel çalışmalara olan ilginin artmasını tanımlamada kullanıldı: 1970'lerde nitel yöntemlerin sosyal bilimlerde sağlam bir yer bulması araştırmanın çeşitlenmesi/zenginleşmesi anlamında yorumlanırken, Egon Guba ve Yvonna Lincoln gibi bazı araştırmacılarca bu durum, Khun'un paradigma konseptinde tanımladığı fizik alanında gerçekleşen bilimsel devrimlere denk görüldü (Donmoyer, 2008a).

Khun'un paradigmayı yirmiden fazla anlamda kullanmasının doğal bir sonucu olarak sosyal bilimciler de sözcüğü tamamiyla farklı anlamlarda kullanmıştır (Morgan, 2007). Guba (1990), tanımlama sorununa yol açtığına kuşku bulunmayan bu çok anlama gelen kullanımı, çoğunluktan farklı olarak bir talihsizlik olarak görmez ve bu durumun, kavramı herkesin yeniden şekillendirmesine olanak sağladığı için değerli gördüğünü de belirtir. Guba (1990), burada en yaygın tanıımı benimser: aksiyona rehberlik eden temel inançlar kümesi.

Paradigma terimi sosyal bilimlerde yalnızca Egon Guba ve Yvonna Lincoln'un kabul ettiği anlamda (epistemolojik) kullanılmadı kuşkusuz. Cohen, (2000) tanımlanması hiç de kolay olmayan paradigma teriminin ana uygulamalarının, sosyolojide tanımlayıcı ya da normatif çabalar içinde yer aldığını, analizcilerin Khun'un konseptini sosyolojik etkinlikleri sınıflamada kullandığını belirtmektedir. Ritzer, (1975) adeta sosyolojideki bileşenleri isimlendirircesine sosyal gerçekler, sosyal tanım, sosyal davranış sınıflaması yaptı; Bottomore, sosyolojik perspektifleri isimlendirircesine makro sosyolojiye yönelik dörtlü bir sınıflama yaptı (yapısal-işlevselci, evrimci, fenomenolojist, yapısalcı). Diğer sosyologlar tek bir alt alan için ikiden sekize kadar değişen paradigmatlı yapılar belirlemiş, bazı yazarlar kuramları farklı paradigmalar halinde sınıflarken, bazıları araştırma stratejilerini kategorize etmiştir (Cohen, 2000).

Lincoln ve Guba'ya ⁶göre bazı sosyal bilim alanlarında nitel metotların artan bir şekilde kabul edilmesi, sosyal bilimlerde en azından bazı insanların radikal olarak yeni ve farklı bir gerçekliğe (yeni bir ontoloji) olduğu kadar farklı bilme ve bilgi bakış açısına (farklı bir epistemoloji) sarıldığına işaret eder: bilgi inşa edilir keşfedilmez (Donmoyer, 2008a). Burada vurgulanan; nitel metotların tercih edilmesi ile gündemde yer tutmaya başlayan fenomenin veri toplama ve çözümleme çeşitliliğinde bir artış olarak yorumlanamayacağı, bunun da ötesinde, yorumlamanın, araştırmanın dayalı olduğu temel felsefi kabullerde bir farklılaşma olduğu yönünde yapılması gerekliliği üzerinedir. Bu açıdan bakıldığında; sosyal bilimcilerin görevi, doğa bilimcilerin yaptığı üzere doğru olanın keşfi değil (çünkü bu yeni perspektife göre keşfedecek tekli ve mutlak bir gerçek yok) farklı bağlamlardaki farklı insanların gerçekliği nasıl inşa ettiği ve bu insanların doğrularının mümkün olduğu kesinlikte betimlenmesidir: Lincoln ve Guba'nın tanımladığı temel felsefi kabullerin benimsenmesi, araştırma pratiğinde de örnek olay deseni ve nitel yöntemleri kullanmayı gerektirecektir (Donmoyer, 2008a).

Pozitivizme alternatif yaratmada bilinen en iyi yaklaşım, Egon Guba ve Yvonna Lincoln'nün geliştirdiği, sosyal araştırmadaki farklı paradigmaları tanımlamada bilgi felsefesinin o bildik üçlemesini (paradigma bileşenleri: ontoloji, epistemoloji, metodoloji) kullanan sistemlerine dayanan yaklaşımdır (Morgan, 2007).

Başlangıçta Lincoln ve Guba, bilgi, gerçeklik ve araştırmaya ilişkin yeni bakış açısını naturalistik paradigma sonradan ise oluşturmacı (constructivist) paradigma olarak isimlendirdiler; daha eski daha geleneksel bakış açısı ise pozitivist paradigma olarak isimlendirildi (Morgan, 2007). Zamanla Lincoln ve Guba sosyal bilim alanlarında etkili gördükleri perspektifler listesine üçüncü paradigma olarak eleştirel paradigmayı (Guba, 1990) ve post pozitivizmi eklediler (Guba, 1994). Eleştirel kuram paradigması Lincoln ve Guba'nın da tasvir ettiği üzere oldukça kapsamlıydı, çünkü neo-marxist, feminist, katılımcı (participatory), postyapısallık ve postmodern paradigmaları da (bunlarla sınırlı olmaksızın) içeriyordu (Guba, 1990).

⁶ Guba'nın entelektüel öncülüğünü takip eden, Guba'nın öğrencileri Patti Lather, Thomas Schwandt ve Lincoln'un sonraki arkadaşı Norman Denzin de dahil olmak üzere (Donmoyer, 2008a).

Guba, temel inançların, gerçeğin doğası ve nasıl bilinebileceği hakkında yargılardan oluşan bir sistemi oluşturduğu ve adına paradigma denen bu kavramın metafizik doğru olduğunu, bu temel inançların, başka şeyleri kıyaslamada birer kriter olduğu için de doğruluğunun kanıtlanamayacağını belirtir (Lincoln ve Guba, 1985). Her biri, temelinde yatan kabuller niteliğinde kendine has kriterlere sahip olduğundan, paradigmalar birbiriyle kıyaslanamaz bir niteliğe sahiptir; diğer bir ifadeyle; her paradigmaya yeterli uzaklıkta olmak kaydıyla nesnel nitelik taşıyan bir paradigma kıyaslama/değerlendirme kriterinin varlığından söz edilemez.

Uyumsuzluk ve paradigma savaşları. Kuhn gibi, Lincoln ve Guba da paradigmaları ölçüştürülemez olarak kabul ettiler. Guba ve Lincoln'a göre bir kişi hem pozitivist hem de naturalistik-constructivist paradigmayı aynı anda benimseyemez, yalnızca bir paradigmatic perspektifi benimsemeli, onun tarafı olmalıdır (Guba, 1990). Sürpriz olmayan bir şekilde paradigmanın seçimi vurgusu eğitim araştırması alanı da dâhil olmak üzere bazı sosyal bilim alanlarında belirgin bir şekilde yankılandı (Donmoyer, 2008a). Eğitim araştırması alanının önde gelen bir üyesi N. L. Gage, 20. yüzyılın son çeyreği boyunca alanda gerçekleşen metodolojik tartışmaların düşmanlık içeren yönüne karşılık "paradigma savaşları" terimini kullandı (Gage, 1989; Donmoyer, 2008a). 1980'lerde paradigma savaşları iki argüman üzerinde gelişti (Denzin, 2008): Birincisi, nicel ve nitel metotlar tümünden farklıdır, uyumlaştırılmaz (ölçüştürülemez); ikincisi, aynı zamanda yorumcu ya da kuramsal paradigmalar da (pozitivist – oluşturmacı - eleştirel) uyumlaştırılmaz. Gage'e (1989) göre 1980'li yılların paradigma savaşları, anti-natüralistler, yorumcular ve eleştirel kuramcılarının saldırılarının kurbanı olarak, eğitimde nicel araştırmanın ölümüyle sonuçlandı. 1990'ların başında nitel araştırma konusunda basılı çalışmaların çoğalması, yeni kitap ve dergilerin çıkışı gözlemlendi; nitel araştırma yanında feminist, postyapısalsal, eleştirel paradigmalar gelişti (Denzin, 2008). Bu dönem boyunca aynı zamanda bir ayrışma yaşandı (Donmoyer, 2008a): benzer zihniyetli insanlar birbirinin çalışmasını okuma eğiliminde olurken, araştırmaya yönelik ve dünyaya genel olarak kendisinden farklı bir bakış açısı geliştirmiş olanların çalışmalarına itibar etmedi ya da onlarla etkileşime girmedi. Bu ayrışma, eğitim araştırması açısından talihsiz bir sonuca neden oldu: Ulusal Araştırma

Konsülünce (Birleşik Devletlerdeki Ulusal Bilim Akademilerinin Araştırma Kolu) eğitimde bilimsel araştırmanın ne olması gerektiği tanımlandı (Donmoyer, 2008a).

Ulusal Araştırma Komitesinin hazırladığı “Eğitimde Bilimsel Araştırma” isimli raporda, eğitim araştırmasının da dâhil olduğu tüm bilimsel araştırmanın ardında yatan altı rehber ilke yer alır (National Research Council, 2002):

- Görgül (gözleme dayalı olarak toplanacak verilerle) incelemeyi mümkün kılacak araştırma sorusunun seçimi,
- Araştırmanın ilgili kurama bağlanması (kurama dayalılık),
- Araştırma sorusunun doğrudan incelenmesine olanak tanıyacak (etkili) metotların seçimi, prosedürlerin sonradan araştırmanın tekrar edilebilirliğini mümkün kılacak ayrıntıda anlatımı,
- Tutarlılığı koruyacak düzeyde açık ve uyumlu bir uslamlama zinciri oluşturmak: Çıkarımların geçerliliği, ancak sınırlılıkların tanımlanması, hata ve belirsizliğin tahmini gibi geçerliliğe tehdit oluşturacak faktörlerin iyi kontrol edilmesine bağlıdır ve bu çabalara araştırma raporunda ayrıntısıyla yer verilir,
- Çalışmanın tekrar edilebilirliği (yine aynı sonuçlara ulaşılmalı) ve daha geniş evrenlere genellenebilirliği: Araştırmanın alanda paylaşılması, profesyonel olarak incelemeye ve eleştirilmeye tabi kılınması (bilimin nesnelliği ne kişinin karakter özelliklerinden ne de çalışmanın tasarım özelliklerinden gelir, bilim insanların ortaya koyduğu normlardan gelir).

Söz konusu ilkelerin, bir arada düşünüldüğünde, pozitivist bilim anlayışının prensipleriyle sağladığı uyumluluğa dikkat edilmelidir.

Komite, nitel-nicel araştırmaları birbirinden tamamıyla ayrı kabul eden görüşe katılmadığı gibi her iki araştırma türünün ardında farklı felsefi temeller bulunduğu dolayısıyla her iki türün epistemolojik olarak ayrı oldukları görüşünü hatalı olarak kabul etmektedir (National Research Council, 2002). Yukarıda nitelikleri sayılan bilimsel araştırma aynı zamanda finansal desteği de hak eden araştırma tipidir (Donmayer, 2008a).

“Dünya görüşü olarak paradigmalar”, “epistemolojik duruş olarak paradigmalar”, “bir araştırma alanında paylaşılan inançlar olarak paradigmalar”, “model örnekleri olarak paradigmalar” şeklinde anlamsal olarak sınıflandırıldığında (Morgan’ın, 2007); söz konusu sınıflama içinden

“epistemolojik duruş olarak paradigmalar” bu çalışmanın konusudur. Guba (1990), “bilimsel araştırma paradigmaları” diye de ifade edilebilecek bu paradigmaların, benimseyenleri tarafından, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorulara verecekleri yanıtlara göre karakterize edilebileceğini ve bu yanıtların doğruluğunun köklü bir şekilde kanıtlanamayacağı ya da reddedilemeyeceğini, zaten aksi olsaydı araştırma etkinliğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir kuşku olmayacağını belirtmektedir. “Ontoloji”: Neyin var olduğunun kuramıdır (Kalof ve diğerleri, 2008); bilinen ya da gerçekliğin doğasının ne olduğu hakkındaki en temel görüşlerdir (Guba, 1990); belirgin bir kuram ya da paradigmaya özgü dünya görüşü ya da gerçekliğin temsilidir (Jennings, 2005); “Epistemoloji”: Bilen ve bilinen arasındaki ilişkinin ne olduğu, neyin bilgi sayılabileceği sorunsalını inceler (Guba, 1990); bilgi bilimi, aynı zamanda araştırmacı ile bilinecek olan arasındaki ilişki; bu ilişki nesnel ya da öznel bir duruşu varsayar (Billings ve Jennings, 2000); neyin bilinebileceği üzerinedir (Kalof ve diğerleri, 2008); “Metodoloji”: Araştırmacının bilgiyi ortaya çıkarmada işe nasıl giriştiği ile ilgilidir (Guba, 1990); gerçeklik nasıl bilinebilir, gerçekliğin bilgisine nasıl ulaşılabilir, araştırmacının sorusu, uygulanacak işlem basamakları ve kullanılacak metotların belirlenmesine ilişkin geniş bir çerçeve çizer.

Ontoloji, epistemoloji ve metodoloji sorularına verilecek yanıtlar temel inanç sistemlerini (paradigmaları) ortaya koyar ki bunlar araştırmacının ne olduğu ve nasıl yapılabileceğine ilişkin temel ilkelerdir. Paradigmalar ilk prensiplerle ya da nihailerle⁷ ilgilenir; insan kurguları olarak onlar araştırmacının dünya görüşünü tanımlar (Guba ve Lincoln, 2005).

Paradigmalar, Patton’a (2002) göre, sahip olduğu dünya görüşü ve genel perspektifi itibariyle kısıtlayıcıdır: taraftarları ya da uygulayıcılarına neyin önemli, meşru ya da makul olduğunu söylerler: bu, uygulayıcılara epistemolojik düşünme ya da uzun süredir neye ihtiyaç duyulduğunu dikkate almaksızın ne yapmaları gerektiğini söyleyen normatif bir niteliktir. Ortak bir kuramsal lisana sahip olmamaları paradigmaları birbiriyle kıyaslanamaz (Khun, 1970/2006) yapar ki bu durum hangi paradigma en iyi paradigmadır sorusunu yanıtsız bırakır.

⁷ Her paradigma için ontolojik kabuller gerçekliğe ilişkin en son kabullerdir. Daha derine taşınamazlar.

Paradigma Sınıflamaları

Ontolojik, epistemolojik, metodolojik yönlerden farklılaşan ve bu çalışmada da esas alınan üçlü paradigma ayrımı (pozitivist-oluşturmacı-eleştirel) çoğu araştırmacının paradigma sınıflamasında yer alır (Çizelge 2).

Çizelge 2. Temel Bileşenleri Bağlamında Üç Temel Paradigma

Bileşenleri Paradigma	Pozitivist/Post pozitivist Paradigma	Oluşturmacı Paradigma	Eleştirel Paradigma
Ontoloji	Pozitivist: Saf realizm; idrak edilebilir gerçeklik Postpozitivist: eleştirel realizm; saf gerçeklik var ancak eksikli olarak bilinebilir ve olasılıklı idrak edilebilir	Rölativizm; bağlama, kişiye özgü zihnen inşa edilmiş çoklu gerçeklikler	Tarihsel realizm; gerçeklik sosyal, politik, siyasi, kültürel, ekonomik, etnik ve cinsiyet değerlerince şekillenir ve zaman içinde kristalize olur
Epistemoloji	Pozitivist: Düalist/nesnel; araştırmacı için etkileşime girmeyen (araştırılanla) uzak bir konum almak mümkün ve gerekli, değerler ve diğer yanlı faktörler sonuçları etkilemekten uzak tutulur Postpozitivist: Modifiye edilmiş nesnellik; bulgular olasılıkla doğru; sonuçlar bilim çevresi ve diğer okuyucuların değerlendirmesine maruzdur	Sübjektivist: Bilen-bilinen ayrımının mümkün olmaması, gerçeğin bilinen-bilinen etkileşimine bağlı olduğu/nesnel olmayan (gerçeğin yalnızca bireylerde/katılımcılarda mevcut bilgi/bilme derecesine dayalı olması), inşa edilmiş/oluşturulmuş bulgular	(Transactional) Bilen-bilinen ayrımının mümkün olmaması, gerçeğin bilinen-bilinen etkileşimine bağlı olduğu/nesnel olmayan araştırmaya değerlerin aracılık etmesi, (gerçeğin yalnızca bireylerde/katılımcılarda mevcut bilgi/bilme derecesine dayalı olması), değer yüklü bulgular
Metodoloji	Pozitivist: Deneyssel, ayarlanmış; hipotezlerin doğrulanması; ağırlıklı nicel metotlar Postpozitivist: Modifiye edilmiş deneyssel/manipulatif; eleştirel çokçuluk; hipotezlerin yanlışlanması; nitel metotlar içerebilir	Yorumsamacı (Hermenötik)/diyalektik yöntemler, bireysel inşalar yorumsamayla saflaştırılır ve elde edilir; üzerinde önemli derecede mutabakat sağlanmış bir veya birkaç yapı (inşa) elde etmek amacıyla diyalektik olarak kıyaslanırlar	Diyalogcu/diyalektik yöntemler; dönüştürücü, yanlış bilinci ortadan kaldıran, dönüşümü kolaylaştıran ona güç veren

Kaynak: Guba ve Lincoln'den uyarlanmıştır⁸, 2005 –İlgili yayının ilk baskısında kullanılan tablo.

⁸ Bu çalışmada her iki paradigma (Pozitivist-Post pozitivist) tek bir paradigma olarak ele alındığından tablo uyarlaması yukarıdaki gibi yapılmıştır.

Guba'nın (1990) tasnifinde postpozitivist paradigma ayrı bir paradigma olarak ele alınmış, ontolojik, epistemolojik, metodolojik yönlerden farklılaşan dördü bir paradigma ayrımı (pozitivist, postpozitivist, oluşturmacı, eleştirel) oluşmuştur. Esasen amaçsal yönden temel varsayımları farklılaşmayan bu iki paradigmanın (pozitivist-postpozitivist) birbirinden ayrı olarak ele alındığı sınıflamalar tamamıyla farklı iki paradigma varlığından ziyade pozitivistteki değişimi vurgulamaya yaramaktadır.

Burrell ve Morgan (1979), sosyal kuramın çözümlenmesi amacıyla değişme-uyum ve öznel-nesnel ikiliğine göre radikal hümanist, radikal yapısalcı, yorumcu ve işlevselci şeklinde dördü bir ayrıma gitmiştir. Bilimin doğası (öznel-nesnel) ve toplumun doğasına (değişme-uyum) ilişkin boyutları (her biri iki boyutlu) bir matriste kesiştirmiştir (Çizelge 3). Böylelikle değişme-uyum ve öznel-nesnel şeklindeki her ikiliğin her kesişim bölgesi belirgin bir paradigmaya denk gelmiştir. Öznel-nesnel kriteri pozitivist-oluşturmacı paradigma ayrımındaki epistemolojik farklılığa denk düşerken; değişme-uyum kriteri toplumsal dönüşümün doğası üzerinedir. Eleştirel paradigma açısından belki de yapılabilecek tek doğru paradigmatic ayrımın eleştirel olan ve olmayan ayrım olduğu düşünülürse; değişme-uyum kriterinin bir ikilik olarak paradigma ayrımına eleştirel paradigmaya hizmet eden bir perspektiften baktığını söylemek de mümkün olacaktır.

Çizelge 3. Bilim ve Toplumun Doğasına Göre Paradigmalar

	Değişme (Radikal Değişimin Sosyolojisi)	Uyum (Düzenin Sosyolojisi)
Öznel	Radikal Hümanist	Yorumcu Yaklaşım
Nesnel	Radikal Yapısalcı	İşlevselci Yaklaşım

Kaynak: Burrell ve Morgan'ın '(1979) Sosyolojik Paradigmalar ve Örgütsel Çözümleme' çalışmasından uyarlanmıştır.

1960'ların sonlarından beri sosyolojik tartışma, bu iki gruptan nesnel–öznel ayrımına yönelik bir odaklanma yaparken değişme–uyum ikiliğini ihmal etmiş; öznel–nesnel ikiliği her iki sosyolojik kampta bağımsız olarak tartışılmıştır (Burrell ve Morgan, 1979). Burrell ve Morgan (1979), paradigmalarda konusunda, ölçüştürülemezlik bağlamında, Khun'cu bir tavra sahiptir: Onlara göre paradigmalarda birbirinin alternatifleridir; bir kişi aynı anda birden fazla paradigmaya dayalı olarak iş göremez; paradigmalardan birinin varsayımlarının kabul edilmesi, diğerlerinin varsayımlarının doğrudan reddedilmesi anlamına gelir.

İşlevselci paradigma nesnel bir bakış açısına sahiptir. Realist, pozitivist, determinist ve nomotetik (yasa koyucu, düzenlilikler ve genel yasaların araştırılması) eğilimlidir. Problem odaklı bir yaklaşıma sahip olarak pratik problemlere pratik çözümler sağlama ile ilgilenir. Sosyal gerçeklik doğa bilimleri yöntemleri ile çalışılabilir. Amaç, nesnel sosyal gerçekler arasındaki ilişkileri anlamak ve toplumu bir arada tutan sosyal harcı sağlayan bir aradalık türlerini açıklayacak bir sosyoloji yapmaktır (Burrell ve Morgan, 1979).

Yorumcu paradigma da işlevselci paradigma gibi düzenin sosyolojisine (the sociology of regulation) mensup olmakla beraber öznel bir duruşa sahiptir. Adcı (nominalist⁹), antipozitivist, istenççi (voluntarist¹⁰, determinist karşıtı olarak) ve idiografik (özellik olanı anlayıcı, tekel olayların tanımını) eğilimlidir. Çelişki problemleri, egemenlik, zıtlık ve değişim, yorumcu paradigmanın kuramsal çerçevelerinde bir rol oynamaz. Çoğunlukla gündelik dünyanın özünü anlama peşindedirler. Yorumcu paradigma Alman İdealist Geleneğinin tipik ürünüdür (Burrell ve Morgan, 1979).

Radikal hümanist paradigma öznel bir bakış açısına sahiptir. Sosyal dünyayı nominalist (adcı), antipozitivist, istenççi ve idiografik eğilimli görme açısından yorumcu paradigmayla ortaklırlar. En temel nosyonlarından biri insan bilincinin ideolojik üstyapılar tarafından egemenlik altına alındığı üzerinedir. Kuramcılarının temel ilgisi, insani gelişim üzerinde varolan sosyal düzenlerin kısıtlamalarından kurtuluş üzerinedir. En çok radikal değişim,

⁹ Varlığın olmadığı, yalnızca o varlığa verilen adın olduğu görüşü; genel kavramları gerçek saymayıp birer addan ibaret bulan öğretisi (Hançerlioğlu, 2010).

¹⁰ İradecilik; isteği temel alan; varlığın bir irade ürünü olduğunu savunan öğretilerin genel adı (Hançerlioğlu, 2010).

egemenlik/baskı tipleri, özgürleşme ve ihtiyaç üzerine vurgu yaparlar. Yapısal çelişki ve zıtlık gibi kavramlar radikal hümanist paradigmadan ziyade nesnel bir duruşa sahip olan radikal yapısalcı paradigmaya aittir. Radikal hümanistler, Alman İdealist Geleneği ve daha çok “erken dönem” Marx’la uyumludurlar (Burrell ve Morgan, 1979).

Radikal yapısalcı paradigma nesnel bir bakış açısına sahiptir. Realist, pozitivist, determinist ve nomotetik eğilimlidir. Radikal hümanistler toplumun radikal bir eleştirisi için perspektiflerini bilince odaklarken, radikal yapısalcılar, realist sosyal dünya içindeki yapısal ilişkilere odaklanırlar. Çağdaş toplum, siyasi ve ekonomik krizlerle radikal değişiklik üreten temel çelişkiler ile karakterize edilir. Güçlü bir Weber’ci etki de içermekle beraber temelini “geç dönem” Marx’tan alır (Burrell ve Morgan, 1979).

Lather (2006), öngörme, anlama, özgür kılma, yapıbozum gibi amaçları vurgulamak suretiyle dördü bir ayrıma (pozitivist, yorumcu, eleştirel, postmodern) gitmiş ve bu kapsamda temel üçlü ayrıma postmodern paradigmayı/paradigmaları ilave etmiştir (Çizelge 4).

Çizelge 4. Pati Lather’ın (2006) Paradigma Sınıflaması

(*: En yaygın isimler)

Modernist			Postmodernist	
Kestirmek	Anlamak	Özgürleştirme	Yapıbozum	Sonraki
*Pozitivist Karma metodlar	*Yorumcu Doğal	*Eleştirel Neo-Marxist	Postyapısal Postmodern	Neo-pozitivizm
	Oluşturmacı Fenomenolojik	Feminist Eleştirel ırk kuramı Praksis odaklı	Cinsel kimlik kuramı (queer theory)	Postteori
	Etnografik	Freireci katılımcı eylem araştırması	Sömürgecilik sonrası	Neo-pragmatizm Vatandaşlık araştırması
	Sembolik etkileşimcilik	Eşcinsellik kuramı	Postfordizm	Katılımcı/diyalogcu Siyaset çözümlemesi
	Yorumcu karma metotlar	Eleştirel etnografi	Posthümanist	
			Post-eleştirel	Post-post
			Postparadigmatik diaspora (John Caputo)	
			Postherşey (Fred Erickson)	

Kaynak: Lather, 2006.

Modernist, yapısal, hümanist kuram/söylemlerden bir kırılma sonrası postmodernist, post yapısal, post hümanist kuram/söylemlere bir kayma olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan Lather'ın ayrımı dörtlü bir ayırmadan başka modern ve postmodern şeklinde ikili bir ayrımı da ayrıca vurgulamaktadır. Post kuramlarda tüm kavramlar (dil, söylem, bilgi, doğru, akıl, güç, özgürlük, özne vb.) yapıbozuma uğratılır. Günümüzde tüm bu paradigmlar varlığını devam ettirmektedir. Lather'a (2006) göre, paradigma değişikliğinin, mevcut paradigmların açıklayıcı gücüne ilişkin algılanan eksikliğe bir tepki şeklinde gelişmesi nedeniyle, tarihsel olarak daha sonra gelişmiş bir paradigmayı benimsemiş olanlar önceki paradigmayı da bilmektedirler. Örneğin, özgürleştirici paradigmları benimsemiş olan bireyler, pozitivist ve yorumcu paradigmanın kritiğine ilişkin bilgi sahibi olduğu kadar kuramsal varsayımlarına ilişkin olarak da farkındalık sahibidirler. Aynı kuramlar farklı paradigmlar içinde oldukça değişmiş şekillerde görünürler: Lather (2006), bunu, post-yapısal feminizmin, liberal özgürleştirici feminizmden oldukça farklı olduğunu belirterek örneklendirir. Paradigmalara ilişkin olarak Lather'ın (2006) belirttiği daha çarpıcı görüş ise paradigmların bilim tanımını belirlemesine yöneliktir. O'na göre geleneksel bilim anlayışı pozitivisttir ve bilim anlayışının varsayımları yorumcu ya da post paradigmalarda (ontolojik, epistemolojik ve metodolojik olarak) birbirinden farklıdır.

Neuman (2009), pozitivist, yorumlayıcı ve eleştirel sosyal bilimi üç önemli yaklaşım olarak belirtirken feminist ve postmodern araştırmayı daha az bilinen, 1980'lerden sonra görünürlük kazanmış ve pozitivist eleştiren, yorumlayıcı ve eleştirel sosyal bilimi temel alan alternatifler olarak belirtir.

Guba ve Lincoln (2005), Guba'nın dörtlü yapısına (participatory) katılımcı adı altında beşinci bir kategoriyi daha eklemiştir. Burada, katılımcı paradigma, pozitivist bilim insanının dünyadan kopmuşluğunun belirgin bir eksiklik olduğunu vurgularken, araştırmacının kendisinin de araştırmada yer almasını ve böylelikle sonuçların birlikte oluşturulmasını ifade eder.

Almanya'da eğitim biliminin gelişimini inceleyen Wulf (2010), birbirinden farklı üç paradigmanın (hümanist pedagoji-görgül eğitim bilimi-eleştirel kuram) eğitim biliminin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Mackenzie ve Knipe (2006) pozitivist/postpozitivist, yorumcu/oluşturmacı, dönüştürücü ve pragmatik şeklinde farklı bir dörtlü

ayırma gitmiştir. Pragmatik paradigma, durumsallık özelliği ile araştırma sorusuna en iyi yanıtı veren paradigmanın işe koşulmasını sağlar. Pragmatizm herhangi bir gerçeklik felsefesine ait değildir. Mackenzie ve Knipe'in (2006), Creswell'den (2003) aktardığına göre; pragmatist araştırmacılar araştırma probleminin "ne" ve "nasıl" yönüne odaklanırlar; pragmatist paradigma, araştırma problemini merkeze koyar ve problemi anlayabilmek için tüm yaklaşımları kullanır. Mackenzie ve Knipe'in (2006), Mertens'den (2005) aktardığına göre, eski pragmatistler, sosyal araştırmanın doğruya ulaşmada yalnızca tek bir bilimsel metodun kullanılması yönündeki bilimsel nosyonu reddederler. Ortada duran araştırma sorusunun anlaşılmasını en mümkün kılan veri toplama ve çözümleme metotları, herhangi bir alternatif paradigmaya felsefi bir sadakat gösterilmeksizin seçilir (Mackenzie ve Knipe, 2006).

Eğitimde üç büyük araştırma paradigması olduğunu belirten Johnson ve Christensen, (2004) daha çok araştırma tasarımı ya da yaklaşımı olarak tanımlanan ve bu çalışmada ise yalnızca kullanılan veri tipine göre tanımlanan nitel-nicel-karma şeklindeki bir ayrımı benimsemiştir.

Garrison ve Shale (1994) pozitivist sosyal bilim, yorumcu sosyal bilim ve eleştirel sosyal bilimi başrol oyuncu olarak belirtirken feminist, postmodern ve eylem araştırması gibi yan oyuncular olduğunu belirtmektedir. Feminizm ve postmodernizmin henüz zayıf olduğunu, paradigmalara dâhil edilemeyeceğini Neuman da (2009) belirtmektedir. Bu sayılanların birer paradigma olmaktan ziyade birer perspektif olduğunu belirten Guba ve Lincoln (2005), her ne kadar perspektifler (örneğin feminizmin perspektifleri, eleştirel ırk kuramı, cinsel kimlik kuramı (queer theory), kültürel çalışmalar, vb.) çoğu bileşeni bir paradigmayla paylaşabilirse de (örneğin ortak bir metodolojik varsayımlar kümesini ya da belirgin bir epistemolojiyi) perspektiflerin, paradigmaların tersine o kadar katılaştırılabilir/somutlaştırılabilir ya da bileştirilebilir olmadığını söylemektedir. Feminizm ve postmodernizm gibi akımların paradigma olmaktan çok birer perspektif olması ya da henüz zayıf oldukları şeklindeki bakış açıları herhangi bir akımın ya da perspektifin ileride bir paradigma olacak düzeyde başat bir duruma gelebileceğini gösterir ki bu da paradigmaları durağan olmayan, dönüşen ve dinamik nitelikli kılar.

Bu çalışmada benimsenen üçlü paradigma yapısı ile paradigma sınıflaması yapmış olan diğer araştırmacıların ilişkisini gösteren tablo Çizelge 5'te görülmektedir.

Çizelge 5. Her Üç Paradigmayı da (pozitivist, oluşturmacı, eleştirel) İçeren
Çeşitli Yazarlara Göre Paradigma Sınıflamaları

Paradigma Yazar	Pozitivist- Postpozitivist	Oluşturmacı	Eleştirel	Postmodern	Diğer
Guba	Pozitivist-postpozitivist	Oluşturmacı	Eleştirel		
Burrell ve Morgan (1979),	İşlevselci yaklaşım	Yorumcu yaklaşım	Radikal yapısalcı (geç dönem Marx) Radikal hümanist (erken dönem Marx)		
Lather (2006),	Pozitivist	Yorumcu	Eleştirel	Postmodern (diğer üçünü modernist paradigmlar olarak tanımlar)	
Neuman (2009),	Pozitivist sosyal bilimi	Yorumlayıcı sosyal bilimi	Eleştirel sosyal bilimi	Postmodern (henüz yeni)	Feminist (henüz yeni)
Guba ve Lincoln (2005),	Pozitivist-Postpozitivist	Oluşturmacı	Eleştirel		(katılımcı) Participatory
Wulf (2010)	Görgül eğitim bilimi	Hümanist pedagoji	Eleştirel eğitim bilimi		
Mackenzie ve Knipe (2006)	Pozitivist/postpozitivist,	Yorumcu/oluşturmacı,	Dönüştürücü		Pragmatik
Johnson, B. ve Christensen, L. (2004),	Nicel	Nitel			Karma (ölçüştürülemezlik ilkesine aykırı)
Garrison ve Shale (1994)	Pozitivist sosyal bilim	Yorumcu sosyal bilim	Eleştirel sosyal bilim	Postmodern (henüz paradigma değil)	Feminist eylem araştırması (henüz paradigma değil)

Pozitivist-Postpozitivist Paradigmanın Tarihsel Arkaplanı

Pozitivist paradigma, sosyoloji biliminin kurucusu (Scott, 2006; Güçlü ve diğerleri, 2002) olarak da kabul edilen Augusto Comte'ye (1778–1857) kadar [Hatta Aristo'ya kadar (Mackenzie ve Knipe, 2006)] uzanır (Lather, 2006; Mackenzie ve Knipe, 2006). 19. yüzyıl başında sosyoloji insan toplumunun pozitivist bilimidir, Auguste Comte'un deyişiyle sosyal fizik (Wernick, 2005) (fizik ve diğer doğa bilimlerinin metotlarının insan toplumunun çözümlenmesine doğrudan uygulanması görüşü) pozitivist ilkesiyle ilerici aynı zamanda toplumsal yasaların bilimsel bilgisini yeni bir ahenkli sosyal düzene dönüştürme amacındaydı (Esgin, 2005). Sosyal fizik ya da pozitivist sosyal bilim tam olarak doğa bilimlerinde kullanılan bilimsel metodun toplumbilime uygulanması ile ortaya çıkmakta olan endüstri toplumunun yeni ilkelerini araştırıcaktı (Nollmann ve Straser, 2007).

Sosyolojik düşünce, kendi geliştirdiği bilimsel rasyonalizm anlayışı temelinde ampirik sosyolojinin kurucusu Durkheim ile birlikte daha üst düzeyde bir pozitivist epistemolojiye çıkar (Pierce, 2005; Esgin, 2005). Bir gerçeklik olarak sosyal olgular, nesnel doğaları ile bireysel bilincin dışında ve birey üzerine normatif güç uygulayan (Ahlak, toplum görüşü, yasa, gelenekler vb.) ve yalnızca diğer sosyal gerçeklerle açıklanabilen bir niteliktedir (Cipolla ve Giarelli, 2000). Durkheim'e göre, sosyolojik tekçi (monist) bakış açısı gereğince (Nielsen, 1999), aynı sonuç daima aynı nedendendir. Bu noktada pozitivist toplumbilimin, doğa bilimleri yöntemini kullanan, sosyal gerçekliğin nedeninin bir başka sosyal gerçeklik olduğu ve bu gerçekliğin insan zihninden bağımsız bir şekilde var olan determinist nitelikli olduğu görülmektedir.

20. yüzyılın başlarında, I. Dünya Savaşının hemen ardından bir grup matematikçi, filozof ve bilim insanı, Avusturya Viyana'da, Ludwig Wittgenstein'in (1975) Tractatus'u da dahil mantık alanında son gelişmeleri tartışmak üzere toplanır (Hyslop-Marginson ve Naseem, 2007). Genel olarak, kuramsal çerçevesini, mantıksal ve dilsel çözümlemeye ilişkin bilimsel bir yönelim; metodoloji ve araştırma özneleri açısından açıklayıcı ve epistemolojik bir tekçilik ile yanılsamacı bir epistemoloji oluşturur (Stadler, 2003). Mantıksal pozitivistlere göre metafiziğin modası geçmiştir, felsefenin temeli mantık ve ampirik bilimler olmalı, fizik de model olarak alınmalıdır

(Skirbekk ve Gilje, 2006). Bu çıkışla felsefe ilk kez metafizik düalizmi terk ediyor ve bilimsel olma eğilimine giriyordu. Diğer bir ilham kaynağı olarak Mach, bilimi gerçeği bulan değil gerçekle ilişkili bir etkinlik olarak gördü: bilim gerçeklik hakkındaki mutlak doğruyu keşfetme iddiasında bulunamaz çünkü yasaları mutlak değil (Cipolla ve Giarelli, 2000). Mach, bilimin duyulara verilmiş olguların bir açıklaması olarak yeniden bina edilmesi gerektiğini; bir bilimsel yasayı kabul ederken verilebilecek ya da verilmesi gereken yegâne temellendirmenin kullanımdaki sınıma karşı varlığını sürdürmesi olarak belirtmiştir (Güçlü ve diğerleri, 2002). Hipotez testinin tek yolunun deneyimin doğrudan gözlemine dayandığını reddeden ve doğrulamayı “prensip test edilebilirlik” olarak kabul eden mantıksal ampirizm; yalnızca ampirik olarak doğrulanabilir bilgi anlamlı, bilim tümevarıma dayalı birikimli bir süreç, fiziğin metodu sosyal bilimlerde dâhil tüm bilimlerin metodu, doğal ve genel yasaların keşfedilmesi herhangi bir bilimin temel amacıdır gibi klasik pozitivistin temel epistemolojik argümanlarını yine de korudular (Cipolla ve Giarelli, 2000).

Eleştirel realist Karl Popper (1935/2005) ilk olarak tekil bir olayın gözleminden genel yasalar çıkarmanın uygun metodunun tümevarım olduğu görüşüne karşı çıktı. Defalarca görülecek beyaz kuğular sonrasında kuğuların beyaz olduğu sonucuna varılamayacağı örneği tümevarım sorunu başlığı altında yer alır (Popper, 1935/2005). Popper (1935/2005), doğrulama kavramını yanlışlamayla değiştirdi ve hipotetik–tümdengelimci yöntem (hypothetic–deductive method) önerdi; bir hipotez tam bir testi geçmede başarısız olursa tam olarak yanlış tanımlanabileceği varsayımına dayalı olarak. Popper (1935/2005), her durumda her kuramın ancak geçici olarak doğru olabileceği ve her zaman gelecekte çürütülecek tahmini bir hipotez olarak kalacağını; bilimsel nesnelliğin ise (klasik pozitivistde olduğu gibi) ne bilginin nesnesinde, (idealistlerin inanma eğiliminde olduğu üzere) ne de öznenin içinde bulunduğunu; araştırmacılar aynı prosedürleri benimsediğinde ve bu prosedürlerin dayalı olduğu öndeyileri kabul ettiğinde nesnelliğin sonuçlanan öznelarasındalığında (intersubjectivity) bulunduğunu söyler.

Pozitivist Paradigma

Pozitivist metodolojiler, sosyal bilimlerin doğa bilimleri ile aynı amacı taşıdığı gerçeği, dolayısıyla da sosyal bilimlerin doğacı yorumundan çıkar (Schwandt, 1990). Pozitivizme göre bilim, değişmez doğal yasalarla yönetilen gerçekliğin “doğru” doğasını ve nasıl çalıştığını “doğru “ olarak keşfetmeli; nihai olarak da doğal fenomenin tahmin ve kontrol edilmesini hedeflemelidir (Guba, 1990).

Realist ontolojisi, değişmez doğal yasalar ve mekanizmalarla yönetilen gerçekliğin ortada durduğunu, bu varlıkların, yasaların ve mekanizmaların bilgisinin zaman ve bağlamdan bağımsız genellemeler formunda özetlenebileceğini ifade eder (Guba, 1990). Tekli gerçek, nesnel bir epistemoloji ile araştırılabilir ki bu, araştırmacının araştırılanla etkileşime girmemesi sayesinde olur. Guba (1990), araştırmacının araştırılanla etkileşime girmeyen, ondan uzakta bir pozisyon almasının (pozitivizme göre) araştırmacı için hem gerekli olduğunu hem de mümkün olduğunu belirtmektedir. Sonuçların değerlerden etkilenmemesi bu şekilde mümkün olmaktadır. Pozitivistlere göre, tek bir gerçeklik olduğundan bu gerçeklik değişkenler ile ifade edilebilir ve güvenilir ve geçerli bir şekilde ölçülebilir (Onwuegbuzie, 2000). Pozitivistler bu sebeple bilimsel araştırmanın değerden bağımsız olduğuna inanır. Pozitivist metodoloji, sorular ve/veya hipotezlerin önerme biçiminde önceden ifade edildiği ve çok dikkatli kontrol edilen şartlar altında deneysel testlere (yanlışlama) tabi tutulduğu deneysel/maniple edici bir metodolojidir (Guba, 1990). Realist bir ontolojiye bağlandığından, nesnel bir epistemolojiyi pratik etmeyle sınırlanan pozitivist, iddia ettiği nesnellik sayesinde doğanın sırları ile onları değiştirmeksizin mücadele imkânına sahip olduğunu kabul eder (Guba, 1990).

Pozitivist paradigmaya amaçsal olarak bakıldığında; tahmin etmek (predict) olgusuyla karşılaşılır (Lather, 2006). Bu durum, doğal olarak, neden-sonuç ilişkisi formunda olan doğal yasaların ortaya çıkarılması sonrasında bu yasaların birer araç olarak kullanılabilirliği ile gerçekleşir.

Pozitivist metodolojinin göze çarpan bir özelliği değerden arınmışlık iddiası da denebilecek olan normatif ve ampirik kuram ayırımıdaki ısrarıdır

(Schwandt, 1990). Pozitivist metodoloji, araştırma, inceleme metodolojisi, ne olması gerektiğine (ought to be) ilişkin bir metodoloji değildir; bu sebeple, pozitivist metodoloji sosyal gerçeklerle ilgilenir; normatif kuramın içeriği olan sosyal ve politik hedefler, amaçlar, ahlak ve değerler onun ilgisi içinde değildir (Schwandt, 1990). Bu durumda sosyal bilimlerin pozitivist amacı değerden arınmış kuramın elde edilmesi/doğrulanması olmaktadır.

Pozitivizmin eleştirilerin etkisiyle dönüşmüş bir formu olan postpozitivizm, tahmin etme (predict) ve kontrol etme genel amacını sürdürür ancak ontolojik duruşu saf realist anlayışa göre eleştirel realist bir anlayışa sahiptir (Guba,1990). Gerçek bir dünyanın varlığına rağmen postpozitivizme göre insanın mükemmel olmayan algılama ve anlama yeteneği söz konusu gerçekliği doğru olarak algılayamaz bu yüzden (insanın yetersizlikleri nedeniyle) araştırmacı, elde ettiği sonuçlar hakkında eleştirel bir pozisyon almalıdır (Guba,1990).

Oluşturmacı (Constructivist) Paradigmanın Tarihsel Arkaplanı

Oluşturmacı paradigma Berger ve Thomas Luckmann'ın "Gerçekliğin Sosyal İnşası" kitabına dayandırılrsa da (Lather, 2006); tarihsel arka planında neredeyse pozitivism dışı ya da karşıtı olan; yorumculuk, fenomenoloji, etnografi, hermenötik gibi çeşitli kuram ya da epistemolojilere rastlamak mümkündür (Schwandt, 1990; Niglas, 2001; Grant ve Giddings, 2002; Mackenzie ve Knipe, 2006; Costantino, 2008; Özlem, 2010)

19. yüzyılın sonlarında Almanya'da yaşanan, Alman tarihselciliğinin ana temsilcisi olan Wilhelm Dilthey'in, Comte ve Mill'in fizik metodlarını tinsel bilimlere uygulama önerisine karşı çıktığı metod tartışması, sosyolojik tarihin ilk epistemolojik tartışması örneğidir (Cipolla ve Giarelli, 2000). Böylesine bir ilk örneği oluşturma dışında, doğa bilimleri yöntemlerine alternatif olarak yorumsamayı beşeri bilimlerin hizmetine sunan ilk kişidir Dilthey (Göka, Topçuoğlu, Aktay, 1999). Tinsel bilimler ki, Dilthey insan bilimi, kültür bilimi gibi tüm bilimleri böyle isimlendirir, doğa bilimlerinden bütünüyle farklıydı, bu yüzden aynı metodu paylaşamazdı (Göka, Topçuoğlu, Aktay, 1999); gerçekte

onların nesneleri zihnin ifadeleri idi, ruhsal deneyimler yalnızca empatik anlama yolu ile anlaşılabilirdi: doğayı açıklarız, ruhsalı anlarız (Özlem, 2010; Cipolla ve Giarelli, 2000). Dilthey'e göre doğa ve tinsel bilimler hem konu hem de yöntem olarak farklıdır (Özlem, 2010). Doğa bilimleri dışsal deneyime dayalı iken tinsel bilimler içsel deneyime dayalıdır; doğa bilimleri dışsal deneyimin zihinsel temsillerini varsayıma dayalı genellemeler aracılığıyla birbirine bağlama amacındayken, tinsel bilimlerin yaşamın yaşanan deneyimde verilen tipik yapılarını açık bir biçimde birleştirmeyi hedefler. Yaşamla ilgili bütün yorumlar, değerlendirmeler ve ilkeler belirli bir yerde ve zamanda yaşayan öznelere göredir (Güçlü ve diğerleri, 2002; Özlem, 2010). Her halükarda Dilthey'in doğa ve beşeri bilimler arasındaki amaçsal ayrımı sosyal bilimlerin içine uzun süre yerleşen bir ayrım oldu (Cipolla ve Giarelli, 2000). Dilthey'e göre beşeri bilimler insanı hem nesne hem de özne olarak algılamalıdır (Skirbekk ve Gilje, 2006). Onwuegbuzie (2002), Dilthey'in karşı karşıya kaldığı bir çelişkiden bahseder: Eğer anlam bağlama dayalı ise çoklu gerçeklikler vardır, öyleyse anlama hermenötiktir, bu durumda yorum, yorumlayıcının gerçekliğine bağlıdır çıkarsamaları sonrasında, Dilthey, optimal bir yorumlamanın mümkün olup olmayacağını ve nasıl belirlenebileceğini merak eder. Bu durum, epistemolojik olarak temelsiz bir tanımlamayı ortaya koyarken yapısal bir kriter aramak anlamına gelir (Onwuegbuzie, 2002).

Windelband ve Rickert'in Dilthey'den ayrıldıkları nokta, doğa bilimleri ile tinsel bilimler arasındaki ayrımın derinliği hakkındadır: ayrımın konu ve yöntemden (iki bilim arasında derin uçurumlar var) ziyade amaç ve ilgilere (genelleştirici ve bireyselleştirici) göre yapılması doğru olmalıdır (Özlem, 2010). Diğer bir ifadeyle idiografik özgül olanı anlayıcı, tekil olayların tanımı; nomotetik ise yasa koyucu, düzenlilikler ve genel yasaların araştırılması içindir (Anchor, 2006). Doğa bilimleri değerlerle ilgisi olmayan ve kendi başlarına hiçbir anlam ifade etmeyen gerçek olayları konu edinir, sosyal bilimler ise tümüyle anlam içeren şeyleri konu edinir ve bu nedenle değerler sistemiyle sürekli iç içe olmalıdır (Esgin, 2005). Rickert, değerlerin de sosyo-tarihsel bilginin temelinde olduğunu, kültür bilimlerinin sadece idiografik disiplinler olmadığını, eğer sosyo-tarihsel olayların gerçek anlamları anlaşılacak isteniyorsa değer ilişkilerine de müracaat edilmesi gerektiğini belirtmiştir

(Cipolla ve Giarelli, 2000). Rickert gerçekliği yakalamanın bireyselleştiren (individualizing) ve genelleştiren (generalizing) olmak üzere iki yolu olduğunu; bireyselleştiren düşüncenin tarihsel düşünmeye, genelleştiren düşüncenin ise doğa bilimlerine uygun olduğunu belirtmiştir (Anchor, 2006; Özlem, 2010).

İçerisinde hem ampirist, hem yorumcu hem de pozitivist alanlar barındıran (Whimster, 2005) Alman Sosyolojisinin kurucusu olan Weber'in sosyolojisi bu iki antitezi (understanding/explanation ve idiographic/nomothetic) birleştirir. Weber, Dilthey'den etkilenmiş olan Wilhelm Wundt ve George Simmel'i sosyo-tarihsel bilgiyi psikolojik anlamaya indirgedikleri için eleştirdi, çünkü bu pozisyon nesnel bir bilgiyi destekleyemezdi. Bu yüzden Weber şöyle bir sosyoloji ideasına sahipti: hem genelleyen, nomotetik; hem yorumcu, idiografik; yorumcu anlama ile nedensel açıklamanın tamamlayıcılığı argümanı: araştırmacının kişisel anlaması, bilimsel açıklamanın ampirik ve istatistiksel olarak oluşturulmuş düzenlilikleri ile dengelenmelidir (Cipolla ve Giarelli, 2000). Weber, değer yargılarını, kişisel güven ve inanca dayalı olanlar ile bilime dayalı olgusal yargılar şeklinde ayırır (Güçlü ve diğerleri, 2002). Bilimsel bilgi, araştırmacının sahip olduğu değerlerin, tercihlerine etkisi açısından bakıldığında nötr olamazdı; yani araştırma probleminin seçimi ve odaklanma. Burada, Weber'in araştırmacının pozitivist anlamda nesnel olabileceği fikrine katılmadığı açıkça görülmektedir. Bununla beraber, araştırmacının kişisel değerlerine göre öncelikler bir kez seçildiğinde; araştırmacı, hipotezlerini destekleyecek ampirik kanıtların testiyle devam etmeli böylece yalnızca olgusal yargıları ifade ettiği anlamda değer katmayan ve nesnel olabilirdi (Cipolla ve Giarelli, 2000). Weber, değerler ve olgular arasında, değerleri olguları çözümlediğimiz gibi bilimsel olarak çözümleyemediğimiz üzerine bir ayrım yapmaktadır. Araştırmanın amacı ya da sonunda varılmak istenen nokta başlangıçta seçilirken (kişisel inanç ve güvene dayalı değer yargıları) araştırmacının değerlerinden etkilenir; ancak bu değer yüklü amacın gerçekleştirilmesi sürecinde değerlerden arınık, nesnel bir aşama da (olgusal yargılar) yaşanır.

İnsanlar gündelik aktivitelerinin içindeyken kendilerini çevreleyen dünyanın geçerliliğinden kuşkuya düşmezler. Ancak felsefi açıdan bakınca bizlere kısmen otomatik olarak verilmiş bu geçerlilik bir problemdir. Bu noktada doğal tavrımıza yerleştirdiğimiz gerçekliği bilincimizin nasıl kazandığı

sorunu ortaya çıkar (Srubar, 2005). Edmund Husserl'in fenomenoloji adlı felsefi kuramı yaşam dünyasının anlamlandırılması problemini açıklama amacıyla olan (Srubar, 2005) yeni bir araştırma metodu olarak bir açıdan felsefeyi bilimsel kılma girişimidir (Brewer, 2003; Drummond, 2006). Nesnenin bilgisine ancak öznenen varılabilir; bir şekilde dile getirilmiş olan fenomenlerin kendiliklerinde ne olduğu çözülmemiştir, nesnel ancak özneye denenebilir, bu da yalnızca fenomenoloji ile mümkün olur (Hançerlioğlu, 1993). Husserl'e göre hem pozitivism hem de ona karşı gelişmiş olan irrasyonalizm ya da kuşkuculuktan sakınabilmenin tek yolu vardır: doğal tavırla yapıları yapmamak, varlığa ilişkin doğru bir kavrayış için tüm önyargılar ya da şüpheli hususları paranteze almak (Cevizci, 2010). Fenomenoloji, fenomene ilişkin önceki inançlar tarafından bulandırılmamış bir anlama ile saf bilgi durumunun başarılması için fenomen hakkındaki önkabullü düşünceleri paranteze alan fenomenolojik indirgeme sürecidir.

Mantıksal nesnelerin (anlamlar, kavramlar, sayılar vb.) aşkınlığı ve kavramsallığını psikolojiye içkin gerçekliğe; yine mantıksal yasaların kavramsallığı ve evrenselliğini ise olgusal ve genel geçer nitelikteki psikoloji yasalarına indirgemesi nedeniyle Husserl, psikolojizmi eleştirir (Drummond, 2006).

Husserl'e göre, Birinci Dünya Savaşı ile Almanya'da nasyonal sosyalizmin gücü ele geçirdiği tarih arasındaki dönem, çoğu bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, iktisat vb.) kurumsal çelişkilerinden köklenen krizleri bolca içermektedir (Thiel, 2001). Söz konusu krizlerin, zamanın, entelektüel ve ahlaki yöneliminin ve daha genel olarak Avrupa kültürünün genel krizine yol açtığı fikrindedir (Thiel, 2001). Husserl, Avrupa bilimi ve yaşam dünyasının bu krizini bir fenomen olarak inceler (Thiel, 2001). Bilmenin özneliliği ile bilinenin nesneliliği ilişkisini problem edinen Husserl, kendisini, fiiller, düşünsel içerikler ve nesneler arası ilişkileri açıklayacak psikolojik olmayan bir epistemoloji bulmaya adanmıştı (Drummond, 2006).

Fenomenoloji Berger ve Luckmann'ın, (1966) sosyal gerçekliğin inşası fikirlerinin gelişiminde ana rolü oynadı (Wikipedia, 2011). Berger ve Luckmann (1966/2008), Durkheim'in olayları şeyler gibi inceleyin; Weber'in ise hem günümüzdeki anlamıyla sosyoloji açısından hem de tarih açısından bakıldığında biliş nesnesi (cognition), eylemin sübjektif anlam-bileşimidir

ifadelerinin birbiriyle çelişmez olduğunu belirtirler. Toplum, gerçekten de objektif bir olgusalığa sahiptir ve yine toplum, gerçekten de sübjektif anlamı ifade eden eylem vasıtasıyla inşa edilir (Berger ve Luckmann, 1966/2008). Sosyal Gerçekliğin İnşası isimli kitaplarında, Berger ve Luckmann (1966/2008), “sübjektif anlamların objektif olgular haline gelmesi nasıl mümkündür?” sorusunu yöneltirler ve bu soruya yanıt ararlar: İnsan kendini dışsallaştırdığında, içinde kendini dışsallaştırdığı dünyayı da inşa etmiş olur; bu noktada (kendisini dışsallaştırması nedeniyle) aslında kendi inşa ettiği dünyanın nesnel bir var oluşa sahip olduğunu düşünür ve nesnel var oluşa sahip olduğunu düşündüğü, hakikatte ise kendisinin inşa etmiş olduğu bu dünyayı kendi farkındalığına tabi kılar [kendinden tamamen bağımsızmış gibi onu fark eder] (Berger ve Luckmann, 1966/2008).

Kültürel ürünleri sosyal etkileşimle yaratırız ve yaratım gerçekleştiğinde artık bu ürünler bizler için dışsallık kazanır. Bu dışsallık nedeniyle insanlar aslında yaratılmış olan ürünlerin yaratıcısı olduklarının farkındalığını yitirir ve bu ürünler bireyden bağımsız olarak var olurken bireyler açısından ürünlere ilişkin nesnel gerçeklik hissi uyanır. Bu noktadan sonra birey, kendisinden bağımsız, nesnel nitelikteki gerçekliğe (esasen kendi ürünleri) sahip varlıkları fark eder (Berger ve Luckmann, 1966/2008).

Oluşturmacı Paradigma

Oluşturmacı paradigma, bazı paradigma ayrımlarında (Interpretivist) “yorumcu paradigma” olarak adlandırılmaktaysa da bu çalışmada Guba’nın yaklaşımı tercih edildiğinden “oluşturmacı” (Constructivist) diye nitelendirilmiştir. Hem oluşturmacı (Constructivist) hem yorumcu (Interpretivist) paradigma adı altında ontolojik, epistemolojik ve metodolojik yönlerden yapılan tanımlarda bir farklılığa rastlanmadığı gibi karmaşık dünyanın yaşam deneyimini yine bu deneyimi yaşayanların bakış açısından anlama hedefini her iki yaklaşımın paylaştığı (Schwandt, 1994) ifade edilmektedir. Costantino (2008), 19. yüzyılda kullanılan “Interpretivist” kavramı

yerine 20 ve 21. yüzyılda “Constructivist” kavramının¹¹ kullanıldığını belirtmektedir.

Guba'ya (1990) göre postpozitivist ve eleştirel kuram taraftarları hatta pozitivistler pozisyonları arasında bir uyumluluk hissedebilirler ancak oluşturmacılar pozitivist ve postpozitivist paradigmayı oldukça problemli görürler ve tamamıyla değiştirilmesi gerektiği düşüncesindedirler. Bu kapsamda, pozitivist paradigmaya oluşturmacı paradigma cephesinden bakıldığında; sosyal gerçekliği ya da insan davranışlarını açıklamada doğa bilimleri yöntemlerini tercih etmenin ne kadar yanlış olduğu argümanı belki de karşı karşıya kalınan ilk temel argümandır.

Pozitivist paradigmaya karşı yapılan en temel eleştiriler şöyle sıralanabilir (Guba, 1990):

Gözlemi anlamlı kılabilmek için aslında işe gözlemden değil kuramdan başlandığı, olguların kurama bağlı/kuram yüklü olmasının gözlem etkinliğinin görünen ya da gizli bir şekilde bir kurama dayalı olarak yürütüldüğünü (ön kabullü) (Gray, 2004), bağımsız olmadığını, dolayısıyla şeylerin gerçekte nasıl olduğuna ya da nasıl (nesnellik) işlediğini keşfetmeye yönelik temelin kaybolduğu;

Tümevarım problemi nedeniyle hiçbir kuramın asla tam olarak test edilemeyeceği;

Araştırılan ve araştırmacının etkileşimli doğasının nesnelliği mümkün kılmaması, araştırmanın bulgularını dışarıda ne olduğunu söyleyen bir rapordan ziyade edebi olarak onları yaratan bir sürecin artığı yapar ki söz konusu bilgi insan etkinliğinin bir sonucu olarak betimlendiğinden bir insan inşasından/oluşumundan (construction) başka bir şey olmayıp asla nihai doğru olarak nitelendirilemez, problemli ve daima değişkendir.

Araştırma, araştırmacının değerlerinden etkilenir. Oluşturmacılar, çoklu gerçeklik olduğu için farklı araştırmacılara ilişkin çoklu yorumların tamamının geçerli olduğunu söyler. Oluşturmacılar göre gerçeklikler sosyal olarak

¹¹ “Bu araştırma paradigması fenomenin açıklanmasına odaklanan doğa bilimci anlayış yerine insani bilimlerde fenomenin anlaşılması şeklinde bir değişimi temsil eder. Yorumcu dönem (Interpretive turn) olarak ifade edilebilecek bu değişiklik 19. yüzyılda Wilhelm Dilthey, Edmund Husserl ve Max Weber'in yazdıklarıyla başlatıldı. 20 ve 21. yüzyıllarda oluşturmacılık olarak etiketlenen/sınıflandırılan yorumcu paradigma, sosyal oluşturmacılık, psikolojik oluşturmacılık ve radikal oluşturmacılığın gelişimi ile daha kompleks bir hal aldı (Costantino, 2008).”

oluşturulmuş insan aklının ürünleridir, oluşturucuları değiştikçe gerçeklikler de değişir; bilen ve bilinen bağımlılığı söz konusudur, bu nedenle araştırmacı çalışılana mümkün olduğunca yaklaşmalıdır (Onwuegbuzie, 2000).

Oluşturmacı paradigmada amaç, fenomenin anlaşılmasıdır (understand) Lather (2006). Bireylerin kendi zihinlerinde oluşturduğu gerçek anlaşıldığı şekliyle betimlenir.

Ontolojik olarak herhangi bir araştırmada daima yapılabilecek birçok yorum varsa ve eğer çeşitli inşalardan (construction) hangisinin doğru ya da yanlışlık içinde olduğunu belirleyecek kurumsal/yapılaşmış bir süreç yok ise göreceli (relativist) bir pozisyon almaktan başka alternatif de yoktur, gerçeklikler çokludur ve insanların zihinlerinde var olur (Guba,1990). Patton, (2002) insanın gerçeği yorumlama ve inşa etme/oluşturma kapasitesi olduğunu, insanın algı dünyasının güneşi gördüğümüz/bildiğimiz anlamda gerçek olmadığını ancak onun kültürel ve dilsel yapılarla oluşturulduğunu ve şekillendirildiğini belirtmektedir.

Oluşturmacı, epistemolojik olarak sübjektivist bir pozisyon almayı tercih eder. Sübjektivite yalnızca insanın durumu tarafından araştırmacıya zorlanmaz (postpozitivistin kabul edeceği üzere) tam tersine bireyler tarafından sahip olunan inşaların (construction) kilidinin açılmasının da tek yoludur, çünkü gerçeklikler yalnızca katılımcının aklında var oluyorsa sübjektif etkileşim de onlara ulaşmanın tek yolu olarak görünmektedir (Guba,1990). Araştırmacılar ve katılımcılar çalışma içinde yeniden inşa sürecine birlikte katılırlar ve bu yüzden araştırmacılar için uzakta ve nesnel olmak ne istenen ne de mümkün olandır (Hatch, 2002).

Dönüştürülecek olan şey gerçek dünya değil zihindir (mind) (Guba,1990). Araştırmacılar, katılımcıların dünyalarını anlamlandırmada kullandıkları inşaları yeniden inşa etme çabası içinde katılımcılarla uzun periyotlar halinde süren mülakatlar yapar ve doğal ortamlarında katılımcıları gözlemler (Hatch, 2002). Oluşturmacılar kültürde, dilde, sembolde, vb. de teşkil edilen/meydana gelen/oluşturulan öznelerarasıdaki (intersübjektif) anlamlar alanını/diyarını araştırmaya betimlemeye/resmetmeye ve yorumlamaya çabalar (Schwandt, 1990). Hermenötik ve diyalektik yöntemlerle bireysel inşaaalar mümkün olduğu kesinlikle betimlendiğinden, “oluşturmacılık gerçek (reel) dünyayı ne tahmin ve kontrol etmeye ne de

dönüştürmeye niyetlidir, ancak o dünyayı yeniden oluşturmaya niyetlidir, yalnızca var olduğu noktada yani oluşturanların zihinlerinde” (Guba,1990).

Eleştirel Paradigmanın Tarihsel Arkaplanı

Eleştirel paradigma (critical paradigm) ‘eleştirel kuram’ adıyla bilinen Frankfurt Okuluna [Lather, (2006) 1960 ve 1970’lerin sosyal hareketlerine de dayalı olduğunu belirtir.] dayandırılır (Lather, 2006). Kellner (2005), ‘eleştirel kuram’ teriminin farklı tarihsel bağlamlarda birçok anlamlar aldığını; tarih, edebiyat ve daha geniş olarak kültürel çalışmalar olmak üzere beşeri bilimlerin çeşitli alanlarında kullanımından; Frankfurt Okulunun çalışmalarının tanımlamasından; Fransa’dan yükselen yapısalcılık, post-yapısalcılık ve postmodernizm gibi akımlarla ilişkilendirilebilecek yeni üretilen söylemlerin eleştirel kuramın kapsamında yer alabileceği ve son olarak da kadınlar, eşcinseller ile renk/ırk karşıtı insan gruplarınca 1970’lerden sonra geliştirilen özel eleştirel kuramlardan söz edilebileceğini belirtmektedir. Guba’ya göre (1990); “Eleştirel paradigma”, tamamı bu kategoriye dâhil edilebilecek tüm alternatifleri taşıyamayacak derecede kapsamlı görünmektedir; hatta neo-marxizm, materyalizm, feminizm, freireizm, katılımcı araştırma ve eleştirel kuram gibi diğer benzeri hareketleri de içine alan eleştirel paradigma için “ideolojik tabanlı araştırma” nitelemesini daha uygun bir etiket olarak görmektedir.

Eleştirel Kuram, Almanya’da Hitlerin yükselişi sonrasında ABD’ye göç eden Frankfurt’taki Sosyal Araştırmalar Enstitüsünün üyelerinin (Max Horkheimer-Direktör, Theodor Adorno, Erich Fromm, Leo Lowenthal, Herbert Marcuse ve daha uzaktan, Karl Korsch ile Walter Benjamin) görüşlerini temsil eder tarzda kullanıldı (Billings ve Jennings, 2000). Frankfurt Okulunun kuruluşunda, Carl Grünberg, Enstitünün ilk yöneticisi olarak yaptığı açış konuşmasında, Marxizmin açık yandaşlarından olduğunu ve sorunları çözümlemede anahtar yöntem olarak Marxist yöntemin kullanılacağını açıkça belirtmektedir (Slater, 1998). Frankfurt Okulu, 1920’lerin siyasal ve kuramsal gereksinimlerini Marxçılık ile uyumlaştırmaya girişen bir dizi toplum

eleştirmeni ve aydının oluşturduğu düşünce okulu (Güçlü ve diğerleri, 2002) olarak tanımlandığında da, kuruluş temelinde Marxizm düşüncesinin olduğu görülecektir. Okul, kuruluş yıllarında çevrelendiği tarihsel koşullardan etkilenmiştir. Avrupa’da sol kanadın yenilgileri ve faşizmin yükselmesi, Nazizm, Rusya’da Stalinizm’e dönen komünizm, kapitalist sistemde ortaya çıkan yeni iktisadi (kitlese tüketim) ve siyasal eğilimler Okulun kuruluşundaki temel çevresel koşullar olarak sayılabilir (Vikipedi, 2007; Bohman, 2001)

Okul düşünürlerinin çeşitli çalışmaları tek bir eleştirel kuramdan ziyade hem dönemsel hem de bireysel olarak farklılıklar¹² gösterir. How (2003), eleştirel kuramcılarının, ideoloji gibi üstyapısal elementleri aşırı düzeyde öne çıkararak ekonomik faktörleri ihmal ettiklerini ve böylece Marxizmle olan bağlarını koparmakla suçlandıklarını belirtir.

Max Horkheimer’in Enstitünün başına geçtiği 1930’lu yıllarda çalışmalar felsefe ve sosyal kuramın bir sentezi niteliğinde, sosyoloji, psikoloji, kültürel çalışmalar ve politik ekonominin bir bileşimi şeklinde tanımlanabilir. Bu aşamada geliştirilen kuramlar: monopol kapitalizm, yeni endüstriyel devlet, teknoloji ve dev şirketlerin monopol kapitalizmdeki rolü, çağdaş toplumların yeniden üretiminde kitle kültürü ve iletişimin anahtar rolleri, demokrasi ve bireyin düşüşü olarak sayılabilir (Kellner, 2005). İkinci Dünya Savaşı yıllarında savaş baskıları nedeniyle dağılan Enstitü çalışanları¹³, çalışmalarına ABD’de devam ettiler (How, 2003). Adorno ve Horkheimer’in senaryosu: Bilim ve teknoloji, yıkım ve ölüme neden olan korkunç silahlar yaratmıştır; kültür, endüstri kültürünün (kitle üretim endüstrisinin) metalaştırılmış ürünleri haline gelmiştir; demokrasi kitlelerin despot ve demagog yöneticiler seçtiği faşizme dönüşmüştür. Bu kötümser bakış açısından: Bireyler kendilerine zulüm eder hale gelmiş, kendi baskılayıcı inançlarını yaratırken isteklerinden vazgeçmiş ve kendilerini savaşın ve işin araçları olmaya terk etmişlerdir (Kellner, 2005). Adorno ve Horkheimer, halk kültürü ya da kitle kültürü deyişi dışında kültür endüstrisi deyimini tercih etmişler ve bu konudaki ilk yayınları olan “The

¹² Bottomore (1997), bu farklılığı dönemsel (dört dönem) olarak ayırmaktadır: Marxist dönem; eleştirel kurama özgü ayırt edici fikirler dönemi; eleştirel kuramın esas fikirlerinin olduğu dönem; Marxizmden kopan eleştirel kuram dönemi.

¹³ Leo Lowenthal, Marcuse, Neumann ve diğerleri faşizm karşısında olması nedeniyle Amerikan hükümeti için çalışırken, Adorno ve Horkheimer Kaliforniya’da “Aydınlanmanın Diyalektiği” isimli ortak yapıtları üzerinde çalıştılar (How, 2003).

Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception'da" kültürel bir dönüşümden¹⁴ bahsetmişlerdir (How, 2003).

Çağdaş dünyada akıl ve aydınlanma tersine dönmüş, hakikat ve özgürlüğün araçları olma sözü alınanlar (akıl ve aydınlanma) tahakkümün araçları olmuştur. Savaş sonrası Lowenthal ve Marcuse ABD'de kalırken; Adorno, Horkheimer ve Friedrich Pollock Frankfurt'a Enstitüyü yeniden kurmak üzere dönerler. Diğer sosyal kuramlarla çok sık olarak yöntemsel ve belirgin tartışmalar, kuramlara daha ampirik ve nicel yaklaşımı nedeniyle pozitivism eleştirisi ve daha tasavvura açık ve eleştirel olan kendi kuramlarını savunmaları bu döneme ilişkin gelişmeler olmuştur (Kellner, 2005).

İlk çabaları, fenomenoloji ve Marxizmi birleştirme yönünde olan Marcuse ve Frankfurt Okulunun diğer üyeleri için Nazizmin irrasyonelliği harekete geçmede kışkırtıcı (Faşizme karşı Amerikan Hükümeti için çalıştığı da göz önüne alınırsa. Kellner, 2005) olmuştur. Karakterin oluşumu hakkındaki çalışmalarında,¹⁵ proletaryanın, sömürücü bir kapitalist topluma olan sadakatini açıklamaya girişti. Toplum, baskıcı rejimler altında hayatta kalmak için gerekli olabilecek davranışları farkında olmaksızın tekrar etmekte ve bu yüzden, proletarya, baskıcı olmayan bir toplumun olanaklarının avantajını kaybetmektedir. Baskı, toplumun çıkış yolu arama eğilimlerini de törpülemektedir. En meşhur yapıtı olan Tek Boyutlu İnsan'da (One-Dimensional Man (1964)), Marcuse, çağdaş kapitalizm ve Sovyet Komünizminin eleştirisini sosyal baskının yeni biçimlerinin yükselişi bağlamında yapmıştır (wikipedia-One Dimensional Man, 2007). Batılı toplumların yorumlanmasında tek boyutluluğu yakıştırmakta: tek; çünkü hayatı konforlu hale getirmek suretiyle baskı ya da daha çok korku nedeniyle eleştiriye izin vermiyorlar.

"İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim" çalışmasında Habermas (2004), Marcuse'un Weber eleştirisinden yola çıkarak Marcuse'un konuya ilişkin fikirlerini çözümler. Modernizmin ussallığı sayesinde üretilen bilimin ortaya koyduğu toplum yapısı ve her alanda neden olduğu gelişmeler dikkate

¹⁴ "Telefondan radyoya geçiş aşaması rolleri ayırmıştır. Birincisi, aboneye özne olma hakkı veriyordu ve liberaldi. İkincisi ise demokratik: tüm katılımcıları dinleyiciye dönüştürdü ve onları tamamı bütünüyle aynı olan programlar yayımlamaya maruz bıraktı." (Adorno ve Horkheimer 1972: 121-2; Aktaran:How, 2003)

¹⁵ Us ve Devrim 1941 (Hegel ve Marx'a bir giriş), Eros ve Medeniyet 1955 (Freud'un düşüncelerini geliştirdiği)

alındığında sanayiye temel kabul eden iktisadi bir sistemi dayanak aldığı belirtilebilir. Oysaki bilim nötr olmalı ve metalaşmaya karşı korunmalıdır. Böylelikle bilimin yıkımı ve dolayısıyla topluma yönelik yıkıcılığı belki de engellenebilir. Ancak bilimin ta kendisi, yöntemleri ve kavramları ile başlı başına bir ideoloji ise ortada savunulacak bir bilim de kalmamaktadır. Marcuse, “bilim ve tekniğin kendisinin devrimcileştirilmesi olmadan bir özgürleşme düşünülemez” derken bu duruma işaret etmektedir (Habermas, 2004). Bilimin yıkımdan korunması, metalaşmasının önüne geçilmesinden ziyade farklı bir bilim anlayışının tercih edilmesi fikrine Frankfurt Okulunun düşüncelerinde muhtemelen sıkça rastlanır. Habermas, (2004) bu anlayışın Marx’ın Paris Elyazmalarında ortaya çıktığını belirtmektedir.

Bilimin üretim sürecinde yoğun bir şekilde kullanılması ile doğaya yönelik bilimsel-teknik bir eğilime sahip olunması, toplumun fazlasıyla rasyonelleşmesi; böylelikle yalnızca bilimsel bilginin değerli kabul edilmesi ve rasyonelliğin yegâne biçiminin teknik rasyonalite olarak kabul edilmesi şeklinde tanımlanabilecek olan ideoloji, pozitivism ideolojisi ya da bilimcilik¹⁶ olarak adlandırılırsa, pozitivism dayalı bilimin nötr olmadığı kabulü ile karşılaşılır. Dolayısıyla egemen ideolojinin eleştirilmesi, yıkılması amacını güden birinin alacağı pozisyon muhtemelen egemen bilim anlayışı dışında bulunmayı gerektirmektedir. Frankfurt Okulunun bu kapsamda eleştirilerini temelde yönelttiği olgular araçsal akıl ve aydınlanmanın getirdiği sınırlılıklardır.

Marcuse (1964), ‘One Dimensional Man’ adlı eserinde; bilim, mutlak olarak insan ve doğaya yönelik sömürücü bakış açısına sahiptir demektedir. Bilim araçsal eyleme yönelik bir ilgiyi, doğanın teknik olarak manipülasyonu ve kontrolünde, kavramları ve metotlarının içine bina etmiştir. Kendi cümleleriyle ifade edilirse: “Doğanın bilimi, doğayı potansiyel olarak araçsallaştırıcı, örgütün ve kontrol etmenin bir nesnesi (aracı) olarak projeleyen teknolojik bir apriori (önkabul) altında gelişir” (Marcuse, 1964). Pozitivism ideolojisi doğrultusunda Marcuse’un görüşü: Bu bilim anlayışının doğayı sömürme ve kontrol etmeye dönük olduğu, sosyal bilimlerin pozitivist bir anlayışla

¹⁶ Bilimcilik (Scientism): Dünyanın anlaşılmasında bilimin sanatlardan daha önde olduğu, yalnızca bilimsel bir metodolojinin entelektüel manada kabul edilebilir olduğu görüşü, (bu görüşe sahip olanların eleştirel yakıştırmasıdır bir anlamda) (Olson ve Lang, 2005)

yürütülmesinin bu kez insanı nesneleştirdiğidir. Marcuse bu aşamada pozitivist bilim anlayışının bilimin alabileceği yegâne form olmadığını, insan ve doğanın özgürleşmesi için yeni bir bilim anlayışına ihtiyaç duyulduğu sonucuna varır. Aydınlanma ve onun benimsediği bilim, öldürücülüğü yüksek silahlar, savaşlar, sömürü ve bunlara boyun eğen insanlar yaratmıştır. Doğanın dönüştürülmesi insanın dönüştürülmesiyle sonuçlandığından ve 'insanların ortaya koyduğu yaratılar' toplumsal bir bütünden çıktıkları ve ona tekrar geri döndükleri ölçüde, teknolojik apriori aslında politik bir apriori'dir (Habermas, 2004). Habermas (2004) bu sonucu şöyle yorumlar: "Sonuç olarak Marcuse, yalnızca başka bir kuram oluşumunu değil, ilkesel olarak farklı bir bilim metodolojisini gözünde canlandırıyor". Marcuse'un argümanları tamamıyla olmasa da Habermas için de geçerlidir. Mevcut bilim anlayışı doğayı sömürme ve kontrol etme amacındadır, bu bilim anlayışının sosyal bilimlere uyarlanması insanı kontrol edilebilir hale getirmektedir; ancak bilimin alabileceği yegâne biçimin bu olmadığı, özgürleşme için yeni bir bilim anlayışına ihtiyaç duyulduğu sonuçları Habermas için geçerli değildir.

Geliştirdiği "İletişimsel Eylem Kuramı" ile toplum kuramı alanında oldukça yankı uyandırmış, özellikle iletişim felsefesi alanındaki düşünceleriyle üstfelsefi tartışmalara önemli bir açılım kazandırmış Frankfurt Okulu'nun en önemli son kuşak felsefecisi olan Jürgen Habermas, Alman toplum kuramcısı ve eleştirmenidir. (Güçlü ve diğerleri, 2002). Çağdaş eleştirel kuram çoğunlukla Habermas tarafından şekillendirilmiştir (Bohman, 2001).

Habermas, "İletişimsel Eylem Kuramı" adlı eserinde, temelde tek yönlü ussallaştırma sürecinin sonucu olarak modern toplumun karşılaştığı çeşitli siyasal, ekonomik ve kültürel bunalımların kökenlerini ortaya koymaktadır (Güçlü ve diğerleri, 2002).

Habermas'a göre doğa üzerindeki araçsal eylem (çalışma ya da işgücü) insan durumunun (koşulunun) bir parçasıdır¹⁷. Bilgi ve İnsansal İlgiler adlı eserinde, bu düşüncüyü, doğrudan Marx'tan O'nun "emek" nitelemesine ilişkin bir alıntı yaparak destekler (Habermas, 1968/1997):

¹⁷ Dünya kuruluşunun öznesi, genelde aşkınsal bilinç değil, yaşamını doğal koşullar altında yeniden üreten insan türüdür. Bu özdeksel değişim sürecinin toplumsal emek süreçleri biçimini alması bu doğal varlığın fiziksel kuruluşundan ve onun doğal çevresinin kimi değişmezlerinden türer (Habermas, 1968/1997).

Tüm toplum biçimlerinden bağımsız olan bir insansal varoluş koşulu; insan ile doğa arasındaki özdeksel değişimi, başka deyişle insansal yaşamı, dolayımamak üzere doğanın aralıksız bir zorunluluğu.

Habermas burada insan-doğa ilişkisinin başka bir şekilde zaten kurulamayacağını belirtmektedir. İnsan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan araçsal eylemin doğaya dönük olarak uygulanması kaçınılmazdır. Aynı zamanda Habermas araçsal eyleme nötrlük de atfeder. Teknolojinin nötrlüğü konusunda “İdeoloji Olarak Teknik ve Bilimden” şu alıntı yapılabilir (Habermas, 1968/2004):

Yine de, teknolojik evrenin makine parkının, politik amaçlar karşısında kayıtsız olduğu konusunda diretilebilir — o bir toplumu yalnızca hızlandırabilir ya da yavaşlatabilir. Bir elektronik hesap makinesi kapitalist bir rejime olduğu gibi sosyalist bir rejime de hizmet edebilir; bir siklotron hem bir savaş partisi hem de bir barış partisi için iyi bir gereç olabilir.

Habermas, teknik ilgi (amaç-rasyonel) yanında başka ilgiler de tanımlar (Habermas, 1968/1997):

Mantıksal yöntembilimsel kurallar ile bilgi-kurucu ilgiler arasındaki özgül bağlantının tanımlanabileceği üç soruşturma süreci ulamı vardır. Bu tanımlama pozitivizmin tuzaklarından kurtulan eleştirel bir bilim felsefesinin görevidir. Görgül-çözümsele bilimlerin yaklaşımı bir uygulamısal biliş ilgisini cisimlendirir; tarihsel yorumsamacı bilimlerin yaklaşımı bir kılışsal biliş ilgisini cisimlendirir ve eleştirel biçimde yönelimlenmiş bilimlerin yaklaşımı da, gördüğümüz gibi, geleneksel kuramların temelinde yatan özgürleşimci biliş ilgisini cisimlendirir.

Habermas, yöntemsel olarak doğa bakımından sadece nedensel açıklamalarla sonuçlanacak kuramsal-çıkarcımcı araştırmayı; sosyal olgular bakımından hem kuramsal-çıkarcımcı araştırmayı hem de hermenötik araştırmayı (anlayışçı sosyolojiyi) yürütebileceğimizi; tarihsel-eleştirel bakış açısından ise iletişimci rasyonellik, iletişimci eyleme ¹⁸sahip olduğumuzu belirtmektedir (Skirbekk ve Gilje, 2006). Araçsal bilgi doğaya hâkim olunması ya da teknik kontrolünün sağlanmasına dayalıyken, hermenötik bilgi intersübjektif anlamının aydınlatılması, özgürleştirici bilgi ise kendi kendini

¹⁸ Bu, Habermas'ın, özünde kontrol edici olmayan ve karşılıklı anlamaya işaret eden bir rasyonellik türü olduğunu göstermeye çalıştığı anlamına gelir (Skirbekk, 2006).

aydınlatmaya ilişkindir ki bu bilgi demokratik bir kamusal alanda teknokrasi ya da elitlerin egemenliği tarafından bu alanın aşındırılmadığı bir ideoloji eleştirisi biçimine paraleldir (Billings ve Jennings, 2000).

Kısacası, Habermas, pozitivist bilim anlayışının olumsuz etkilerini kabul etmekle birlikte, insanın özgürleşmesi için yeni bir bilim anlayışına gerek olmadığını, amaç-rasyonel eylemin doğaya dönük olarak kaçınılmaz olduğunu bunun da gayet tabi olduğunu, yalnızca bu bilim anlayışını (alternatifsiz bir formda) alanının dışına taşırmamak gerektiğini, insan bilimleri, siyaset ya da toplumun diğer alanlarında pratik ve özgürleştirici kişisel ilgiye yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Habermas, sorunu teknokrat bilincin her yeri sarmasında görmektedir (Güçlü ve diğerleri, 2002). Habermas, "siyasetin bilimselleştirilmesini", çağdaş toplumlarda giderek arttığını gözlemlediği "teknokrat bilinç"i kesin bir dille eleştirmiştir. Günümüzde siyaset teknokrasi görünümüne dönüşmüştür (Habermas, 1963/1998). Habermas'a göre teknokrasinin her yeri sarması kaçınılamayacak bir durum olmamasına karşın, kuram ile pratik arasındaki, pratik bilgelik (phronesis) ile teknik beceriler (tekhne) arasındaki klasik ayrımın korunamamış olması böyle bir sonucu doğurmuştur (Güçlü ve diğerleri, 2002).

Habermas için bir insan eylemi olarak iletişim, insan eylemlerinin özünü oluşturacak derecede ön plandadır, hatta bu durum Marxist anlayışça ihmale uğramıştır (Güçlü ve diğerleri, 2002). Bottomore, (1997) Habermas'ın Marxist düşüncüyü çok daha açık ve düşündürücü biçimde başlangıç noktası olarak aldığını ve amacının Marxist kuramın aşılmasında değil, yeniden inşasında bulunduğunu belirtmektedir. Esgin'in, (2005) Tucker'den (1998) aktardığına göre, marxizme bu nedenle eleştiri getiren Habermas'ın eleştirileri daha sonra, onun, pozitivism kapsamındaki belirlemelerine ve iletişimsel eylem kuramına bir çerçeve oluşturacaktır.

Eleştirel Paradigma

Sosyolojide diyalektik metodun gerekliliğini savunan, metodolojik tekçiliğe önemli bir reddediş, Frankfurt okulundan, eleştirel kuramla gelmiştir. Eleştirel kuramın temel kabulleri şunlardır: 1-Bütünsel yaklaşım: parçaları

anlayabilmek için bütünlüğü anlama gerekliliği 2-Diyalektik değişim sürecini kavrayabilmek için tarih ile sosyolojik kuram ayrılığının reddi 3-Aydınlanmanın insan ve toplum üzerinde egemenlik kurarak amaçlarından ayrılması ve saf araçsal olması-aydınlanma aklının irrasyonelliği (Cipolla ve Giarelli, 2000).

Guba'ya göre (1990), pozitivistlerce öne sürülen (ki postpozitivistler de çoğunlukla bunu devam ettiriyor) değerden arınmışlık iddiasını reddetmede birleşmeleri nedeniyle eleştirel paradigma altında yer alan perspektiflerin tamamı bir araya konulabilir. Eleştirel bilim günümüzün egemen ideolojisinin eleştirisine temellenmiştir (Schwandt, 1990).

İnsani kurgular olduğu için paradigmalar kaçınılmaz olarak kurgucularının değerlerini yansıtır ve kurgucuları araştırmaya bazı tercih noktalarıyla¹⁹ girerler (Guba, 1990). Eleştirel paradigmaya göre diğer iki paradigma siyasi ve ideolojik bağlamı dikkate almadığından sosyal davranış açıklaması eksiklidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Eleştirel paradigma taraftarlarınca, yapılan araştırmanın gerçekte siyasi bir etkinlik olduğu anlayışı Guba (1990) tarafından şöyle açıklanmaktadır:

Herhangi bir değer penceresi olmaksızın dünya olduğu gibi ya da işlediği gibi görülemez. Eğer her araştırmaya değerler kaçınılmaz olarak girecekse bu değerlerin hangi değerler olduğu ve kimin tarafından yönetileceği sorusu da ansızın yükselir. Eğer çalışma bulguları çalışanın değerlerine göre değişiklik gösterirse, belirli bir değerler sisteminin seçilmesi belirli kişileri yetkilendirip seçim hakkı verirken diğerlerinin de yetki ve hakkını elinden alacaktır. Böylelikle araştırma siyasi bir aksiyon olur.

Eleştirel kuramcılar için madde dünya bireylerin yaşamları üzerinde gerçek bir etkisi olan tarihsel olarak yerleşmiş yapılardan oluşmaktadır; bu yapılar gerçek olarak algılanır ve algılanan gerçeklikten çıkan sosyal aksiyon bireylerin sosyal sınıfları, cinsiyetleri, ırkları vb.ne dayalı olarak farklı davranış geliştirmelerine neden olur (Hatch, 2002).

Karşı dava (pozitivist) dikkate alındığında eleştirel kuramcılarının (ideolojistler) realist bir pozisyonu reddedeceği beklenilebilir; çünkü realist bir pozisyonda gerçek koşullar olduğundan araştırmacıların değer pozisyonları alarak gerçekliğe etki edebileceğini iddia etmek mantıklı görünmez (Guba,

¹⁹ Çalışma için seçilecek problem, çalışma yapılacak paradigma, kullanılacak araçlar ve çözümleme metotları, yapılacak öneriler, yorumlar, sonuçlar vb.

1990). Ancak hangi nedenle olursa olsun eleştirel kuramcılar (ideolojistler) nesnel bir gerçekliğe inanmayı seçtiler (Guba, 1990), onlar tarafından yaygın olarak kullanıldığı haliyle “yanlış bilinç” (Grant ve Giddings, 2002) seve seve ispatlanır (readily demonstrate) (çünkü bu gösterir ki, dışarıda bir yerlerde doğru bilinç vardır ya da daha da olasılıkla araştırmacının ya da biraz daha iyi bilgili bir elitin sahiplendiği). Araştırmanın görevi, tanımla, insanları (sıkışmış, baskılanmış) doğru bilinçlilik düzeyine yükseltmektir; bir kez nasıl baskılandıklarını anlarılarsa dünyayı dönüştürmek için hareket edebilirler (Guba, 1990). Guba (1990), bu noktada, pozitivist paradigma ve eleştirel paradigma arasında ilginç bir benzerliğe vurgu yapar: “Dünyayı dönüştürmek ile onu kontrol etmek ya da tahmin etmek arasındaki yakın paralellik gözden kaçırılmamalı”.

Sübjektivist epistemolojiyle hareket eden araştırmacı doğal olarak normatif bir duruşa sahiptir (Grant ve Giddings, 2002) ancak bu epistemoloji realist bir ontolojinin hizmetinde olduğu sürece gücünün çoğunu kaybeder görünür (Guba, 1990).

Metodolojik açıdan eleştirel kuramcılar, dönüştürücü aksiyona ve siyasal ve sosyal eşitliğe yol açacak daha etkileşimli, diyalogcu ve karşılıklı araştırma metotlarını kullanırlar (Lather, 2004). Eleştirel kuramcılar (ideolojistler) yanlış bilinci elimine etmeye çabalayan, katılımcıları ortak (doğru) bakış açısı etrafında toplamayı sağlayacak diyalogcu (dialogic) yaklaşımı esas alırlar (Guba, 1990). Özellikle eylem araştırması ve ideoloji eleştirisi şeklindeki metodolojik yaklaşımlar eleştirel paradigmaya ilişkindir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırma süresince kuram-uygulama bağının sıkı tutulması araştırmacılarca önemlidir (Grant ve Giddings, 2002). Nitelikli diyalog, araştırmacı ve katılımcılara, doğal durumu sorgulama ve düzeni devam ettiren mekanizmalara meydan okuma olanağı verir, gerçek dünyanın özellikleri idrak edilir ve onların hangilerinin değiştirilebileceğine ilişkin yargılar yürütülür (Guba, 1990).

Paradigma, Nicel – Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni

Paradigmalar, bileşenleri olan ontolojik, epistemolojik ve metodolojik tercihlerle nasıl ki araştırmının temelinde yatan felsefi kabulleri/inanışları betimliyorsa, araştırma deseni de bu kabullere dayalı olarak araştırma sürecinde, araştıran-araştırılan etkileşiminin yönlendirdiği somut aşamaları betimler. Araştırma alanyazınında, “araştırma deseni”, “araştırma stratejisi”, “araştırma modeli”, “araştırma yöntemleri”, “araştırma yaklaşımları”, “araştırma yönelimleri”, “araştırma türleri” gibi çeşitli terimlerin, aynı ya da farklı kavramları temsilen yer alması bir kavram kargaşasına neden olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Söz konusu terimler, bu çalışmada bir inceleme kategorisi olarak yer almayan “nicel araştırma” ve “nitel araştırma” kavramları ile birlikte ele alındığında, karmaşanın daha da artacağı beklenebilir. Bu karmaşa çeşitli terimlerin (araştırma yöntemleri, stratejileri, desenleri vb.) aynı ya da farklı anlamları ifade etmek için kullanılmasından kaynaklandığı gibi, nicel–nitel araştırma ayrımının yapılabilmesindeki, özellikle de nitel araştırma tanımının yapılabilmesindeki zorluktan ileri gelir.

Paradigma, Nicel – Nitel Araştırma

Nitel araştırmının açıkça tanımlanması zordur (Denzin ve Lincoln, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008) ya da nicel-nitel araştırma ayrımının tam olarak yapılabilmesi (Donmoyer, 2008b). Guba, temelinde felsefi kabullere dayalı bir tanım yaparken (Donmoyer, 2008a), Punch (2205), öncelikle, kullanılan veri türüne göre bir ayrımı benimsemekte, Donmoyer (2008b) ise güvenilirlik ve geçerlilik kriterleri ile sosyal olayların nedenselliğine (nicel) karşılık inşa edilmesine (nitel) göre bir ayrımı esas almaktadır.

Punch, (2005) nicel-nitel araştırma ayrımında verinin sayılar biçiminde olup olmamasını bir başlangıç kriteri olarak almakla birlikte; nicel araştırmayı kuram doğrulayan, araştırma sorusunda “değişkenler”, “etkileyen etkenler” gibi terimlerin yer aldığı, araştırma sorularının önceden yapılandırılmasına karşılık; nitel araştırmayı kuram üreten, araştırma sorusunda “kavramaya

yönelmek”, “betimlemek” gibi terimlerin yer aldığı, araştırma sorularının önceden yapılandırılmadığı bir araştırma türü olarak görmektedir.

Bazeley, (2004) nicel araştırmayı, nicel veri türü, tümdengelimci mantık, doğrulayıcı araştırma, istatistiksel çözümleme metodu ve pozitivist paradigmaya dayalı olarak betimlerken; nitel araştırmayı, nitel veri türü, tümevarımcı mantık, açıklayıcı araştırma, yorumcu çözümleme metodu ve pozitivist ya da yorumcu/eleştirel paradigmaya dayalı olarak betimlemektedir.

Yıldırım ve Şimşek, (2008) nicel araştırmayı, gerçekliğin nesnel kabul edildiği, yöntemin asıl alındığı, değişkenler arası ilişkilerin ölçülebileceği yönünde varsayıma sahip; genelleme, tahmin etme, nedensellik ilişkisini açıklama amaçları olan; araştırmayı kuram ve denence ile başlatan, deneyin ve kontrolün olduğu, parçaların analiz edildiği, verinin sayısal göstergelere indirgendiği; araştırmacının ise nesnel kalabildiği bir araştırma türü olarak betimlemektedir. Nitel araştırmayı ise gerçekliğin inşa edildiği, çalışılan durumunun asıl olduğu, karmaşık ve iç içe geçmiş değişkenler arası ilişkilerin ölçümünün zor olduğu, araştırmacının katılımcı tavır geliştirebileceği yönünde varsayıma sahip; derinlemesine betimleme, yorumlama ve aktörlerinin bakış açısını anlama gibi amaçlarla; kendi bütünlüğü içinde, doğal, kuram ve denence ile son bulan, örüntülerin ortaya çıkarıldığı, çokluluk ve farklılık arayışı içinde yaklaşımlara sahip, öznel bakış açısıyla betimlemektedir.

Denzin ve Lincoln, (2005) nicel ve nitel araştırmanın beş açıdan birbirinden farklılaştığını belirtir:

1. Pozitivizm ve postpozitivizmi kullanma: Hem nicel hem de nitel araştırma, aslında, doğa bilimlerinin pozitivist bakış açısıyla şekillendirilmiştir. Ancak nitel araştırmada karmaşık istatistiksel yöntemler (yol analizi, regresyon vb.) nadiren kullanılır.

2. Postmodern duyarlılıkları onaylama: Postmodernizm düşüncesine yakın bazı nitel araştırmacılar, nicel ve pozitivist metot ve varsayımları tümden reddederken, nicel araştırmacılar, postmodernizmi akla ve doğruluğa yöneltilmiş bir tehdit olarak görürler.

3. Bireylerin bakış açısını yakalama tarzı: Her iki araştırma bireylerin bakış açısı ile ilgilenmekle beraber, nitel araştırmacılar, ayrıntılı mülakat ve gözlem yolu ile bireyin perspektifine kolayca yaklaşabildiklerini, nicel araştırmacıların ise bu imkâna nadiren sahip olabileceklerini düşünürken;

nicel araştırmacılar nitel araştırmacıların görgöl bulgularını güvenilmez ve nesnellikten uzak bulurlar.

4. Gündelik hayatın kısıtlarının incelenmesi: Nitel araştırmacılar gündelik hayatın kısıtlarına karşı durmak ve bu kısıtların üstesinden gelmek amacıyla içtenbakışlı (emik) dolayısıyla da olaya dayalı bir pozisyon elde etme peşindeyken, nicel araştırmalar dünyadan ayırıktırlar ve nadiren sosyal dünyayı doğrudan inceleme eğilimine sahiptirler. Nicel araştırmalar dıştan bakışlı bir pozisyon (etik) peşinde rastgele seçilmiş çok sayıda olayı incelerler.

5. Sosyal dünyaya ait zengin betimlemelere sahiplenme: Nitel araştırmacılar sosyal dünyaya ilişkin zengin, ayrıntılı betimlemeleri çok değerli görürler. Nicel araştırmacılar ise böylesine ayrıntılar ile az ilgilidirler, çünkü bu ayrıntılar genelleme oluşturma sürecini kesintiye uğratırlar

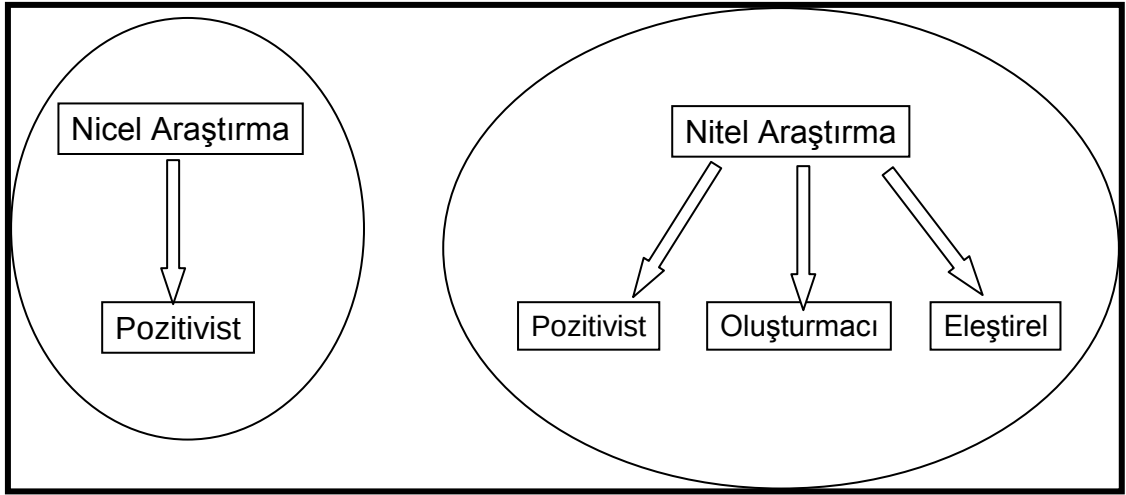
Neuman, (2009) nicel yaklaşımı, nesnel olguları ölçen, değişkenlere odaklanan, güvenilirliği önemseyen, değerden ve bağlamdan bağımsız, çok sayıda olayın söz konusu olduğu, istatistiksel analiz gerektiren bir yaklaşım olarak belirtirken; nitel yaklaşımı, anlamı inşa eden, etkileşim içindeki süreçlere odaklanan, hakikiliği önemseyen, değerden bağımsız olmayan, bağlamla sınırlanan, az sayıda olayın söz konusu olduğu, tema analizi gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Çizelge 6'da da görüldüğü üzere, çoğu nicel-nitel araştırma tanımında; geride yatan paradigmlar, çözümlenen veri türü, amaç, mantık, varsayımlar, araştırma sorusu vb. kriterler her iki araştırma türünü kıyaslamada işlev gören kriterlerdir. Paradigma kriteri, temel bileşenleri (ontoloji, epistemoloji, metodoloji) bağlamında düşünöldüğünde; diğer kriterleri (amaç, mantık, varsayım) etkileyen/belirleyen bir niteliğe sahiptir.

Çizelge 6. Nicel-Nitel Araştırma Karşılaştırılması

Nicel Araştırma	Nitel Araştırma
Açıklama amacı	Betimleme amacı
Tümdengelimci mantık	Tümevarımcı mantık
İstatistiksel çözümleme	Yorumcu çözümleme
Değişkenler arası neden - sonuç ilişkisi	Karşılıklı ve eşzamanlı şekillenen faktörler
Çok sayıda duruma yönelik yüzeysel çok bilgi	Az sayıda duruma yönelik derinlemesine bilgi
Sayılar biçiminde veriler	Metin halinde veriler
Araştıran – araştırılan ayrımı, nesnel	Araştıran – araştırılan etkileşimi, öznel
Pozitivist paradigmaya dayalı	Çoklu paradigmalı; yorumcu, oluşturma, eleştirel gibi.

Mackenzie ve Knipe, (2006) nicel ve nitel kavramları için alanda iki ayrık anlamın işaret edildiğini belirtmekte; bunlardan birinin araştırma yöntemleri anlamında olduğunu, diğerinin ise araştırma paradigması anlamında olduğunu vurgulamaktadır. Grant ve Giddings de (2002) bazı durumlarda, nicel araştırma ile pozitivism, nitel araştırma ile yorumcu paradigmanın kastedildiğini belirtmektedir. Nitel–nicel araştırma ile paradigmalar arasındaki ilişki biçimine yönelik olarak, belki de en vurgulanmaya değer nokta, araştırma türlerinin gerisinde yatan paradigmaların çeşitliliğine ilişkindir (Şekil 1): Nicel araştırma çoğunlukla pozitivism üzerine kuruluyken nitel araştırma çok paradigmalıdır (Punch, 2005; Guba ve Lincoln, 2005; Bazeley, 2004).



Şekil 1. Nicel ve Nitel Araştırma ile Paradigma İlişkisi

Araştırma Deseni

Punch, (2005) araştırma tasarımını/desenini bir araştırmacının temel planı olarak tanımlamakta ve içerdiği dört ana ögeyi ise strateji, kavramsal çerçeve, araştırmacının ne ya da kim hakkında olduğu ile veri toplama ve çözümleme araçları olarak saymaktadır. Punch, (2005) stratejiyi ise araştırma sorularının yanıtlanmasında izlenen akıl yürütme ve fikirler bütünü olarak tanımlamakta; deneysel, yarı deneysel ve deneysel olmayan stratejileri nicel araştırma stratejileri; örnek olay, etnografi ve temellendirilmiş kuramı nitel araştırma stratejileri olarak saymaktadır.

Yıldırım ve Şimşek, (2008) nitel araştırmada, araştırma sürecinin incelenen duruma göre değişebileceği, bu sebeple nicel araştırmada araştırma sorularından başlayıp araştırmacının tamamlanmasına dek araştırmacıya yön gösteren “araştırma deseni” yerine nitel araştırmada “araştırma geleneği”, “araştırma yaklaşımı” ya da “araştırma stratejisi” kavramlarının kullanıldığını belirtmekte; nitel araştırma desenleri olarak da kültür analizi, olgubilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem analizini saymaktadır.

Denzin ve Lincoln, (2005) araştırma deseninin, araştırma soru ya da amaçları ile bu sorulara en iyi yanıtı verecek araştırma stratejisini kapsadığını

belirtmekte; örnek olay, etnografi, fenomenoloji (ve etnometodoloji), temellendirilmiş kuram, yaşam hikâyesi, tarihsel yöntem, eylem araştırması ve klinik araştırmayı nitel araştırma stratejileri olarak saymaktadır.

Bir araştırma deseni geliştirme süreci birbiriyle ilintili üç bileşeni bir araya getirme sürecidir. Bu üç bileşen; söz konusu araştırmaya özgü kuramsal, metodolojik ve etik düşüncelerden oluşur (Cheek, 2008).

Araştırma deseni, araştırmanın sorularına cevap vermeyi ya da araştırmanın hipotezlerini test etmeyi ve varyansın kontrolünü güvence altına almayı sağlayan araştırma planıdır (Balcı, 2001).

Araştırma deseni, metotlar ve araştırma metodolojisinin prensip, yapı ve mantığını doğrulayan ve tüm bunların araştırma sorusu ya da hipotezleri ile nasıl ilişkilendirileceğini belirleyen bir tasarım ya da desendir (Davies, 2006).

Araştırma deseni, araştırmacı tarafından yükten (kanıtlama zorunluluğuna ilişkin) kurtulmak için kullanılan modeldir; araştırmacının uygulamaya koyacağı pratikler sonrasında, geçerli sonuçlara ulaşabileceği hissinin uyanmasını sağlayan mantıklı bir organizasyondur (Miller, 2003).

Scott ve Morrison, (2006) çalışmanın bütününe kapsayan şema ya da planın araştırma deseni olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Scott ve Morrison, (2006) bir araştırma deseninin, taşıması gereken, hem kurgulanmasına ilişkin çerçeve oluşturan hem de değerlendirilmesini mümkün kılan, on kriterden söz eder (Çizelge 7).

Çizelge 7. Scott ve Morrison'nun Araştırma Deseni Kriterleri

Kriterler	Açıklama
Amaç	Araştırma desenleri amaç ve hedef cümleleri içerir. Amaç cümlesi araştırmanın amacı ve niyetine ilişkin bilgi sunarken, araştırma hedefleri amaçlara nazaran daha artırılmış bir nitelikte araştırmanın yönü ve sonuçlarına ilişkin bilgi sunar.
İlgi	Araştırma deseni, dikkatini, araştırmanın kendi özgünlüğüne ve araştırmanın sonuçta üreteceği bilgi ile doldurmayı amaçladığı boşluklara yöneltmelidir.
Kaynaklar	Etkili araştırma deseni, araştırmanın niyetlerini kaynaklarla eşleştirir ve kendisine sunulmuş olanaklar ve kısıtlamalar içinde sonuca ilişkin tam bir açıklama oluşturur.
Özgünlük	Araştırma potansiyel kapsamı ve ölçeği açısından, özgün olmalıdır.
Açıklık	Araştırma deseninde, verinin nasıl toplanabileceği, yönetileceği ve çözümlenebileceği hakkında açık ifadeler yer almalıdır.
Sorumluluk	Araştırma deseninde, verilerin haklı ve kabul edilir yollarla toplandığına ilişkin tatminkâr açıklamalar yer almalıdır.
Genellenebilirlik	Her araştırmada bir genelleme amacı bulunmaz; ancak genelleme amaçlandığında bunun yararlığına ilişkin, genelleme amacı bulunmadığında ise bunun dayanağına ilişkin açıklamalar yer almalıdır.
Nesnellik ve öznellik	Araştırmacılar, araştırmanın ilk aşamalarında benimsediği temel kabuller ve değer yargılarına ilişkin duruşunu göstermelidir.
Etik	Açık ifadelerle, araştırmanın geçerli/meşru ve etik uzantılarına değinilmelidir.
Kanıt	Araştırmanın doğruluğu hakkında ortaya konulacak argümanlar açıkça ifade edilmelidir.

Kaynak: Morrison, 2006.

Scott ve Morrison, (2006) eğitimde bazı araştırma stratejisi örneklerinin durum çalışması, deneysel çalışma, eylem araştırması, tarama ve etnografi olduğunu; stratejilerin gözlem ya da anket gibi metotlar ile görecelik ve nesnellik gibi epistemolojik ve ontolojik konulardan da ayırık olduğunu belirtmektedir.

Görüldüğü üzere “araştırma modeli”, “araştırma deseni”, “araştırma stratejisi” sözcükleri aynı anlama gelecek şekilde de kullanılmaktadır. Yapılan tanımlarda, araştırma desenine hem geniş hem de görece dar anlamlar yüklendiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle kapsamsal açıdan farklılaşan “araştırma deseni” tanımlarından söz edilebilir ki Punch, (2005) kapsamsal genişlik açısından üç farklı “araştırma deseni” tanımı olduğunu belirtmektedir.

Araştırma desenine; “bütün bir araştırma sürecine” denk gelecek şekilde yüklenen anlam daha geniş bir niteliğe sahipken (Punch, 2005; Denzin ve Lincoln, 2005; Scott ve Morrison, 2006), araştırma deseninin “araştırma sorusuna en uygun yanıtı bulmayı mümkün kılan ve araştırmanın niteliğini (örneğin, nicel [geçerlilik] veya nitel [inandırıcılık]) yüksek düzeyde tutmayı sağlayan” araştırma tasarımıdır şeklinde yapılan tanım daha dar (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Balcı, 2001; Davies, 2006, Miller, 2003) bir tanımdır. Bu çalışmada, “araştırma deseni” yukarıda belirtilen dar anlamdaki tanıma denk gelecek şekilde kullanılmıştır. Buna göre araştırma deseni, araştırma sorularına yanıt bulmayı ve araştırma niteliğini üst düzeyde tutmayı mümkün kılan veri toplama ve çözümleme tekniklerini kapsayan, tarama, deneysel, durum çalışması, temellendirilmiş kuram gibi çeşitleri olan araştırma modelidir.

İlgili Araştırmalar

İkinci bölümün bu kısmında; eğitim ya da eğitim bilimlerinin bir alanında yürütülmüş tez ya da makale formundaki bilimsel araştırmaları inceleme birimi olarak kullanmış çalışmalar ile eğitim bilimleri dışında olup inceleme birimlerini paradigmatik yönden çözümlemiş bazı çalışmaların bulguları hakkında bilgiler verilecektir.

Balcı (1990), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi doktora tezlerini incelediği çalışmasında, bazı araştırmaların konu seçimi açısından adeta bir “örnek izlemesi” uygulaması olduğunu belirtmiştir. Örnek izlemesi, farklı konular üzerinde çalışmak yerine, farklı evren ve örneklem seçip daha önceden yapılmış bir araştırmanın yinelenmesi anlamındadır. Tezler çoğunlukla Eğitim Programları ve Öğretim ile Eğitim Yönetimi bölümlerine aittir. Ağırlıklı Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde tercih edilen deneme modeline denk miktarda tarama araştırmaları olduğu bulunmuştur. Özellikle tarama araştırmalarında kullanılan araştırma deseninden hiç ya da çok az bahsedilmiştir. Anket tekniği en sık kullanılan veri toplama tekniği olmuştur. Tezlerin geçerlilik-güvenilirlik durumları orta düzeyde yeterli bulunmuştur. Biri

dışında tüm tezlerin niceliksel türde olduğu (1/54) gözlenmiştir. Balcı, bu noktada niteliksel çalışmaların özendirilmesi gerektiği, bir problemin hem niceliksel hem de niteliksel olarak incelenmesi gerektiği aksi halde konunun tam olarak araştırıldığını söylemenin güçleşeceğini belirtmektedir. Tek değişkenli analizlerin sıklıkla kullanıldığı, çok faktörlü analizlere ise pek az tezde müracaat edildiği gözlenmiştir. Tezler, genelde pratik nitelikli (atheoretical) olup sistemli bir kuram geliştirme eğilimine sahip değildir.

Altın'ın, (2004) "Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi (Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi)" başlıklı yüksek lisans tezi, Ankara, Gazi, Hacettepe üniversitelerinde 1985–2002 yılları arasında Eğitim/Sosyal Bilimlerinde/Bilimlerde hazırlanmış 397 yüksek lisans tezinin konu, metodoloji ve demografik kriterlerine göre incelenmesini konu edinmiştir. Ankara Üniversitesinde "Eğitim Teknolojisine" yönelik, Gazi Üniversitesinde "Alan Araştırması" (İstatistiksel yöntem kullanılmadan hazırlanmış) konuları, Hacettepe Üniversitesinde ise Öğretmen-Öğrenci-Müfettiş-Veli Görüşlerini inceleyen konuların yoğunlukta olduğu; yalnızca Hacettepe Üniversitesindeki araştırmacıların çoğunluğunun kadın olduğu diğer üniversitelerde ise erkeklerin çoğunlukta olduğu; her üç üniversitede tarama modelinin çoğunlukla tercih edildiği; her üç üniversitede örnekleme alma yönteminin çalışma grubu kullanmaya nazaran çok daha fazla (%90-%10) tercih edildiği; betimsel istatistik yöntemler ile tek boyutlu basit istatistik yöntemlerin ağırlıkla tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sayılan ve diğerleri (2005), eğitim-öğretim konulu 874 doktora tezini, ilgi alanları, üniversite/enstitü dağılımı odağında incelemiş; eğitim bilimleri alanındaki tezlerin temelde sosyal bilimler enstitülerinde yapıldığı, eğitim uygulamalarının asıl olarak sistemin çeşitli bileşenlerinin etkililiği, yeterliliği ve performansı üzerine yapıldığı varsayımının araştırmalara yön verdiği, kuram-uygulama bağının gözden geçirilmesine ihtiyaç bulunduğu, birey-toplum-sistem sayıltılarının gözden geçirilmesine ihtiyaç bulunduğu, metodolojik yaklaşımda çoğulculuğa (nicel-nitel) ihtiyaç bulunduğu, eğitim araştırmalarına destek sağlayan fonların eğitimin güncel sorunlarını konu edinen çalışmalara yöneltilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Balcı, (2008) eğitim yönetimi alanının bilimleşme düzeyini incelediği çalışmasında; bilimleşme düzeyinin değerlendirilmesini, alanda yürütülmüş

Çalışmaların niteliklerini incelemek suretiyle yapmıştır. Diğer sosyal bilim alanlarına göre eğitim yönetimi gelişiminin seyrinin Türkiye ve dünya leğinin gerisinde kaldığı, ancak Türkiye'deki gelişim seyrinin gelişmiş ülkelere görece daha hızlı olduğunu belirtmektedir. Eğitim yönetiminin bilimleşme açısından arzu edilir düzeye gelmediğini, alanda, yeterli miktarda deneysel ve kuram geliştirmeye yönelik temel araştırma olmamasını da buna bir örnek olarak göstermektedir.

Karadağ'ın (2009), 2003–2007 yılları arasında eğitim bilimlerinde hazırlanmış 211 doktora tezini, 150 maddelik bir değerlendirme formuyla, tematik dağılımları ile metodolojik nitelik düzeyleri ve hata tipleri açısından incelediği çalışması sonucunda; tezlerin tutum ve başarı konularında yoğunlaştığı (dar tema alanı); başlık, zet, amaç gibi kısımların kısmen yeterli olduğu; araştırma modeli olarak en belirgin modellerin sırasıyla, deneysel (%37,1), tarama (%34,0), ilişkisel tarama (%12,2) ve durum çalışması (%11,3) modelleri olduğu; araştırmanın önemi kısmı, varsayımlar kısmı, evren-örneklem kısımları, veri toplama araçları, veri çözümleme ve sonuç – tartışma - öneriler açısından ise tezlerin yeterli düzeyde bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Karadağ, tezlerin konu açısından dar alana sıkışıp kalmasının örnek izlemesi şeklinde bol tekrarlarla da neden olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de eğitim bilimleri alanında üretilen doktora tezlerinde ciddi sorunların bulunduğunu belirten araştırmacı, eğitim bilimlerinde tez çalışmaları için kuram, metodoloji ve istatistik boyutlarındaki önerilerini ayrıca belirtmiştir.

Balcı ve Apaydın'ın (2009), Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu üzerine yürüttükleri çalışmada; Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisinde, 2000–2006 yılları arasında yayımlanmış 20 makale, araştırma konusu, evren-örneklem düzeyleri, araştırma deseni ve veri analiz biçimi açısından incelenmiştir. Yönetici davranışları ve okulun örgütsel davranışlarının etkenleri ile etkilerinde konu yoğunlaşması olduğu; tarama araştırmalarının ağırlıkla tercih edildiği; çoğunlukla anket tekniği ile veri toplanan, temel düzeyde istatistiksel yöntemlere dayalı, pratiğe dönük, orta düzeyde kaliteli araştırma desenlerine sahip araştırmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı ve Apaydın'ın (2009) alışmasının da kaynaklık ettiği, Balcı, şimşek, Gümüşeli, Tanrıer'den (2008) oluşan komisyonca, eğitim yönetimi

araştırmaları ve yayın hakkında düzenlenen raporda, genel olarak; karma çalışmaların sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde ağır basmaya başladığı, yayın yapma telaşının tekrar eden araştırmalara yol açtığı, bir eşgüdüm birimi eksikliği nedeniyle araştırma etkinliğinin birbirinden kopuk ve birbirini tekrar eden bir tarzda sürdüğü, Türkiye’de 1965’lerde bilimleşme sürecine giren alanın bu aşamada sürecin daha başında olduğu tespitlerine yer verilmiştir.

Saban ve diğerlerinin, (2010) ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı’nda “nitel” kavramına yönelik olarak yapılan taramada, 2002-2008 yılları arası yayımlanmış 113 nitel makaleyi inceledikleri çalışmada; makalelerin sadece %71,7’sinin nitel olduğu %28,3’ünün karma çalışma olduğu, çoğu çalışmanın Ankara ilinde yapıldığı, eğitim yönetimi, fen-teknoloji öğretimi ve matematik öğretimi konularının ağırlığı oluşturduğunu, yardımcı doçent statüsündeki akademisyenlerin, çoğunlukla durum çalışması deseninde lisans öğrencileri/öğretmen adaylarıyla görüşme yaparak çalışmaları gerçekleştirdikleri bulguları edinilmiştir. Makaleler hem nicelik hem de nitelik olarak yetersiz bulunmuştur. Buna göre, az sayıda (yılda 16) makalenin yaklaşık dörtte birinin daha önce hazırlanmış tez, proje vb. ürüne dayandığı, yarıdan fazla makalenin dokuz üniversiteye ait olduğu, çalışmaların dörtte birinde araştırma deseninin, beşte birinde örneklem tekniğinin, bazı çalışmalarda katılımcı sayısı, veri toplama tekniği ve veri çözümleme tekniğinin belirtilmediği görülmüştür. Ayrıca, “kuram geliştirme” ve “kültür analizi” desenlerinde gerçekleştirilmiş eğitimle ilgili daha fazla sayıda nitel çalışmaya gereksinim olduğu belirtilmiştir.

Tavşancıl ve diğerleri, (2010) eğitim bilimleri enstitülerinde 2000-2008 yılları arasında hazırlanmış 377 yüksek lisans, 126 doktora tezini, bilimsel bir araştırma raporunda bulunması gereken; giriş, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler bölümlerini 14 kategoride incelemiştir. Tezlerin yaklaşık yarısında araştırma başlıklarının amacı ve/veya sınırlılıkları yansıttığı; önem kısmında tezin kurama ve diğer araştırmacılara sağlayacağı katkılara az değinildiği; sayıtların sayıltı niteliğini taşımadığı; çoğu çalışmanın nicel ve bu kapsamda tarama modelinde olduğu, bu sebepten kuramsal bilgi birikimine katkıların oldukça sınırlı olduğu; tezlerin üçte ikisinde olasılığa dayalı örnekleme tekniğinin kullanıldığı; çoğu ölçme aracının görüş almaya yönelik olduğu ve neredeyse sadece uzman görüşüne dayalı olarak geliştirildiği;

güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı; betimsel ve parametrik istatistiksel tekniklerin sıklıkla kullanıldığı; parametrik testler arasında t-testi, ANOVA ve korelasyon çözümlemesinin kullanıldığı; bulgu-alanyazın bağlantısını kurma ve yorumlamada sınırlılıkların olduğu; araştırma bulgu ve sonuçlarına dayanmayan önerilerin de geliştirilmiş olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wick ve Dirkes'in (1973) eğitim alanında hazırlanmış doktora tezlerinin karakteristiklerini belirlemek amacıyla The Humanities and Social Sciences in Dissertations Abstract International'da yayımlanmış 119 doktora tezini incelediği çalışmada; deneysel çalışmaların çoğunlukla (%60) tercih edildiği, veri toplama araçlarının çoğunlukla (%69) bireyin ilgi, görüş ve eğilimini sorgulayan anket ve ölçeklerden oluştuğu, bağımsız değişkenlerin çoğunlukla sınıf, program, meslek olarak seçildiği, parametrik istatistiksel testlerin parametrik olmayanlara göre daha çok tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eason ve Daniel'in (1989) bir üniversitenin Eğitim Liderliği, Program ve Eğitim ile Özel Eğitim bölümlerinde 1980–1988 yılları arasında hazırlanmış 100 doktora tezinin iç geçerlilik, dış geçerlilik, yapı geçerliliği, istatistiksel kontrol geçerliliği bağlamında metodolojik pratiklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; tek boyutlu ve çok boyutlu istatistiksel analizlerin başa baş miktarda kullanıldığı, rassal teknikler tercih eden çalışmaların geçerlilik yönünün daha kuvvetli olduğu, bağımlı değişkenin güvenirliliğine ilişkin çoğu çalışmada bir açıklama bulunmadığı, deneklerin çoğunlukla ilk ve ortaöğretim öğrencilerinden oluştuğu, örneklem hacimlerinin çoğunlukla 175 ve altında olduğu, uygun örnekleme yönteminin çoğunlukla tercih edildiği, 5'li likert ölçeği şeklinde hazırlanan veri toplama araçlarının çoğunlukla tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elmore ve Woehlke'nin, (1998) eğitim araştırmalarında kullanılan nicel ve nitel yöntemleri çözümlemek amacıyla, 1988–1995 yılları arasında üç bilimsel dergide (American Educational Research Journal, Educational Researcher, and Review of Educational Research) yayımlanmış olan, 1715 makaleyi incelemiştir. Amerikan Eğitim Araştırması Dergisi (American Educational Research Journal) için: Makalelerde en çok kullanılan yöntemler, sırasıyla, varyans ve kovaryans analizi, çoklu regresyon, korelasyon, betimleyici istatistik, çok boyutlu istatistik, parametrik olmayan teknikler ve t-

testi şeklinde belirlenmiştir. Son sekiz yılda nitel yöntemlerde önemli bir artış tespit edilmiştir. Eğitim Araştırmasının Gözden Geçirilmesi Dergisi (Review of Educational Research) için: Derginin de politikası ile uyumlu olan meta analizi en çok kullanılan yöntem olmuştur. Eğitim Araştırmacısı Dergisi (Educational Researcher) için: Betimleyici istatistik ve grafik yöntemler öncelikle kullanılan yöntemler olarak belirlenmiştir.

“Characteristics of Higher Education Doctoral Thesis: Defrosting Some Frozen Assets “ başlıklı doktora çalışmasında Rone (1998), Toronto Üniversitesinde Yükseköğretim Bölümünde yapılmış doktora çalışmalarının özelliklerini içerik çözümlemesi yöntemiyle incelemiş ve bu özellikleri Canadian Journal of Higher Education dergisinde aynı tarihler arası yayımlanan makalelerin özellikleri ile karşılaştırmıştır. 1970–1995 yılları arasında tamamlanmış 115 tezi incelediği çalışma sonucunda; ortalama 323 sayfadan oluşan tezlerde tarihsel araştırma teknikleri kullanılan tezlerin diğer metodolojileri kullananlara göre daha fazla sayfa sayısına sahip olduğu, 1970–1975 yılları arasındaki ortalama sayfa sayısının (499) 1991–1995 yılları arasında %57 oranında bir düşüş (284) sergilediği, en sık işlenen konuların yönetim ve planlama, tarih ve felsefe ile mesleki eğitim olduğu, erkeklerde ağırlıklı tarih ve felsefe konuları tercih edilirken kadınlarda mesleki eğitim ve yönetim konularının tercih edildiği, tüm tezlerin %90'ının tarihsel, tarama ve nitel araştırma metodolojilerini benimsediği, incelenen makaleler ile doktora tezleri arasında cinsiyet, konu ve araştırma metodolojisi arasında kuvvetli bir ilişki olduğu, tezlerde ele alınan başka kaynaklarda rastlanamayacak derinlemesine ele alınmış özellikli konuların da işlendiği, yükseköğretim alanının fazlasıyla içe bakışlı olduğundan hareketle çok az yeni şey üretildiği eleştirisinin bulunduğu ancak Yükseköğretim Grubu öğrencilerinin diğer disiplin ve alanlarda da yararlı olacak araştırmalar yaptıklarını, bu açıdan bakıldığında Yükseköğretim Grubu doktora öğrencilerinin bir disiplinin üyeleri olmaktan ziyade çoklu disiplinler bir çalışma alanının üyeleri olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Cafferella (1999), Eğitim Teknolojisi alanında 1977–1998 yılları arasında ABD üniversitelerinde tamamlanmış 2689 tez üzerinde yaptığı çalışmada; yılda ortalama 120 tezin tamamlandığını, doğası itibariyle eklektik olan alanda konuların geniş bir dağılım gösterdiğini dolayısıyla başat bir tema

ya da konu bulunmadığını, bilgisayarları konu edinen çalışmaların en popüler olduğunu, eğitimsel tasarım ve eğitim sistemi geliştirme temalarının 22 yıl boyunca sabit bir tema olarak kendisini koruduğu, araştırma metodolojileri olarak karşılaştırmalı çalışmalarda belirgin bir azalma eğilimi olduğu ki bu çalışmaların, çoğunlukla bir aracın diğer bir araçla daha iyi olup olmama konusunda kıyaslama yapılarak yürütüldüğü, araştırma metodolojisinde görülen bir diğer belirgin değişimin ise deneysel çalışmaların azalarak nitel çalışmaların artması yönünde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Kivirauma (1999), eğitim araştırması paradigmalarındaki değişimi incelemek amacıyla Finlandiya’da 1904–1995 yılları arasında tamamı yayımlanmış 335 doktora tezi üzerinde yaptığı çalışmada; yüzyılın başında eğitim tarihi konusunun başat bir konu olarak ele alındığı ancak 1950’lere gelindiğinde deneysel çalışmaların alanı kapladığı, deneysel paradigmanın bir monopol statüsü arz etmesi nedeniyle faktör analizinin eğitimin markası olduğunu belirtmektedir. 1970’lerde her 10 araştırmacıdan en az 8’inin araştırmasının bir yerinde faktör analizi kullandığı, deneysel paradigmanın 1970’lerde eleştirilmeye başlandığı bu eğilimin ancak 1980’lerde doktora tezlerine yansıdığını hatta daha belirgin olarak 1990’larda yansıdığını, nitel çalışmaların 1990’larda artmaya başladığı (her üç çalışmadan biri), nitel metotların özellikle kadınlar arasında yaygın bir şekilde tercih edildiğini belirtmektedir. Bu sonuçların, paradigma tartışmalarının tezlere belirgin bir gecikmeyle yansıdığı çıkarsamasını olanaklı kıldığını belirtmektedir. Kivirauma, gayet anlaşılabilir nedenlerden dolayı akademik alana girmeye çalışan bir doktora adayının yeni bir rota izlemekten ziyade geleneksel ve hazır yolları seçtiğini de ayrıca ifade etmektedir.

Eğitim teknolojisi araştırmalarını karakterize eden araştırma yaklaşımlarını ortaya koymak üzere Hranstinski ve Keller (2007) tarafından yürütülen araştırmada 2000–2004 yılları arasında en popüler dört yayında yayımlanmış 660 makale incelenmiştir. Ampirik çalışmaların alanda egemen olduğu, kavram ya da kuram geliştirmekten ziyade uygulamaya odaklanıldığı, tüm çalışmaların yarısını nicel çalışmaların oluşturduğu, diğer çalışmaların yarı yarıya nitel ve karma çalışmalardan oluştuğu, görgül olmayan çalışmaların %32 düzeyinde olduğu bulguları edinilmiştir.

Eğitim bilimleri alanında olmamakla birlikte paradigmatik çözümlemenin yapılmış olduğu ve bu çalışmada değinilmeye değer görülen iki çalışmadan biri bilişim sistemleri alanındadır. Chen ve Hirschheim'in (2004) 1991–2001 yılları arası yayımlanmış, 1891 makaleyi inceledikleri çalışmada: %81 gibi bir oranla pozitivist paradigmanın egemenliğini koruduğu; Amerikan dergilerinde yer alan makalelerin Avrupa dergilerine göre daha pozitivist, daha nicel, daha çok kesit verilerin tercih edildiği nitelikte ve daha tarama odaklı olduğu; araştırma deseni olarak örnek olay çalışmalarının yüksek oranda (%36) kabul görmesine rağmen %41 ile en çok tarama desenin tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan çoklu paradigmatlı bir araştırma halinin sağlanması için yayın yayımlama sistemi, iş güvencesi ve terfi sisteminin yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu gereği vurgulanmıştır.

Eğitim bilimleri alanı dışından olan diğer çalışma bilgi yönetimi üzerinedir. Guo ve Sheffiled, (2008) 2000–2004 yılları arası yayımlanmış 160 makaleyi inceledikleri çalışmada görgül çalışmaların %75 oranında alana hâkim olduğu; pozitivist paradigmanın %77 ile başı çektiği, yorumcu %22, eleştirel paradigmanın ise %1 oranında olduğu, araştırma metodu açısından %50 ile tarama, %31 ile alan çalışmalarının başı çektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmalarda, inceleme birimi olarak, bilimsel bir çalışmanın (tez, makale vb.) yer alması durumunda genel olarak araştırmacıların üç farklı amacı gerçekleştirme çabası içinde oldukları gözlenmiştir. Araştırmacılar, temel nitelikleri, paradigma, araştırma deseni, temaları vb. yönlerden araştırmaları betimlemek; kullanılan yöntem ve teknikler ile araştırmanın çeşitli kısımlarının niteliğine (örneğin, güvenilirlik ve geçerlilik) ilişkin yeterlilik değerlendirmesi yapmak; farklı türdeki ya da farklı yayınlarda yer alan çalışmaların çeşitli yönlerden karşılaştırmasını yapmak gibi amaçlarla bilimsel çalışmaları incelemektedir. Özetle, araştırmacılar, inceleme birimi yaptıkları çalışmaları (tez, makale vb.) betimlemek ve yeterliliklerini değerlendirmek gibi, iki temel amacı gerçekleştirmişlerdir. İlgili araştırmalara ilişkin özet sonuçlar Çizelge 8'de görülmektedir.

Çizelge 8. İlgili Araştırmaların Sonuçları

Amaç	Bulgular
Betimleme	Pozitivist paradigmaya dayalı nicel araştırmaların ağırlıklı tercih edilmesi; diğer paradigmalara (oluşturmacı, eleştirel vb.) dayalı nitel çalışmalar ile karma tür çalışmalarda 1990'lardan sonra başlayan artış; deneme ve tarama türü desenlerin ağırlıklı tercih edilmesi, basit analiz tekniklerinin ağırlıklı tercih edilmesi; tarama desenlerinde çoğunlukla görüşlerin incelenmesi; başarı, tutumlar, öğrenme stilleri konularının ağırlıklı işlenmesi
Değerlendirme	Kuramdan uzak çalışılması; konu (örnek izlemesi) ve yöntemde (tek değişkenli analizler; aşırı nicel ağırlıklı) sığlık; analiz ünitesinin ihmal edilmesi; geçerlilik ve güvenilirlik açısından yetersizlik

Yukarıda özetlenen benzeri çalışmalarda; hem yurtiçi hem de yurtdışında pozitivist paradigmanın zamanca farklılıklar göstermek kaydıyla tam olarak egemen olduğu, kuram-uygulama bağının koptuğu, tezlerin farklı bir modelleme, araştırma sorusu belirleme ya da bütünüyle farklı şekillerde tasarlanmasından ziyade daha önceden yapılmış çalışmaları örnek almak suretiyle desenlendiği, nicel uygulamaların alana hâkim olduğu nitel boyutun ihmal edildiği, yabancı çalışmalarda nitel araştırmalarda belirgin bir artışın gözlemlendiği, paradigmatik çeşitliliğin bulunmadığı ya da alanın diğer boyutlarına görece paradigmatik çeşitliliğin hazırlanan tezlere daha geç yansıdığı, benimsenen sistem anlayışı gereği çalışmaların eğitimin alt sistemlerine odaklandığı, eğitim ya da eğitim bilimlerini bütünlüklü olarak ele almadığı şeklindeki sonuçlar eğitim bilimleri araştırmasında genel eğilimleri betimlemektedir.

Eğitim bilimlerinin, bilimleşme düzeyi açısından, dünya ölçeğinde, sosyal bilimlerin diğer alanlarından geride kaldığı, Türkiye’de ise batılı ülkelerdeki eğitim bilimlerinin de gerisinde kaldığı; dünya ölçeğinde sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde yaşanmakta olan paradigmatik tartışma ve dönüşümlere dâhil olunmadığı ya da zamanca oldukça gerisinde kalındığı; eğitim bilimlerinin kendi ontolojik sorunlarını tartışma eğiliminin olmadığı/yetersiz olduğu; kuram geliştirici çalışmalara yönelik yeterli bir eğilim

bulunmadığı; deneysel tür temel çalışmaların çoğunlukla pedagojik alanlara yöneltildiği; paradigmatic, yöntemsel ve tematik çeşitliliğin yeterli bir düzeyde olmadığı; pozitivist paradigmanın araştırma alanını yoğun bir şekilde kapladığı, bu bağlamda pozitivist metodolojiler nedeniyle tarama ve deneysel desenlerin yoğunlukta olduğu; eğitimin formel eğitim anlayışı ile sınırlı bir perspektiften ele alındığına yönelik izlenimler ilgili araştırmalardan edinilen genel durumun betimlenmesine ilişkindir.

Bu çalışmanın Türkiye’de yapılmış olan benzeri çalışmalardan farkı temelde kapsam ve çözümleme türü üzerinedir. Çalışma, eğitim bilimleri ya da öğretmen yetiştirmenin herhangi bir alt alanı/bölümü ile sınırlı olmayıp tamamı üzerinedir. Çalışmada yer alan tezler yaklaşık çeyrek yüzyıllık (1986-2007) bir dönemi kapsamakta olup, çalışma, ulaşılabilen doktora tezlerinin tamamı (1083 tez) üzerinde, örneklem kullanılmadan (çalışma evreni ile) yürütülmüştür. Çalışmada yer alan tezler, paradigma, araştırma yöntemi ve tematik yönden olmak üzere çok boyutlu bir kapsamsal genişlikte incelendiği gibi yaklaşık çeyrek yüzyıllık zamansal eğilimleri de betimlemeye imkan verecek şekilde zaman değişkenine (yıllık, üç yıllık periyotlar) göre çözümlemeler de gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma evreni, veri toplama araç ve teknikleri, güvenirlik ve geçerlik, verilerin toplanması ve tez değerlendirme kriterleri ile verilerin çözümlenmesi hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

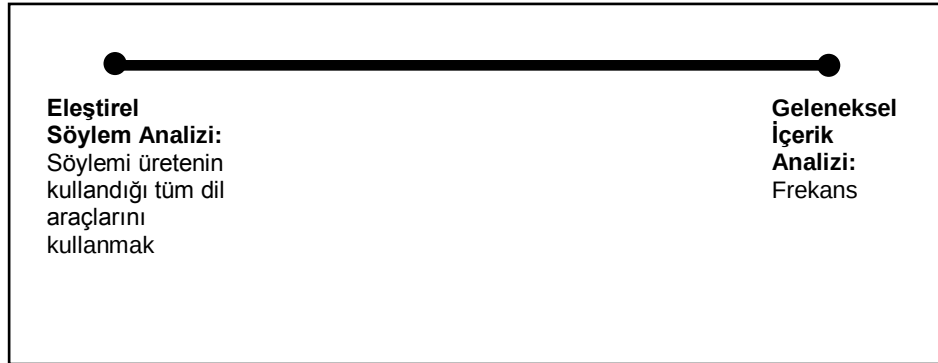
Gökçe, (2007) amaçsal açıdan bakıldığında, araştırma türlerinin keşfedici, tanımlayıcı/betimsel ve nedensellik ilişkilerini araştırıcı araştırmalar şeklinde sınıflandırıldığını belirtmektedir. Bu çalışma, amaçsal açıdan, tanımlayıcı/betimsel nitelikte bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, araştırmaya konu edilen olayların özelliklerini ve sıklıklarını belirlemek amacıyla olan, durum saptayıcı araştırmalardır (Gökçe, 2007). Betimsel araştırmalar, bir durumun, kişinin ya da olayın neye benzediğinin, bir anlamda, resminin çizilmesidir (Punch, 2005). Neuman, (2009) betimsel araştırma ile “ayrıntılı ve son derece doğru bir tablo çizmek”, “bir dizi kategori oluşturmak ya da türleri sınıflandırmak” gibi amaçların gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir.

Genel olarak eğitim alanında, özelde ise eğitim bilimlerindeki çeşitli eğilimleri betimleme amacıyla olan bu araştırma, içerik analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Böylelikle, inceleme birimi olarak seçilen doktora tezlerinin belirli nitelikleri açısından incelenmesi sağlanmıştır. İçeriğini göstermek/betimlemek için bir metnin tanımlanması ve çözümlenmesi anlamına gelen içerik analizi, sözcüklerin frekansını belirlemek ya da söylem analizinin belirli biçimlerinde olduğu gibi sözcüklerin ve terimlerin daha nitel bir

değerlendirmesini yapmak suretiyle gerçekleştirilir (Brewer, 2003). İçerik analizi, bir metnin öğelerinin önceden saptanan kategorilere göre sınıflandırılmasına dayanır (Gökçe, 2007). Bir okur ya da alıcıya iletmek üzere bir metne sözcük, sembol ya da mesaj yerleştirme işi, içerik analizi çalışmasını yürüten araştırmacıdan bağımsız olarak gerçekleştiği için içerik analizi tepkisiz bir araştırma türüdür (Neuman, 2009). Neuman, (2009) “tepkisiz araştırma ve ikincil analizi” nicel araştırma yöntemleri arasında (diğer ikisini deneysel ve tarama araştırmaları olarak belirtir) sayıp diğer iki tür desene göre tepkisiz araştırmacının farklılığını da incelenen insanların incelendikleri gerçeğinin farkında olup olmadıkları kriteri ile tanımlamaktadır. Deneyler ve tarama araştırması tepkiliyken; (yani incelenen insanlar incelendiklerinin farkındayken) tepkisiz araştırma, incelenenlerin, bir araştırmacının parçası olduklarını bilmedikleri bir türdür. İçerik analizini tepkisiz araştırmacının dört alt modelinden biri olarak sayan Neuman, (2009) yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşımları kullanan nitel araştırmacıların da kullandığı nitel içerik analizi türleri olduğunu belirtmektedir.

Amaçsal açıdan bakıldığında da içerik analizi hermenötikten farklıdır. Hermenötik, metinlerin esas gerçekliğini ve anlamını ortaya çıkarma amacıyla metin çözümlemesi yaparken; içerik analizinde metin içeriklerinin tanımlanmasına odaklanılarak anlamı, yalnızca metinde yer alan sözcüklerdeki açıklıktan ve alternatif anlamlardan ima edilen üzerinden kurar; gerçekte, metnin esaslı/hakiki bir anlamı olduğuna dair bir çıkarsamada bulunulmaz (Brewer, 2003). İçerikte yer alan sözcüklerin anlamları esas alındığından çalışmanın tekrarlanabilirliği söz konusudur. Bu sebeple Gökçe (2007); içerik analizini, bir mesajın içindeki verilerden yinelenebilir ve anlamlı çıkarımlar yapabilen ve güvenilir sonuçlar vermesi beklenen bir araştırma tekniği olarak tanımlar.

İçerik analizi söylem analizinden de farklıdır. Wilson, (1993) içerik analizi ve söylem analizinin entegre edilmesini işlediği çalışmasında tamamıyla frekansa dayalı olarak yapılan geleneksel içerik analizi ile içeriğin ötesine geçerek söylemi üretenin tüm dil araçlarını kullanan eleştirel söylem analizini iki aşırı uç olarak belirtir. Bu durum, eleştirel söylem analizi ile geleneksel içerik analizini bir doğrunun iki uç noktasına yerleştirerek gösterilebilir (Şekil 2).



Şekil 2. Söylem Analizi ve İçerik Analizi İlişkisi

İçerik analizine nicel-nitel açıdan bakıldığında; nicel formda içeriğin bazı özelliklerinin frekansı veri olarak alınırken, nitel formda nitel bazı öğelerin bulunup bulunmaması üzerinde durulur (Bilgin, 2006). Doktora tezlerinin bazı nitelikleri açısından belirli kategorilere yerleştirilmesinde; tezlerin ilgili bölümlerinde söz konusu kategorilere ait temsil edici ifadelerin yer alma durumu belirleyici olduğundan, bu çalışma nitel bir çalışmadır. 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 türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Punch, (2005) nitel araştırmayı, kuram üreten, araştırma sorusunda “kavramaya yönelmek”, “betimlemek” gibi terimlerin yer aldığı, araştırma sorularının önceden yapılandırılmadığı bir araştırma türü olarak görmektedir. Bazeley, (2004) nitel araştırmayı, nitel veri türü, tümevarımcı mantık, açıklayıcı araştırma, yorumcu çözümleme yöntemi ve pozitivist ya da yorumcu/eleştirel paradigmaya dayalı bir tür olarak betimlemektedir. Denzin ve Lincoln’a (2005) göre nitel araştırma, gözlemciyi dünya üzerinde konumlandıran; dünyayı görünür yapan, yorumcu ve materyal pratiklere sahip; bu pratikler sayesinde dünyayı, alana ilişkin notlar, mülakatlar, fotoğraflar ve çeşitli kayıtlardan oluşan temsillere dönüştüren araştırma türüdür. Neuman, (2009) nitel yaklaşımı, anlamı inşa eden,

etkileşim içindeki süreçlere odaklanan, hakikiliği önemseyen, değerden bağımsız olmayan, bağlamla sınırlanan, tema analizi gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

İçerik analizinde kategoriler, belirli bir alanda var olan kategori sisteminin alınması ya da inceleme birimlerinin gözden geçirilmesi yolu ile olmak üzere iki ayrı yaklaşımla elde edilir (Bilgin, 2006). Bu çalışmada kullanılan kategori sistemi alanyazında yer alan önceden var olan bir sistematik ile inceleme birimlerinin gözden geçirilmesi ve ham verilerin toplanmasından elde edilen sistematığın bir sentezi sonrasında belirlenmiştir. Paradigma kategorisi esasen kuramsal alandan hazır olarak alınırken, veri türü ve araştırma deseni gibi yöntemsel kategoriler ile öğretim düzeyi gibi yapısal karşılığı olan kategorilerin belirlenmesinde çoğunlukla inceleme birimleri referans alınmıştır. Oluşturulan kategori sisteminin inceleme birimi olan tezlerin gözden geçirilmesi sonrasında son halini alması sağlanmıştır. Daha sonra her tez, içeriğinin sahip olduğu betimsel niteliklerine göre kategori sisteminde kendisine uyan kategoriye atanmak suretiyle kodlanmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın kuramsal evrenini, Türkiye’de eğitim bilimlerinde ve öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmış doktora tezleri oluşturmaktadır. Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığınca 1986 yılından itibaren Türkiye'deki üniversiteler ile eğitim hastanelerinde hazırlanmış olan yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlilik tezleri internet üzerinden paylaşımına açılmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, 2008). Söz konusu tarama sayfasında, YÖK Tarama motorunun “Ayrıntılı Tarama Seçenekleri” arasında Üniversite, Enstitü Grubu, Bölüm, Anabilim Dalı, Bilim Dalı gibi seçeneklerin bulunmasına rağmen bu seçeneklerin taramalarda sağlıklı sonuçlar vermediği görülmüş; bu amaçla konu hanesinde “Eğitim ve Öğretim” seçilerek, dizin hanesinde ise “Eğitim” anahtar sözcüğü girilerek tez taraması yapılmıştır. Veri tabanında yapılan ön inceleme sonrasında; bu çalışmanın ilgi alanına giren tezlere yalnızca ‘konu’ ve ‘dizin’ sekmeleri

kullanılmak yolu ile ulaşılabileceği, başlangıçta ihtiyaç duyulan tez sayısının 1800 civarında olduğu, bir kullanıcı adı ve şifresiyle sisteme bağlanıldığı takdirde veri tabanının kullanıcı başına günde 10 tez indirme müsaadesi verdiği bilgileri edinilmiştir. Tanımlanan bu yolla azami miktarda doktora tezine ulaşılabileceğine karar verilmiştir. Tarama sonucunda “eğitim ve öğretim” konusunda hazırlanmış olan 1758 doktora tezi ile bu gruptan farklı olarak 247 “eğitim” dizinli doktora tezine ulaşılmıştır. Genel olarak 180 günde erişilebileceği düşünülen ortalama 1800 teze, araştırmacılara destek veren başka kullanıcıların da desteği sayesinde 3 aylık sürede ulaşılmış, bir günde indirilebilen tez sayısı en çok 50 civarında olabilmektedir. Toplamda 1705 tez indirimi yapılmıştır. Pdf. formatında dosyalar halinde indirilen tezlerden erişimi mümkün olmayan tezler için YÖK ile mesajlaşmış ve ancak araştırmacıları tarafından mutabakatlarını belirten yazılı izin belgelerinin gönderilmesi sonrasında söz konusu tezlerin veri tabanında paylaşımına açılabilmesi yanıtı alınmıştır. Veri tabanında tam metin olarak bulunmayan, Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde hazırlanmış olan, hazırlayanı tarafından erişimi kısıtlanmış olan tezler ile 1997 YÖK kararı doğrultusunda eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmamış tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

YÖK Tez Veri Tabanında yer alan tezlerin, belirli kısıtlar dâhilinde, tamamına çalışmada yer verildiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Kuramsal ve çalışma evreni olarak iki tür evrenden, tüm üyelerine ulaşılması güç olan kuramsal evren yerine, içinden örneklem çekildiği ve tüm üyelerine ulaşma olanağı bulunan çalışma evreni, genelleme de yapıldığı evrendir (Ekiz, 2009; Karasar, 2010; Gökçe, 2007). Bu açıdan, bir tam sayım çalışması (Karasar, 2010) olan bu çalışmada oluşturulan çalışma evreni YÖK Veri Tabanının konu sekmesinde “eğitim ve öğretim; dizin sekmesinde ise “eğitim” anahtar sözcüklerine göre tarama yapıldığında veri tabanında bulunan tezlerden kısıtlara (eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmede, Türkçe ve İngilizce dillerinde) uyan tezlerin tamamıdır (Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, 2008).

Tezlere ait liste bilgileri YÖK Veri Tabanından kopyalanarak kodlama işleminin yapılacağı Excel dosyasına aktarılmıştır. Öncelikle tezlerin temel karakteristiklerinin/demografik niteliklerinin (tez adı, yılı, sayfa sayısı, danışman ve yazar adı) yer aldığı bilgiler, her teze ait bir hücre olmak üzere

Excel tablosunun ilk sütununa aktarılmış, bir teze ait ad, yıl, sayfa sayısı, yazar ve danışman adı bilgilerinin tamamını aynı hücreye taşıyabilmek amacıyla Excel makrolarından yararlanılmıştır. Excel tablosunda oluşturulan liste (Çizelge 9) esas alınarak çalışma evreninde yer alacak tezlerin seçimi yapılmış, tez adında çalışma evrenine girme kararı vermede kuşku bulunan tezler (diğer alanlarda hazırlanmış olma ihtimali) için ilgili kayıt numarasına (YÖK Tez No) göre pdf dosyaları açılmış ve kapak sayfalarındaki bilgilere erişilerek kuşklar giderilmiştir.

Çizelge 9. Tezlerin Excel Tablosunda Listelenmesi ve Kodlanması

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
YÖK TEZ NO	TEZ ADI	DİL	ÜNİVERSİTE	ENSTİTÜ	bölüm-dal	YAZARCI SİYET	SAYFA SAYISI	DANISMANCI SİYET	YIL	VERİ TÜRÜ	ARAŞTIR MACININ BENİMSE DİĞİ PARADİĞ MA	A. DESENİ	metodolojistik	AMP İRİK NON AMP İRİK	V K N				
89996	Türkan Kuzu / Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin kazandırılması · 1999 · 206 sayfa. / Danışman: Doç.Dr. Mustafa Çakır	1	anadolu	sosyal	yabancı diller eğitimi	2	206	1	1999	1	1	2	2						
92083	Mehmet Semerci / Yabancı dil öğretiminde eğitim politikası sorunu ve yeni bir yaklaşım · 1999 · 127 sayfa. / Danışman: Doç.Dr. Yüksel Kocadoru	1	anadolu	sosyal	yabancı diller eğitimi	1	127	1	1999	1	1	5	5	model önerisi					
189846	Osman Sabuncuoğlu [sabuncuosman@yahoo.com] / A study of the effects of models of teacher education and professional development in elt on practising and prospective teachers of English at universities · 2006 · 421 sayfa. / Danışman: Y.Doç.Dr. Mehmet Ali Yavuz	2	dokuz eylül	eğitim bilimleri	yabancı diller eğitimi	1	421	1	2006	1	1	1	1						
189967	Ahmet Acar [ahmet.acar@deu.edu.tr] / Designing an effective ELT primary school textbook model by means of evaluating the primary school ELT textbooks: A sample in the designated group and context · 2006 · 156 sayfa. / Danışman: Prof.Dr. Gülten Ertuğrul	2	dokuz eylül	eğitim bilimleri	yabancı diller eğitimi	1	156	2	2006	1	1	5	1						
	Meltem Huri Baturay [aturay@gazi.edu.tr] / Effects of Web-based multimedia annotated vocabulary learning in context model on foreign language vocabulary retention of intermediate	2	odtü	fen	bilgisayar ve eğitim teknolojileri														

Zamanı iyi kullanmak amacıyla çalışma evreninde yer alacak tezler ilk aşamada bu şekilde ayıklanmış, sonradan başlatılan kodlama işlemi sürecinde, kodlama nedeniyle zaten her tez dosyası açıldığından, çalışma evreninde yer almayacak tezlerin (örneğin işletme bölümünde hazırlanmış ve eğitimi konu edinmiş tez) ayıklanması kesin olarak gerçekleştirilmiştir. Görüldüğü üzere diğer arama sekmeleri (üniversite, bölüm vb.) sağlıklı sonuç vermediği için konu ve dizin sorgulamaları yolu ile inceleme birimleri seçilmiş,

bu sorgulamaya karşılık gelen tezler çalışma evrenini oluşturmuştur. Toplamda 1083 doktora tezi bu araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Doktora tezleri bir veri toplama aracı ile incelenmiştir. Bu araçta yer alan kategoriler daha önce yapılmış benzeri çalışmalar, eğitim bilimleri alanları ve ders programları ile çalışma evreninde yer alan doktora tezlerinin ön gözden geçirilmesi sonrasında belirlenmiştir. Esasen, inceleme kategorilerinin son biçimini almasına, yine inceleme birimlerinin kendisi kaynaklık etmiştir. Tezlerin ön incelenmesi, inceleme kategorilerinin tanımlanmasıyla eşzamanlı yürütülmüş, tanımların tam olarak yapılması sonrasında tezlerin bu kategorilere göre kodlamaları yapılmıştır. Eğitim bilimlerindeki araştırma eğilimlerini tezlerin incelenmesi yolu ile belirleme amacı, veri toplama aracını, inceleme birimi olarak tezlerden alınabilecek en fazla veriyi almaya yönelik olarak tasarlamayı gerektirmiştir. Böylelikle, her kategoriye ilişkin olarak, sınıflandırılmayan, (“diğer” şeklinde kodlanan) tez sayısı minimize edilmeye çalışılmıştır. Çalışmadaki temel amaç, tezleri belirli nitelikleri açısından betimlemek/tespit etmek olduğundan paradigma, araştırma yöntemi gibi geniş bir kuramsal arka plana sahip olan karakteristiklerin araştırmadaki işlevsel tanımları, kuramsal arka plandaki tanımlar kadar, inceleme birimlerinden elde edilen veriler yolu ile de tanımlanıp ayırıcı nitelikleri keskinleştirilmiştir.

İnceleme birimi olan doktora tezlerinin çok boyutlu bir şekilde betimlenebilmesi amacıyla benzeri çalışmalarda kullanılan sınıflama kategorileri öncelikle incelenmiştir. Benzeri çalışmalarda yayınların incelenmesinde kullanılan sınıflama kategorileri Çizelge 10’da görülmektedir.

Çizelge 10. İlgili Çalışmalarda Yayın İnceleme Kategorileri

Araştırmacı	İnceleme Kategorileri	İnceleme Birimi
Balcı (1990)	Bölüm, bilim dalı, araştırma problemi, evren – örneklem, araştırma deseni, veri toplama biçimi, verilerin analizi yaklaşımı	Doktora tezi
Sayılan ve diğerleri (2005)	İlgi alanı, üniversite, enstitü,	Doktora tezi
Altın, (2004)	Yıl, cinsiyet, bilim dalı, jüri unvanları, konu, yöntem, evren örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme yöntemleri, eğitim-öğretim kademesi, konu	Yüksek lisans tezi
Wick ve Dirkes (1973)	Araştırma deseni, veri toplama araçları, veri çözümleme yöntemleri	Doktora tezi
Eason ve Daniel (1989)	Geçerlik, veri toplama araçları, veri çözümleme araçları, örneklem çapı	Doktora tezi
Elmore ve Woehlke, (1998)	Veri çözümleme yöntemleri, nicel-nitel araştırma,	Makale
Rone (1998)	Tamamlanan tez sayıları, cinsiyet, sayfa sayısı, araştırma desenleri, uygulama coğrafyası, katılımcılar, konu, yayımlanan tezler	Doktora tezi
Cafferella (1999)	Tamamlanan tez sayıları, araştırma desenleri, konu	Doktora tezi
Kivirauma (1999)	Konu, araştırma deseni, nicel-nitel araştırma, paradigma	Doktora tezi
Hranstinski ve Keller (2007)	Yayımlanan makale sayıları, görgüllük, nicel-nitel-karma araştırma, tarihsel eğilim	Makale
Chen ve Hirschheim (2004)*	Paradigma, nicel-nitel araştırma, veri türü, araştırma deseni, görgüllük, veri türü	Makale
Guo ve Sheffiled (2008)*	Paradigma, nicel-nitel araştırma, veri türü, araştırma deseni, görgüllük, veri türü	Makale
Karadağ (2009)	Tema, başlık, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırma modeli, evren - örneklem, veri toplama araçları, veri çözümleme teknikleri, sonuç ve öneriler	Doktora tezi
Balcı ve Apaydın (2009)	Konu, evren-örneklem düzeyi, araştırma deseni, veri çözümleme yöntemleri	Makale
*Alan (eğitim) dışı çalışmalar.		

Öncelikle tezlerin/makalelerin incelenmesi amacıyla kullanılan çeşitli kategoriler kendi içerisinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonucunda genel olarak araştırmacıların, tez ya da makalelerin incelenmesinde dört grup kategori kullandığı görülmüştür:

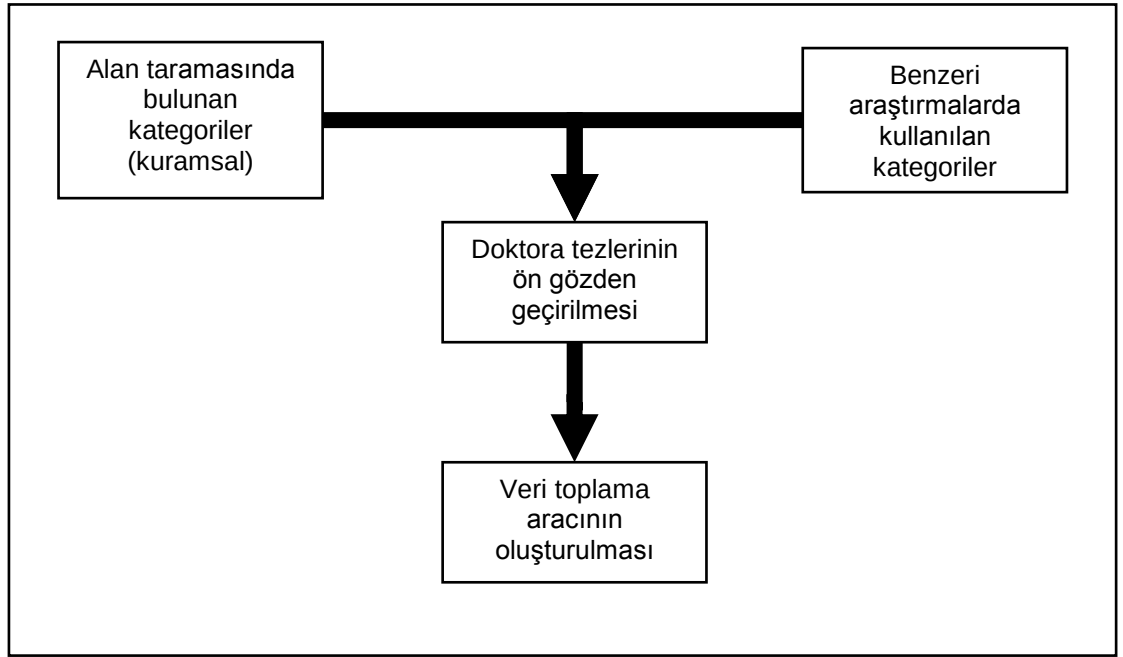
1. Yazar bilgileri, hazırlandığı kurumsal yapılar, yayımlandığı dergiler, yayın yılı, sayfa sayısı gibi tezlerin/makalelerin daha çok kayıt ya da kütük bilgileri diye de ifade edilebilecek temel niteliklerin yer aldığı kategori.

2. Araştırmacının araştırmaya yönelik olarak benimsediği temel felsefi kabulleri içeren paradigma kategorisi.

3. Araştırmada sahiplenilen felsefi kabullerin araştırma uygulamasına yansıdığı, içerisinde veri toplama ve çözümleme yöntemleri, örneklem, araştırma deseni gibi somut pratiklerin yer aldığı araştırma yöntemi kategorisi.

4. Araştırmanın hakkında yürütüldüğü konu kategorisi.

Bu çalışmada, çok boyutlu bir sınıflandırma yapmak amacıyla doktora tezlerinin dört grup kategorinin tamamına göre sınıflandırılmasına karar verilmiş ve benzeri araştırmalar bu kez alt kategorilerin belirlenmesi amacıyla incelenmiştir. Alt kategorilerin belirlenmesi aşamasında, bu çalışmanın inceleme birimleri olan doktora tezlerinin nitelikleri de göz önünde bulundurulmuş; öncelikle alt kategorilere karar verilmiş, ardından bu alt kategorilerin işlevsel (operasyonel) tanımları yapılarak kodlama için veri toplama aracına son şekli verilmiştir (Şekil 3).



Şekil 3. Veri Toplama Aracının Oluşturulması Süreci

Tezlerin Temel Nitelikleri

Tez tarama sonrasında erişilen kayıt bilgileri arasında; tez adı, yazar ve danışman adları, tezin tamamlanma yılı ve sayfa sayısı bilgilerinin olduğu görülmüştür. Bu bilgilere ilave olarak tezin kapak sayfasında bölüm, anabilim dalı, bilim dalı bilgilerinin yer aldığı görülmüş ve hem tez kaydında hem de tezin kapak kısmında yer alan bilgilerin tamamına “Tezlerin Temel Nitelikleri” ana kategorisinin alt kategorileri olarak yer verilmesi kararlaştırılmıştır. Tezlerin temel nitelikleri alt kategorileri; tezin tamamlanma yılı, tez sayfa sayısı, tezin hazırlandığı üniversite, tezin hazırlandığı enstitü, tezin hazırlandığı bölüm-anabilim dalı/bilim dalı, araştırmacı ve danışman cinsiyetinden oluşmaktadır.

Tezin tamamlanma yılı. Tez kaydında belirtilen yıl tezin tamamlanma yılı olarak atanmıştır. Bu alt kategoriden tezlerin zaman içindeki çeşitli eğilimlerinin ortaya koyulmasında yararlanılmıştır.

Tez sayfa sayısı. Tez kaydında belirtilen sayfa sayısı tezin sayfa sayısı olarak atanmıştır (Kapak, özet vb. kısımlar hariç). Tezin niteliğine ilişkin niceliksel bir hacim bilgisi vermektedir. Rone da (1998) çalışmasında sayfa sayısını araştırma deseni ile ilişkili bulmuş, nitel yöntemlerle yürütülen çalışmaların daha hacimli olduğu bulgusunu edinmiştir.

Tezin hazırlandığı üniversite. Tez kaydında belirtilen üniversite tezin hazırlandığı üniversite olarak atanmıştır. Bu alt kategori ile üniversitelerin, diğer kategorilere göre sahip oldukları eğilimlerin betimlenebilmesi sağlanmıştır.

Tezin hazırlandığı enstitü. Tez kaydında belirtilen enstitü tezin hazırlandığı enstitü olarak atanmıştır. Bu alt kategori ile enstitülerin, diğer kategorilere göre sahip oldukları eğilimlerin betimlenebilmesi sağlanmıştır.

Tezin hazırlandığı bölüm-anabilim dalı/bilim dalı. Tez kaydı, kapak ya da yazar özgeçmiş bilgileri kategori değerinin atanmasında başlıca yararlanılan alanlar olmuştur. Özellikle 1980'li yıllarda hazırlanmış olan çalışmalarda, bazı çalışmaların üst kapağı olmadığı ya da bölüm-enstitü bilgisinin verilmediği görülmüştür. Bu gibi tezlerde, giriş ya da önsöze bakılarak yardım alınan akademisyenler, eklerde yer alan resmi yazı (uygulama için kurumlardan izin talep eden) suretlerindeki adresler, anket örneğindeki adres bilgileri vb. bilgilerden yararlanılmıştır. Bazı tezler için, tezin ait olduğu bölüm-dal bilgisi, yazar ismi ile internet taraması yapılarak yazarın özgeçmişine ulaşmak yolu ile edinilmiştir. Bu alt kategori ile bölümlerin/anabilim dallarının, diğer kategoriler açısından belirgin eğilimlerinin betimlenebilmesi sağlanmıştır.

Araştırmacı ve danışman cinsiyeti. Tez kaydında belirtilen isimler toplumsal kabule dayalı olarak erkek ismi ya da kadın ismi şeklinde kodlanmıştır. Erkek ya da kadın olarak temelde iki değer alabilen bu kategorilere belirlenemediği durumlar için de belirsiz değeri atanmıştır. Her iki cinsiyet ismi olarak kullanılabilen isimlerle karşılaşıldığında internet üzerinde taramalar yapmak suretiyle kişinin özgeçmiş, fotoğrafı ya da benzeri bilgilere

ulaşmak suretiyle değişken değeri atanmıştır. Birden fazla danışmanı olan tezler ayrıca belirtilmiştir. Bu alt kategori ile cinsiyetlerin, diğer kategoriler açısından belirgin eğilimlerinin betimlenebilmesi sağlanmıştır.

Tezlerin Araştırma Paradigması

Tezlerin araştırma paradigması; görgül olmayan, pozitivist, oluşturmacı ve eleştirel kodunu alabilen tek alt kategorisi olan “paradigma” alt kategorisinden oluşmaktadır.

Paradigma. Her üç paradigmanın ayırıcı karakteristiklerinde ikinci bölümde yapılan açıklamalar kapsamında Guba’nın tasarımı kuramsal temel olarak alınmıştır. Diğer taraftan, benzeri araştırmalardan, paradigma kategorisine göre betimleme yapan, Chen ve Hirschheim (2004) ile Guo ve Sheffiled’in (2008) operasyonel tanımlarından da yararlanılmıştır.

Buna göre realist bir ontoloji gereği nesnel bir epistemoloji benimseyen pozitivism diğer iki paradigmadan metodolojisi yönüyle ayrılmakta ve öne çıkmaktadır. Nesnel veri toplanabilir inancı pozitivist araştırma pratiklerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yoğun olarak yer aldığı ve bu sebeple koşulların kontrol edildiği pratik-yoğun çalışmalardır. Oluşturmacılık ise diğer iki paradigmadan ontolojisi yönüyle ayrılmakta ve öne çıkmaktadır. Rölâivist ontoloji, gerçekliğin katılımcıların zihninde kurgulanandan inşa edildiği ve bu sebeple çoklu gerçeklik kabulü nedeniyle eğitimsel gerçekliği pozitivismde olduğu üzere katılımcıların bir ortalaması ya da çoğunluğu şeklinde değil bir bileşimi şeklinde vermeyi tercih eder. Eleştirel paradigma ise diğer iki paradigmadan epistemolojisi yönüyle ayrılmakta ve öne çıkmaktadır. Eleştirel paradigma altında yer alan perspektiflerin tamamı değerden arınmışlık iddiasını reddetmede birleşirler. Siyasi bir aksiyon olarak araştırma belli bir grubun ilgisine hizmet etmektedir, araştırmacının değerleri gereği araştırma, birilerini yetkilendirip seçim hakkı verirken diğerlerinin de yetki ve hakkını elinden almaktadır. Nesnel olmayan epistemoloji değer pencereleri nedeniyle aştırmacıyı normatif bir konuma getirir. Artık araştırmacı hem bir mücadeleleyi

anlatmaktadır hem de anlattığı mücadelede taraftır. Dolayısıyla da kullandığı terminoloji belirgin ve değer yüklüdür.

Genel olarak Guba'nın paradigma yapısının esas alındığı bu tasarımda, yalnızca eleştirel paradigma için, Burrell ve Morgan'ın (1979) hem nesnel hem de öznel bakış açısına sahip olan "radikal hümanist paradigma" ile "radikal yapısalcı paradigma" bağlamında eleştirel paradigma tanımı kabul edilmiştir. Diğer bir ifadeyle; kullandığı terminolojisi ile kendisini belli etmesi beklenen (kodlama sürecinde) eleştirel paradigmanın daha çok pozitivist ya da oluşturmacı paradigmaya özgü yöntemlerle gerçekleştirilmiş olmasının kodlamayı diğer paradigmalar (pozitivist, oluşturmacı) lehine çevirmesine müsaade edilmemiştir.

Pozitivist paradigma bir olguyu dünyadaki realist haliyle, değişmez yasalarını ortaya çıkarmak yolu ile bütünüyle anlayabileceğini ve ortaya çıkartılmış bu yasalar yolu ile o olguyu öngörebilmeyi böylelikle kontrol edebilmeyi amaçlar. Çoklu gerçekliğin birey tarafından oluşturulduğu kabulünde olan oluşturmacı paradigma için fenomenin anlaşılması, anlaşılmanın anlaşıldığı haliyle betimlenmesi amaçlanır. Eleştirel paradigma ise anlamamanın yeterli bir amaç olmadığı kabulüyle insanın özgürleşmesini amaçlar, bunun için de bireylerin farkında olmadığı, mevcut düzenden kaynaklanan eşitsizlikleri ve haksızlıkları vurgular.

Haklar, ayrımcılık, eşitlik, güç ilişkileri, ideoloji gibi söylemleriyle diğer paradigmalardan terminolojisi ile ayrılan, mevcut düzen yetersizliğinin işlendiği; eğitimde belli bir grubun ilgisine hizmet eden bir gerçekliğin yaşanmakta olduğu anlayışını benimseyen, eşitlikçi bir yaklaşımı gerekli gören; insan özgürlüğünü sınırlayan mekanizmaları tanımlayan ve bu mekanizmaların ideolojisini betimleyen/eleştiren çalışmalar eleştirel paradigma altında kodlanmıştır.

Hipotez ya da kuramları test etmek ve faktörler arasındaki ilişkiyi tahmin etmek yoluyla nesnel veri toplanabilir inancını gösteren, değişkenlerin nicel ölçümleri ve örneklemelerden evrenlere yapılan çıkarsamalar şeklinde yürütülen çalışmalar pozitivist çalışmalar olarak kodlanmıştır.

Eleştirel paradigmaya dâhil edilemeyen, pozitivist paradigmada sayılan pozitivist belirtilerin olmadığı (araştırmacılar tarafından deterministik perspektiflerin zorlanmadığı), fenomenleri araştırma ve anlamada

katılımcıların perspektiflerinin ana kaynak olarak alındığı, fenomenlerin kültürel durumu ve kendi bağlamında incelendiği ve betimleme amacının güdüldüğü çalışmalar oluşturmacı paradigma olarak kodlanmıştır. Deneklerden toplanan verilerin ortalamasını alma eğiliminde olan pozitivist paradigmadan farklı olarak oluşturmacı paradigmada katılımcılardan elde edilen verilerin bir bileşimi oluşturulur, gerçekliğe ilişkin çeşitlilik, az sahiplenilen görüşler dâhil, olabildiğince ortaya çıkarılmaya çalışılır.

Diğer taraftan tarihsel tezler, eleştirel ya da pozitivist paradigma olarak kodlanmadığı takdirde incelediği olayların tekrarlanabilir olmayışı ve yine tarihsel metinlerin bir yorumu olması nedeniyle oluşturmacı paradigmaya dâhil edilmişlerdir. Tez başlığı, araştırmanın amaçları ve tezlerin yöntem bölümleri verilerin öncelikle toplandığı kısımlar olmuştur.

Paradigma kategorisinin kodlanmasında eleştirel, pozitivist ve oluşturmacı paradigma sırasına dikkat edilmiştir. Buna göre bir tezin pozitivist olarak kodlanabilmesi için eleştirel olarak kodlanmamış olması; oluşturmacı olarak kodlanabilmesi içinse eleştirel ve pozitivist olarak kodlanmamış olması gerekmektedir.

Paradigma kategorisi, görgül (ampirik) olan tezler üzerinden kodlandığından bu kategori altında görgül olmayan tezler de ayrıca belirtilmiştir. Ampirizm, en temel anlamda, hakkında araştırma yapılan fenomenin doğrudan gözlenmesi yolu ile gerçekliğin ölçülmesinin ve böylelikle de dünyaya ilişkin doğru bilgininin üretilmesinin uygun yol olduğunu söyler (Bhattacharya, 2008). Araştırmayı veriye dayandırma ya da dayandırmama ayrımını gözetken bu değişken, daha çok kavramsal ve betimleyici nitelikteki çalışmaları diğerlerinden ayıran bir niteliktedir. Chen ve Hirschheim, (2004) bilgi sistemleri alanındaki makaleleri inceledikleri çalışmalarında; görgül çalışmaların gözlem ve veriye dayalı olduğunu, görgül olmayan çalışmaların ise fikirleri ve kavramları vurgulayan nitelikte olduğunu belirtmekte ve ayrımı da bu işlevsel tanım üzerinden yapmaktadır. Nitel ya da nicel veri kaynaklarından (araştırmanın çözümleme birimlerinden) veri toplamak suretiyle tez sonucunu gerçek dünya verilerine dayandırmayan düz bir yazı şeklinde kuramsal olarak tasarlanmış çalışmalar görgül olmayan çalışmalar olarak kodlanmıştır. Bir çalışmada, inceleme birimlerinin bulunması ve

araştırma sonuçlarının, inceleme birimlerinden elde edilen verilere dayandırılması şartı o tezin görgül olarak kodlanmasına neden olmuştur.

Tezlerin Araştırma Yöntemi

Tezlerin araştırma yöntemi ana kategorisi, veri türü (nicel-nitel-karma); araştırma deseni (deneysel, tarama vb.); ölçme düzeyi (sıralı, oranlı vb.); örneklem/katılımcı çapından oluşmaktadır.

Veri türü. Tezlerde kullanılmış olan veri türünün nicel ya da nitel olma durumunu belirten bu kategoride, bir çalışmada hem nitel hem de nicel veriler bulunduğu takdirde o çalışmanın karma etiketiyle kodlanması sağlanmıştır. Bu kategori tezlerdeki veri türünü belirtmekle beraber Punch'ın (2005) tanımına göre bu kategori aynı zamanda nicel-nitel çalışma ayırımına da öncelikle hizmet eden bir kriterdir. Genellikle pozitivism üzerine kurulu olan nicel çalışmalar nicel verilerle tarama ve deneysel gibi araştırma desenlerinin çoğunlukla kullanıldığı, verilerin matematiksel işlemlerle işlendiği çalışmalar iken nitel çalışmalar kullanılan verilerin sayılar biçiminde olmadığı araştırmalardır (Punch, 2005). Bu kategoride, daha çok yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış soru formları ile katılımcıların görüşlerinin alındığı çalışmalar, tarihsel çalışmalar nitel olarak kodlandığı gibi kavramsal (conceptual) ya da açıklayıcı (illustrative) olarak ifade edilebilecek görgül olmayan çalışmalar da nitel olarak kodlanmıştır. Veri tipinden çok veri çözümleme yönteminin belirleyici olduğu, bu değişkenin değerinin atanmasında; özünde her verinin bir nitelik olduğu, bu özün korunarak bulgular ve sonuç bölümlerine taşınması gerçekleştiği takdirde nitel, rakamlarla kodlanıp matematiksel işlemlere tabi tutulduğunda ise nicel olarak kodlama yapılmıştır.

Hem nicel hem de nitel verilerin birlikte kullanıldığı çalışmalar karma etiketiyle kodlanmıştır. Örneğin, bir çalışmada hem nitel hem nicel veri toplama aracı kullanılmış olması o çalışmanın karma olarak kodlanmasına neden olmuştur. Nicel veri toplama aracının sonuna 1–2 açık uçlu soru

eklemek suretiyle nitel veri toplanması özünde nicel verilerle yürütülmüş olan bir çalışmanın karma olması için yeterli kabul edilmemiştir. Tezlerin kuramsal bölümü diye ifade edilebilecek olan konunun açıklandığı ya da tarihsel arka planın anlatıldığı görgül olmayan kısımlar da aynı şekilde (giriş ya da ilk bölümler) özünde nicel verilerle yürütülmüş olan bir çalışmanın karma çalışma olarak kodlanmasına neden olmamıştır.

Araştırma deseni. Bu çalışmada, araştırma desenleri, alanda yapılan genel tanımlara bağlı kalmakla birlikte, benzeri çalışmalarda kullanılan kategoriler ile kodlama işinin bir gereği olarak doktora tezlerinden elde edilen verilere uygun bir şekilde tanımlanmıştır. Her ne kadar bazı araştırma desenleri, bir araştırma türü (nicel-nitel-karma) ya da bir paradigma ile ilişkili ise ve bu çalışmada ilişkili olduğu yönünde bulgular edinilmişse de; bu çalışmadaki kodlama süreci, araştırma desenlerinin belirgin bir paradigmaya ait olabileceği şeklinde bir önkabul olmaksızın, kodlama yönergelerine uyularak yürütülmüştür.

Araştırma yöntemleri alanında, Yıldırım ve Şimşek'in (2008) de belirttiği üzere, zaman zaman "araştırma stratejisi" olarak da adlandırılan, araştırma desenlerinin çeşitli yazarlara göre oluşturulmuş kategorileri Çizelge 11'de görülmektedir. Çizelge 11'de, alanda araştırma yöntemlerine yönelik olarak yayımlanmış kitaplarda betimlenen araştırma deseni tasarımı olduğu gibi benzeri araştırmalarda (tablonun taralı kısmı) kullanılan araştırma deseni kategorileri de yer almaktadır.

Çizelge 11. Alanda ve Benzeri Araştırmalarda Yer Alan Araştırma Deseni Kategorileri

Araştırmacı	Araştırma Deseni Kategorileri
Neuman (2009)	<u>Deneysel</u> araştırma; <u>tarama</u> araştırması; tepkisiz araştırma ve ikincil analiz; saha araştırması; <u>tarihsel</u> karşılaştırmalı araştırma
Punch (2005)	<u>Deneysel</u> ; yarı deneysel; deneysel olmayan (nicel) ; <u>örnek olay</u> ; <u>etnografi</u> ; <u>temellendirilmiş kuram</u>
Yin (2003)	<u>Deneysel</u> ; <u>tarama</u> ; arşiv analizi; <u>tarih</u> ; durum çalışması
Johnson, ve Christensen(2004)	<u>Deneysel</u> ; deneysel olmayan; <u>etnografi</u> ; <u>tarihsel</u> ; fenomenoloji; <u>temellendirilmiş kuram</u> ; <u>durum çalışması</u>
Cohen, Manion ve Morrison (2007)	Natüralist ve etnografik araştırma; <u>tarihsel</u> araştırma; <u>tarama</u> ; <u>durum çalışmaları</u> ; ilişkisel çalışmalar; geriye dönük (ex post facto research); <u>deneysel</u> ; eylem araştırması
Lodico, Spaulding ve Voegtler (2006)	<u>Tarama</u> araştırması; <u>deneysel</u> araştırma; nedensel karşılaştırmalı araştırma (ex post facto research); ilişkisel araştırma; meta analizi; <u>durum çalışması</u> ; <u>etnografik</u> çalışma; <u>temellendirilmiş kuram</u> ; fenomenolojik çalışma;
Walliman (2006)	<u>Deneysel</u> ; deneysel olmayan; durum çalışması; <u>etnografi</u> ; <u>temellendirilmiş kuram</u>
Balcı (1990)*	Deneme, tarama
Altın, (2004)*	Deneysel, tarama, tarihsel, ilişkisel, karşılaştırmalı, problem çözme, ihtiyaç analizi
Rone (1998)*	Tarihsel, nitel, nedensel karşılaştırmalı, ilişkisel, deneysel
Cafferella (1999)*	Karşılaştırmalı araştırma, deneysel, nitel,
Kivirauma (1999)*	Tarihsel, kuramsal, görgül, deneysel, nitel, karma
Hranstinski ve Keller (2007)*	Görgül (nicel, nitel, karma); görgül olmayan
Chen ve Hirschheim (2004)*	Tarama, durum çalışması, laboratuvar deneyi, alan deneyi, eylem araştırması, diğer
Karadağ (2009)*	Tarama, nedensel karşılaştırma, ilişkisel tarama, deneysel, olgu bilim, kuram oluşturma, durum çalışması, eylem araştırması, arge
Balcı ve Apaydın (2009)*	Nitel, nicel (tarama, ilişkisel, karşılaştırmalı)
*	İlgili araştırmalar

Çizelge 11'in oluşturulmasında; araştırma yöntemlerini yalnızca nicel ya da nitel açıdan ele almak yerine her iki açıdan ele alan yazarların kategorilerine yer verilmiş, çoğunlukla da eğitim bilimleri araştırmasına yönelik olarak hazırlanmış ve kitap formundaki yayınların seçilmesine özen gösterilmiştir.

Alanda yer alan araştırma deseni kategorileri ile benzeri çalışmalarda kullanılan kategori sistemleri birlikte ele alındığında; tarama, deneysel, durum çalışması ve tarihsel çalışmanın çoğu araştırma deseni kategorileri içinde oldukça yaygın bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Çalışma evrenine ilişkin yapılan ön incelemede ise yukarıda belirtilen kategori sistemlerinde yer alan bazı desenlerin varlığına hiç ya da çok az rastlanmışken, bazı desenlerin kategori sisteminde yer almayı hak edecek düzeyde bir sıklığa sahip olduğu görülmüş, yukarıda sayılan araştırma desenleri arasında sayılmayan ve birer araştırma deseni de olmayan bazı türlerin, zengin bir çeşitleme oluşturarak doktora tezleri üzerinde daha ayrıntılı bir betimleme yapmak amacıyla, ayrı birer kategori olarak kodlanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda, çalışma evrenine ilişkin yapılan ön inceleme sonrasında:

”Tarama” (ilişkisel çalışmalar dâhil), “deneysel”, “durum çalışması”, “tarihsel çalışma” ve “karşılaştırmalı eğitim araştırmasının” çalışma evreni içinde yeterli sıklıkta bir varlık göstermesi nedeniyle araştırma deseni kategori sistemine alınmasına,

Nartgün'ün aktardığına göre, eğitim sistem ve uygulamaları içinde kullanılan psikolojik ölçme araçları, genel anlamda, maksimum performans testleri (başarı testleri ve yetenek testleri) ve tipik davranış testleri (ilgi envanteri, kişilik ölçekleri, tutum ölçekleri) olmak üzere iki ana başlık altında yer almaktadır (Seligman 1980; Özgüven, 1994; Shertzer ve Stone, 1981). Bu doğrultuda; herhangi bir araştırma deseni kategorisinde yer almayan, yalnızca likert tipi ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yürütülmesi ile geliştirilmesini ya da ülkeye kazandırılmasını amaçlayan çalışmaların “ölçek geliştirme” adı altında araştırma deseni kategori sistemine alınmasına; özellikle eğitim bilimleri bünyesinde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalında yürütülen başarı ölçen testlerin madde istatistiklerini incelemeyi amaçlayan çalışmaların “test inceleme-geliştirme” adı altında ayrı bir kategori olarak araştırma deseni kategori sistemine alınmasına,

Herhangi bir araştırma deseni kategorisinde yer almayan, daha çok tarama ya da başka türde araştırmaların sonucunda sıralı bir liste halinde sunulan öneri tipinden çok bir sistem, bir organizasyon yapısı ya da sürece ilişkin bütünlüklü bir öneri kümesinin geliştirilmiş olduğu model geliştirme ya da önerme amacıyla yürütülmüş çalışmaların “model önerisi” adı altında araştırma deseni kategori sistemine alınmasına,

Fenomenoloji, etnografi, temellendirilmiş kuram ve meta analizi gibi hiç ya da çok az sayıda olan desenler ile görgül olmadığından belirgin bir desene işaret etmeyen çalışmaların araştırma deseni kategori sistemine alınmamasına (diğer şeklinde kodlanarak) karar verilmiştir.

Birer araştırma deseni olarak sayılmayan, Test inceleme-geliştirme türleri ile karşılaştırmalı eğitim araştırmasının diğer tür desenlere göre daha çok eğitim bilimlerine özgü olmaları nedeniyle ayrı birer kategori olarak kodlanması yeğlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırma deseni; “tarama”, “deneysel”, “ölçek geliştirme”, “karşılaştırmalı eğitim araştırması”, “model önerisi”, “test inceleme-geliştirme”, “tarihsel araştırma”, “durum çalışması” ve “diğer” olmak üzere dokuz kategoride kodlanmıştır. Gerçekte birer araştırma deseni olmayan ölçek geliştirme ile test inceleme-geliştirme kategorilerinin, çözümleme aşamasında, çoğunlukla birleştirilmesi yeğlenmiştir. Eylem araştırması bir nevi örnek olay olduğundan (Chen ve Hirschheim, 2004) durum çalışması (Case Study) altında, biyografik çalışmalar ise tarihsel grubunda kodlanmıştır (Çizelge 12).

Çizelge 12. Araştırmada Kullanılan Araştırma Deseni Kategorileri

Araştırma Deseni	Açıklama
Tarama, deneysel, karşılaştırmalı araştırma, tarihsel araştırma, durum çalışması	Araştırma deseni kategorilerinde en çok yer verilen ve bu çalışmadaki tezlerde sıklıkla yer alan araştırma desenleri.
Ölçek geliştirme, model önerisi, test inceleme-geliştirme	Birer araştırma deseni olmamakla birlikte, daha ayrıntılı bir araştırma deseni betimlemesi yapmak amacıyla, tezlerde sık karşılaşıldığından, ayrıca kodlanmasına karar verilen kategoriler.
Diğer	Görgül olmayan, kodlanamayan, çok az sayıda olan, birden fazla araştırma desenine uyan tezler.

Neuman, (2009) pozitivist, nicel tarzın standartları açısından en saf desen olarak nitelediği deneysel deseni, en genel manada üç aşamalı bir süreç olarak tanımlar: 1. Bir hipotezle başlamak. 2. Bir durumdaki bir şeyi değiştirmek. 3. Değişiklik yapılmadan ve değişiklik yapıldığında oluşan sonuçları karşılaştırmak. Deneyde; bağımlı veya sonuç değişken açısından gruplar arasında ortaya çıkan farklılıkları, gruplar arasındaki bağımsız değişken veya deney değişkeni farklılıklarına atfetme amacı güdülür (Punch, 2005). Deneysel desenin, grup sayısı, atama yöntemi, etkisi araştırılan bağımsız değişken sayısı gibi çeşitli kriterlere göre değişiklik gösteren çok sayıda alt deseni vardır (Balcı, 2001). Bu çalışmada deneysel desenin olası alt desenleri ayrı birer kategori olarak tanımlanmayıp tek kategoride ele alınmıştır. Rone, (1998) diğer değişkenler kontrol edilirken en az bir bağımsız değişkene müdahalede bulunan çalışmaları deneysel olarak kodlamıştır. Alavi ve Carlson (1992) da bağımsız değişkene müdahalede bulunulmasını deneysel çalışma kodu için yeterli görmüştür. Bir öğretim yöntemi, program ya da uygulamanın (bağımsız değişken) etkisini belirlemek (bağımlı değişken) amacıyla deneklerin/deneğin uygulamaya tabi tutulduğu, uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçmelerle etkiye ilişkin çıkarımda bulunan çalışmalar 'deneysel' olarak kodlanmıştır.

Tarama pek çok insana, inançlarını, görüşlerini, özelliklerini ve geçmişteki ya da şimdiki davranışlarını sorar (Neuman, 2009). Tarama, (Julien, 2008) sistematik bir yolla bireylerden, organizasyonlardan ya da ilgilenilen birimlerden veri toplamak için kullanılan yöntemler kümesine işaret eder. Rone, (1998) bir evrenin karakteristiklerini ortaya koymak amacıyla o evrenin üyelerinden veri toplanmasını tarama kodu için yeterli görmüştür. Chen ve Hirschheim, (2004) verilerin anketlerle toplandığı araştırmaları tarama olarak kodlamıştır. Ölçme araçları ya da anketlerle, büyük çaplı örneklemelerle evrenlere ilişkin çıkarsamalar yapmayı hedefleyen, değişken sayılarını kullanılmakta olan ölçme aracının yapısı (boyutları ya da her bir soru) ile sınırlandıran dolayısıyla kodlamanın önceden yapılmış olduğu; durumu olduğu haliyle inceleyen ve manipülasyon yapmayan; inceleme konusunu derinliğine değil ancak geniş çaplı örneklemle ele alan, görüşleri, tutumları, ilgileri tarayan çalışmalar ile ilişkisel çalışmalar 'tarama çalışmaları' olarak kodlanmıştır.

Durum çalışması bir olayın uygun gelebilecek herhangi bir yöntemle ayrıntılı bir biçimde incelenmesi (Punch,2005); bir veya birkaç durumun kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Punch'ın, (2005) Goode ve Hatt'ten aktardığına göre, durum çalışması özgül bir teknik değil, araştırılan sosyal nesnenin bütünlüğünü koruyacak biçimde sosyal verileri örgütlemenin bir tarzıdır. Durum çalışmasında seçilen olay, bir birey, bir rol, küçük bir grup, bir örgüt, bir topluluk veya bir ulus olabildiği gibi bir karar, bir politika, bir süreç veya belli türedeki sıra dışı bir durum ya da oluşum ve daha pek çok ihtimal olabilmektedir (Punch,2005). Alavi ve Carlson, (1992) durum çalışmasını, tek bir organizasyon, grup ya da sistemin ayrıntısıyla incelendiği değişken kontrolünün olmadığı çalışma olarak kodlamıştır. 'Durum çalışması', güncel fenomeni gerçek bağlamında katılımcıların kendisinden ilk elden bilgi alarak inceleyen, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış soru formları kullanmak yolu ile dar örneklem çapları ile çalışıp fenomeni derinliğine inceleyen ve bu sayede değişkenlere ilişkin belirgin bir sınırlamanın ya da kontrolün olmadığı çalışmalardır. Birbirinden ayırmada zorlanılan iki desen olarak, tarama ve durum çalışması ayırımında durum (case)/evren farkı esas alınmıştır. Diğer bir ifadeyle durum çalışması derinliğine incelediği durumun (case) kendisine ilişkin bilgi üretme peşindeyken tarama çalışmaları durumun ait olduğu evrene ilişkin bilgi üretir. Yin de (2003), iki desen arasındaki farkı betimlemede; "Ne? Kim? Kaç?" sorularını tarama desenine atfederken, "Niçin? ya da Nasıl?" sorularını durum çalışmasıyla ilişkilendirerek bağlamsal derinliğe vurgu yapar. Durum çalışmasının tarama deseninden bir diğer temel farklılığı bir denek/katılımcıya yöneltilen aygıt bir veri toplama aracından çok araştırmacının kendisidir. Araştırmacı, bu aygıtlığı yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeleri yorumlayarak yapar.

Tarihsel çalışma, geçmiş olaylar hakkındaki gerçekleri ortaya koymak ve sonuçlar çıkarmak amacıyla kanıtların sistematik ve nesnel bir şekilde mahallinden toplanması, değerlendirilmesi ve sentezlenmesidir (Borg,1963; Aktaran: Cohen ve diğerleri, 2007). Tarihsel araştırma geçmişte olmuş olaylar hakkında yürütülmüş çalışmadır (Johnson, ve Christensen, 2004). Güncel olmayan fenomeni inceleyen çalışmalar tarihsel olarak kodlanmıştır. Bu

çalışmalar, çoğunlukla eğitime ilişkin geçmişteki kurumsal uygulamaları, materyalleri ve diğer çalışmaları inceleyen tezlerdir.

Yalnızca tutumlar ya da algıları ölçmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirildiği ya da Türkçeye kazandırılmasının amaçlandığı geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapıldığı, diğer dillerden uyarlama yapılmış olan çalışmalar 'ölçek geliştirme' olarak kodlanmıştır. Başarı ölçmek amacıyla geliştirilmiş, madde analizi yapılan ya da bir testin incelemeye alındığı çalışmalar 'test inceleme-geliştirme' olarak kodlanmıştır.

Neuman, (2003) tarihsel karşılaştırmalı araştırmayı sosyolojinin 19. yüzyıldaki kurucularına dayandırmaktadır. Lauwerys, Neff ve Varış'a göre (Aktaran: Erdoğan, 2006), karşılaştırmalı eğitim, toplumlardaki mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlardaki benzer faktörlere dayanarak saptayan bir araştırma alanıdır. Karşılaştırmalı eğitimde, yerler, sistemler, zamanlar, kültürler, değerler, eğitim başarıları, politikalar, müfredatlar, eğitim örgütleri, öğrenme yöntemleri, pedagojik gelişmeler karşılaştırma birimlerini oluşturabilir (Bray, Adamson, Mason, 2007). Neuman, (2003) karşılaştırmalı araştırma içinde mantıksal olarak olası türleri tanımlarken ulus (tek ulus, çok ulus); zaman (geçmiş zaman, zaman içinde, şimdiki zaman); araştırma türü (nicel, nitel) ayrımlarına denk gelen üç boyutlu her bileşimi bir tür olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda; öğretim programları ya da sistemlerin ülkeler arası kıyaslandığı çalışmalar 'karşılaştırmalı eğitim araştırması' olarak kodlanmıştır.

Belli amaçları gerçekleştirmek ya da daha iyi gerçekleştirmek amacıyla herhangi bir eğitim alt sistemini yeniden tasarlamak ve uygulanmasını önermek ya da uygulanabilirliğini incelemek şeklinde hazırlanmış, sonuç bölümünde bir öneri listesinden çok önerilen modelin bütününe (sistem, süreç) ilişkin bir öneri setinin (alt sistem betimlemeleri) yer aldığı çalışmalar 'model önerisi' olarak kodlanmıştır.

Tarama deseninin kullanıldığı bir çalışma aynı zamanda model önerisi, karşılaştırmalı eğitim araştırması, ölçek geliştirme gibi desenlere de işaret ediyorsa yalnızca işaret ettiği diğer desen altında kodlanmıştır. Sınıflandırılmasında güçlük bulunan ya da tarama deseni dışında birden fazla deseninin kullanıldığı çalışmalar sınıflandırılmayan çalışmalar olarak kodlanmıştır.

Ölçme düzeyi. Değişkenler, üzerinde yapılabilecek olan matematiksel işlemlere göre sınıflandırılabilir (Corbetta, 2003). Genel olarak kabul edilen dört ölçme düzeyi sınıflamalı (nominal), sıralı (ordinal), aralıklı (interval) ve oranlıdır (ratio) (Wikipedia, 2011, Neuman, 2009). Sınıflamalı ölçme düzeyi, kategoriler arasında bir farklılık olduğunu (Ulusal: Alman, Türk, Japon vb.); sıralı ölçme düzeyi, farklılığın aynı zamanda derecelendirilebileceğini (Eğitim durumu: İlköğretim, ortaöğretim, lisans, lisansüstü vb.); aralıklı ölçme düzeyi, kategoriler arası uzaklığın miktarını belirler (Isı derecesi: 5, 10, 15 derece vb.); oranlı ölçme düzeyi, ilişkileri oransal yönden belirtmeyi mümkün kılar (Parasal gelir: 10 TL, 100 TL, 1000 TL vb.) (Neuman, 2009). Davranış bilimlerinde oranlı düzeyde bir değişken örneğine sıklıkla rastlanmaz (Lomax, 2007; Wikipedia, 2011).

Bu kategori, çoğunlukla tezlerde kullanılan soru formları ya da ölçekler gibi veri toplama araçlarından yararlanılarak kodlanmış ve incelenmekte olan tezin ilgili fenomeni ölçme eğilimini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Eğer incelenmekte olan çalışmada birden fazla türde soru formu kullanılmışsa ölçme düzeyi en yüksek olan form üzerinden kodlama yapılmıştır. Böylece bir tezde farklı düzeyde ölçme eğilimleri bulunsa da en üst düzeydeki ölçme eğiliminin temsili sağlanmıştır.

Geçerlik, güvenirlik çalışmalarıyla geliştirilen algı ya da tutum ölçme amacıyla olan, bireylerin başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen test ve sınavlar, likert tipi ölçekler vb. “oranlı” adıyla kodlanmış ve en yüksek ölçme eğilimini belirleyen değişken değeri olmuştur. Balcı, (2001) özde Likert tipi ölçeklerin sıralı ölçekler olduğunu ancak pratik yararlılıkları düşünülerek sıralı ölçeklerin bazen eşit aralıklı ölçekler gibi kabul edilip üzerinde matematiksel işlemler yapıldığını belirtmektedir. “Oranlı” kategorisi, sınıflamalı (nominal) ve sıralı (ordinal) ölçme düzeyinin üzerindeki tüm ölçme düzeylerini (aralıklı ve oranlı) kapsamaktadır.

Örnekleme belli nitelikleri itibarıyla gruplayan, değer ölçmekten çok frekans ölçme amacıyla hazırlanmış sınıflamalı (nominal) nitelikteki formlar ile sınıflar arası büyüklük–küçüklük şeklinde hiyerarşik sıralı (ordinal) bir ilişki bulunan düzey, sıralı (ordinal) olarak kodlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, iki komşu sınıf olan sırasal ve sınıflamalı düzeyler, özünde inceleme birimlerini gruplara ayırıyor olmaları (kategorik) nedeniyle, tek kategoride kodlanmıştır.

Her kategori, temsil ettiği birleştirilmiş ölçme düzeylerinden üst ölçme düzeyinin adını almıştır.

Nicel değer bilgisine ulaşmaktan çok önceden belirlenmiş açık uçlu sorularla katılımcı görüşlerine/metinsel betimlemelere ulaşma amacıyla olan, bir ölçme düzeyine karşılık gelmeyen, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme formlarının yer aldığı çalışmalar bir ölçme düzeyini temsil etmediğinden “diğer” olarak kodlanmıştır. Çizelge 13'te ölçme düzeyi kategorileri görülmektedir.

Çizelge 13. Çalışmada Kullanılan Ölçme Düzeyleri

Ölçme Düzeyi	Kod Etiketi
Oranlı (ratio)	Oranlı (ratio)
Aralıklı (interval)	
Sıralı (ordinal)	Sıralı (ordinal)
Sınıflamalı (nominal)	

Tez raporu ekinde yer alan bir veri toplama aracı ya da çalışmada bir örneği verilmediği halde araştırmacının verileri böyle bir araçla topladığını belirtmesi gibi durumlar bu değişkene değer atanmasında ilgili belirtiler olarak kabul edilmiştir. İnceleme birimi birey olmayan çalışmalar ya da belirgin bir soru formu kullanılmadığı halde inceleme birimlerini çeşitli nitelikleri açısından tarayan çalışmalar da ilgisine göre kodlanmıştır.

Örnekleme/katılımcı çapı. Uygulamaya katılan toplam denek/katılımcı mevcududur. Doğrudan çalışmada yer alan denek/katılımcı sayısıdır. Bir çalışmada statü olarak farklı denekler/katılımcılar yer almışsa ya da birden fazla farklı gruba farklı uygulama (deney, anket, mülakat vb.) yapılmışsa tamamının toplamıdır. Uygulamayı tamamlamış olma ya da katılmış olma bir şart olarak kabul edildiğinden denek ya da katılımcılara verilen anket, soru formu vb. veri toplama araçlarından geri dönerek çözümlemeye alınan net miktar bu değişken değerinin belirlenmesinde esas alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için yararlanılan denek/katılımcı sayılarının dâhil

edilmediği bu değişken, çalışma nedeniyle ne kadar çok sayıda birime ulaşıldığı bilgisini verirken veri türü, paradigma ve desen gibi değişken değerlerine de ışık tutmaktadır.

Tezlerin Tematik Nitelikleri

Tema ana başlığı dört alt kategoriden oluşmaktadır. Birinci alt kategori tezlerde işlenen konu alanlarını gruplayan “tema” alt kategorisini; ikinci alt kategori, çözümleme biriminin birey olup olmadığı ve eğitim ortamından olup olmadığını sorgulayan “inceleme birimi” alt kategorisini; üçüncü alt kategori, eğitim ortamına ait bireylerin öğrenci, öğretmen vb. durumunu belirleyen “eğitim bireyleri” alt kategorisini; dördüncü alt kategori konunun çalışıldığı eğitim/öğretim düzeyini gruplayan “eğitim/öğretim düzeyi” alt kategorisini oluşturmaktadır.

Tema. Temaların belirlenmesinde, anabilim dalı/bilim dallarına gönderme yapan ilgi alanları, benzeri araştırmalarda kullanılan tema kategorileri ve tezlerden elde edilen ham konu adları (anahtar sözcükler) belirleyici olmuştur.

Tez kaydında belirtilen tez adı öncelikli, özet ve metin kısmı ise ikincil düzeyde incelenerek değişken değeri atanmıştır. Tezlerin tamamı taranarak bulunan temalar ilk haliyle alınmış daha sonra sıklıkla tekrarlanan temaların belirlenmesi amacıyla tekrar tarama ve gruplandırma yapılmıştır. Son aşamada tezlerin bütünü yeniden taranarak hem nihai kodlandırma hem de tematik gruplandırmaya ilişkin tanımlar son şeklini almıştır.

Tezlerin ilk taramasından elde edilen ham verilerin uygun bir şekilde gruplanması amacıyla Çizelge 14’te örneği verilen benzeri dört araştırmada yer alan kategorilerden de yararlanılmıştır.

Çizelge 14. Benzeri Çalışmalarda Yer Alan Tema Kategorileri

Yazar	Tematik Kategoriler
Rone (1998) (Yükseköğretim)	Öğretme ve öğrenme, profesyonel eğitim, yönetim ve planlama, tarih ve felsefe, karşılaştırmalı ve uluslar arası yüksek eğitim, diğer.
Tooley ve Darby (1998) (Eğitim araştırmaları)	Müfredat, okul/öğretmen/öğrenci, öğretme/öğrenme, yönetim (federal), öğretim düzeyleri, deniz aşırı çalışmalar, eğitim disiplinleri (tarihi, felsefesi vb.), metodoloji, diğer.
Sayılan ve diğerleri (2005) (Eğitim bilimleri)	Öğretim yöntemleri, müfredat, öğretmen ve yöneticiler, ders kitapları ve materyal, eğitim psikolojisi ve öğrenme, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, özel eğitim, karşılaştırmalı eğitim, yetişkin eğitimi, okul/eğitim sistemi, toplumsal değişme ve eğitim, ölçme ve değerlendirme, yükseköğretim ve yükseköğretim gençliği, eğitim politikaları, diğer.
Karadağ (2009) (Eğitim bilimleri)	Başarı, tutum, öğrenme stilleri, yapılandırmacı öğrenme, sosyal bilgiler öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi, problem çözme, fen öğretimi, okuduğunu anlama, Türkçe öğretimi, AB uyum süreci, bilişsel gelişim, liderlik, matematik öğretimi, öğretim teknolojisi, aktif öğrenme, benlik algısı, çatışma çözme, çevrimiçi öğrenme, grup rehberliği, işbirlikçi öğrenme, bilimin doğası, çevre eğitimi, çoklu zeka, ders kitabı, kalite, kavram öğretimi, öğrenci davranışları, öğretmen yeterliliği, özyeterlilik, tarih öğretimi, web uygulamaları.

Tema kategorilerinin belirlenmesinde iki kriter gözetilmiştir: Bir taraftan, tema kategorisinin eğitimde hazırlanmış doktora tezlerinde işlenen temalara ilişkin yeterli ayrıntıda bilgi vermesi amaçlanmışken; diğer taraftan başlangıçta elde edilen ham verilerin ayrıntılı nitelikleri nedeniyle analitik değerden yoksun oldukları (kitap dizinlerine benzeyen yapıları nedeniyle) görüldüğünden, bu verileri, olabildiğince soyutlama çabası gösterilmiştir. Excel dosyasına aktarılan ham verilerde; beceri/erişi, öğretme/öğrenme yöntemleri, program gibi temaların hem kendisini çok sık tekrar eden hem de Çizelge 14'te örneği verilen benzeri çalışmalarda yer verilen tema kategorileri olduğu görülmüştür. Eğitimde (eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme) bölümler/anabilim dallarının bazılarının uygun şekilde gruplanabilecek bazı ham verilere tema başlığı olabileceği düşünülmüş ve bazı tema başlıkları bu şekilde belirlenmiştir (Örneğin: yetişkin eğitimi, rehberlik/terapi, eğitim teknolojisi/bilişim,

ölçek/ölçme değerlendirme vb.). Yukarıda anlatılanlar dışında ham verilerin sıklıkları ve araştırmacıda uyandırdığı anlamsal çağrışımlar doğrultusunda uygun soyutlamalar ile benzeşik ham veri grupları bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Kodlama sürecinde; daha çok ait olduğu disiplinin bünyesinde kalarak eğitim alanına taşmayan bir perspektifle konuları ele alan, felsefi ve edebi konularda yürütülmüş çalışmalar, yuva çocukları, yetişkinlerin öfke düzeyi, özürlü bebekler, ıslahevleri gibi diğer kategorilere dâhil etmede zorlanılan temaları işleyen tezler diğer kategorisi altında kodlanmıştır.

Tematik gruplandırmaya ilişkin tanımların belirlenmesiyle birlikte birden fazla tanıma işaret eden temalara sahip tezlerin çoklu kodlamasına (üçü geçmemek üzere) müsaade edilmiştir. Belirlenen temalar (18 adet) ve tanımları aşağıdadır:

Erişi/beceri: Öğretim yöntemleri, kişisel faktörler, çevresel faktörler, ailevi faktörler, eğitim programları, eğitim teknolojileri ve diğer faktörlerin erişiyeye, beceri kazandırmaya, eğitim hedefi kazandırmaya, bilginin edinilmesine, kazanılmasına, öğrenmenin hızına, kalıcılığına etkisi; erişiy yordayıcıları, erişiyi arttırmanın yolları; bir konudaki bilgi/beceri düzeyinin ölçüldüğü çalışmalar.

Mesleki eğitim: Eğitim – öğretim düzeyine bakılmaksızın mesleki ve teknik eğitim veren okullarda ya da öğrenci ve öğretmenlerinin yer aldığı çalışmalar, çıraklık eğitim merkezleri ile mesleki eğitimi tarihsel ya da yasal boyutuyla ele alan çalışmalar.

Öğretmen/öğrenci: Öğrenci ve öğretmenlerin (beceri/erişi durumları hariç) çeşitli konulardaki tutumları, sorunları, davranışları, görüşleri; öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterliliği, öğretmen değerlendirmesi, öğretmen istihdamı, öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlik mesleği, toplumsal cinsiyet, öğrenci disiplini, burslar, öğrencilerin kendini kabul düzeyleri, öğrenci boş zamanları, öğrenci özerklik düzeyi, öğretmen ve öğrenci uyum düzeyleri, öğretmen ve öğrenci yalnızlık düzeyleri, öğretmen mesleki kararlılıkları, öğretmen seçimi, öğrenci ahlak düzeyi, öğrenci kendini açma düzeyleri,

öğrenci arkadaşlık ilişkileri; öğrenci kelime hazinesi konularını ele alan çalışmalar.

Eğitim teknolojisi/bilişim: Bilgisayar destekli eğitim ortamı tasarlama/önerme, uzaktan eğitim modeli önerisi, eğitim teknolojisi değerlendirme, eğitim teknolojileri uygulamalarının incelenmesi, TV programlarını ele alan çalışmalar.

Yönetim/yönetici: Yönetici ya da yönetimin yeterliliği, rolleri, süreçleri, politikası; örgütsel çatışma, stres, tükenmişlik, bağlılık, değişme, iş doyumu, yabancılaşma, kültür; yönetişim, ödüllendirme ve proje yönetimi; eğitimin merkezi örgütünü (MEB) icraatları ve insan kaynakları açısından ele alan çalışmalar.

Program: Ders, konu, bir konuda hazırlanmış eğitim programlarını değerlendirme, inceleme; programın etkisi; programların karşılaştırılması, programın geliştirilmesi konularını ele alan çalışmalar.

Denetim/denetçi: Denetim/teftiş sorunları, güçlükleri, süreçleri, modeli geliştirilmesi; ders denetimi, okul denetimi, denetçi yeterliliği, denetçi rolleri, denetçi/müfettiş görüşleri, konularını ele alan çalışmalar.

Öğrenme/Öğretim: Öğretim ve öğrenme yöntemi, modeli ve stili, deseni kullanılma durumları, ilişkileri, karşılaştırılması, etkisi; öğrenmenin gerçekleşmesi sürecini ele alan çalışmalar.

Özel okul: Özel okullar, vakıf üniversitelerindeki uygulamalar, özel resmi okul performans karşılaştırması, değerlendirilmesi konularında yürütülmüş çalışmalar.

Sanat: Sanat eğitim süreci, sanat yapıtları, araçları, programları, sanatın kendisi, eleştirisi, sanat-ideoloji-kültür ilişkileri, müzik, resim, sanat öğretmenin yetiştirilmesi konularında yürütülmüş çalışmalar.

Öğretim düzeyi: İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi bir öğretim düzeyini tarihsel gelişimi ya da belli konular açısından inceleyen; bir düzeyde bir alanın eğitimi, bir düzeyin sorunları, temelleri, AB'ye uygunluğu, programlarının karşılaştırılması, sınıf geçme; medrese, köy enstitüleri, ilk okuma-yazma, konularında yürütülmüş çalışmalar.

Eğitim materyali: Eğitim sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmış ya da o amaçla hazırlanmamış ancak eğitime etkisi yönüyle incelenen kitaplar, dergiler, okul şarkıları, sanat yapıtlarını ele alan çalışmalar.

Ölçek/ölçme değerlendirme: Başarıyı ölçmek amacıyla test geliştirme, Rasch modeli, klasik test kuramı, örtük özellikler kuramı, kredili sistem, PISA sınavları, madde analizi, tutumları ya da algıları ölçmek amacıyla ölçek geliştirilmesi, ya da uyarlanması, geçerliğinin güvenirliğinin incelenmesi konularını ele alan çalışmalar.

Rehberlik/terapi: Psikolojik danışma ve rehberlik süreci inceleme değerlendirme, etkisi, psikolojik ihtiyaçlar, grupla danışma, konularını ele alan çalışmalar.

Hizmetiçi eğitim: Hizmetiçi eğitim programı/modeli geliştirme, önerme, inceleme, değerlendirme; hizmetiçi eğitim ihtiyacı tespit etme konularını ele alan çalışmalar.

Eğitim ekonomisi/planlaması: Kalkınma planları, eğitim planlaması, stratejik planlama, ulusal eğitim hedefleri, 12 yıllık zorunlu eğitim, eğitim finansmanı, bütçe, eğitimde verimlilik, eğitimde eşitlik, eğitimin ekonomik değeri, eğitim istihdam ilişkileri konularını ele alan çalışmalar.

Yetişkin eğitimi: Halk eğitimi ve yönetimi, tarihi, halk eğitim merkezleri, yetişkin eğitim ihtiyacı, yetişkin eğitime katılma nedenleri konularını ele alan çalışmalar.

Okul: Okul teftişı, okul değerlendirme, geleceğin okulu, okul imgesi, okullardan beklentiler, okulun etkisi, fiziksel özellikleri, olanakları, okul yaşantıları, örgütsel yapı konularını ele alan çalışmalar.

Diğer: Daha çok ait olduğu disiplinin bünyesinde kalarak eğitim alanına taşmayan bir perspektifle konuları ele alan, felsefi ve edebi konularda yürütülmüş çalışmalar, yuva çocukları, yetişkinlerin öfke düzeyi, spor etkinlikleri, araştırma yöntemleri, eğitim sistemini genel olarak ele alan çalışmalar, ütopyalar, özürü bebekler, islahatçıları gibi diğer kategorilere dâhil etmede zorlanılan temaları işleyen tezler diğer kategorisi altında kodlanmıştır.

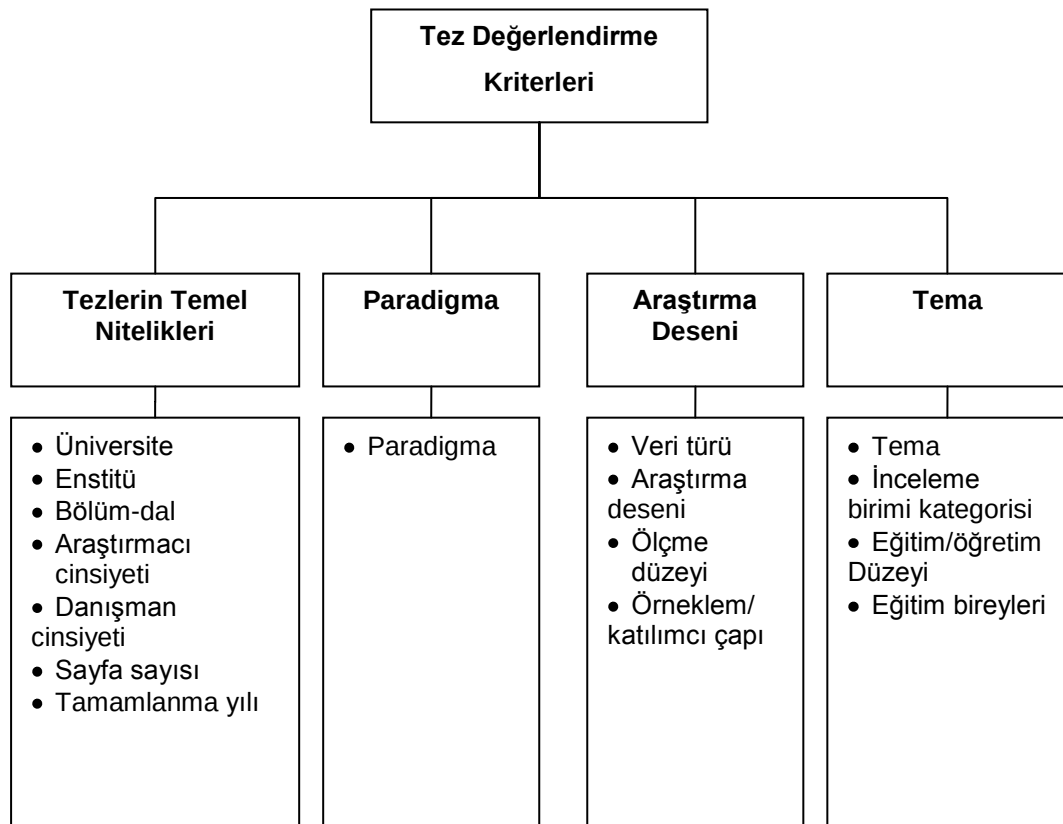
İnceleme birimi kategorisi. Veri kaynağının daha iyi betimlenmesi, böylelikle konunun işlendiği alanın daha açık bir şekilde belirlenmesi amacıyla; tezlerin çözümleme birimlerinin tanımlandığı bu değişken; çözümleme birimi nesne ya da çözümleme birimi olmayan; çözümleme birimi birey (insan) olan çalışmalarda yer alan bireyin eğitim ortamlarına mı yoksa kamu ya da özel sektör işgöreni örneğinde olduğu gibi diğer ortamlara mı ait olduğu bilgisi edinilecek şekilde kodlanmıştır.

Eğitim bireyleri. Bu değişken, bir taraftan eğitim ortamlarına ait aktörlerin (öğretmen, öğrenci, veli vb.) dağılımlarına ilişkin bilgi verirken, diğer taraftan söz konusu aktörlerin “ortaöğretim öğretmeni”, “yükseköğretim öğrencisi” gibi eğitim–öğretim düzeyi ile ilişkili durumlarına yönelik bilgi vermektedir.

Eğitim/öğretim düzeyi. Tez konusu hangi eğitim–öğretim düzeyine yönelik olarak yapıldıysa o eğitim–öğretim düzeyi değişken değeri olarak atanmıştır. Bu değişken okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, lisansüstü, özel eğitim, halk eğitim değerlerini alabilmektedir. Konu olarak eğitimin bir düzeyine hitap eden ancak uygulamasının başka bir düzeyde yürütülmüş olduğu tezlerde konu olarak hitap edilen eğitim düzeyi esas alınmış; bunun dışında deneklerin/katılımcıların içinden seçildiği eğitim düzeyi değişken değeri olarak belirlenmiştir. Genel olarak eğitim kavramı ya da olgusuna işaret edip belirli bir eğitim düzeyi ya da alanını konu edinmemiş

tezler 'eğitim' şeklinde kodlanmıştır. Herhangi bir eğitim düzeyi ya da alanına hitap etmediği gibi uygulamasının da bir eğitim kurumu ya da eğitimci-öğrenci üzerinde yapılmamış olduğu ya da sınıflandırma sorunu olan çalışmalar 'sınıflandırılmayan' olarak kodlanmıştır. Herhangi bir kurum içinde mesleki gelişimi hedefleyen eğitim etkinlikleri 'hizmetiçi' eğitim olarak kodlanmıştır. İki ve ikiden fazla eğitim-öğretim düzeyine hitabeden çalışmalar ile eğitim-öğretim düzeylerine genel olarak hitabeden çalışmalar 'örgün' olarak kodlanmıştır. Eğitimin merkez örgütü olarak Milli Eğitim Bakanlığına ilişkin olarak hazırlanmış çalışmalar da ayrıca kodlanmıştır.

Oluşturulan veri toplama aracında yer alan değişkenlerin değerleri çalışma evreninde yer alan tezlerin 'YÖK Tez Kayıtları', 'Başlık', 'İçindekiler', 'Yöntem', 'Sonuç ve Öneriler' bölümleri öncelikli olarak incelenmek suretiyle atanmıştır. Hiçbir değişken değeri atanamayan (kodlanamayan) tezler, birden fazla değişken değeri atanabilen tezler vb. durumlar için de uygun kodlamalar yapılmıştır. Veri toplama aracının şeması Şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4. Veri Toplama Aracı Şeması

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

İçerik analizi yönteminde, yukarıda da belirtildiği üzere, kategorilerin, ister hazır bir sistematığın alınması ister inceleme birimlerinin gözden geçirilmesi sonrasında belirlenmiş olsun, tekrarlanabilirlik niteliği (güvenirlilik) korunmalıdır. Kategorilerin homojen, ayırt edici, objektif olması, bütünsellik taşıması, amaca uygun ve anlamlı olması gerekir (Bilgin, 2006). Kategorilerin bu nitelikleri kategorilerin oluşturulması sürecinde azami düzeyde korunmaya çalışılmıştır. Kategori belirleme yöntemi, inceleme birimlerinin gözden geçirilmesi ile yine inceleme birimlerinin kaynaklık ettiği bir süreç sonrasında belirlendiğinden ayırt edicilik, objektiflik ve amaca uygunluk öncelikli olarak önemsenen nitelikler olmuştur.

Kodlayıcının güvenirliliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2006). Bu çalışmada her iki yaklaşım uygulanmıştır.

Tezlerin belirlenen kategorilere göre son aşamada kodlanmasına geçilmezden önce oluşturulan veri toplama aracının güvenirlilik ve geçerlik çalışması bir grup uzman yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma evreninde yer alan 12 tez (her paradigmadan, veri türünden, araştırma deseninden en az 1'er tez) rastgele seçilerek uzmanlardan bu seçili tezleri değişken tablosundaki değişkenlere göre kodlaması istenilmiştir. Uzmanlara verilen kodlama formu ve yönergeler yanında, uzmanlar arası ölçümlemenin (kalibrasyonun) sağlanması amacıyla her paradigmadan ve kategoriye ait üç tez, kodlama yönergelerinin çalıştırılmasının örnek uygulaması şeklinde anlatıldığı haliyle kodlanmış olarak uzmanlara sunulmuştur (EK-1). Bu örnekte tezlerin kodlama yönergelerinde tanımlanan hangi belirtileri nasıl gösterdiği ve buna göre nasıl kodlandığı bilgileri açıklamalar halinde yer almıştır. Tamamı eğitim bilimcilerden oluşan beş uzmandan²⁰ biri araştırma yöntemleri konusunda uzman bir akademisyen iken diğer uzmanlar doktora düzeyindeki eğitim bilimcilerdir. Kodlama yönergesi ve belirlenmiş kategoriler

²⁰ Engin KARADAĞ, Çiğdem APAYDIN, Tarık SOYDAN, Yeşer TORUN, Yalçın ÖZDEMİR.

ayrıca ikisi araştırma yöntemlerinde uzman beş eğitim bilimci akademisyen tarafından da gözden geçirilmiş, tez inceleme kategori ve alt kategorileri tanım ve sınıflamaları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzmanlarca yapılan kodlama sonuçları incelendiğinde, uzmanlar arasındaki mutabakat yüzdesi veri türü (nicel, nitel, karma) kodlamasına ilişkin % 89; paradigma kodlamasına ilişkin % 76; araştırma desen kodlamasına ilişkin % 76; eğitim-öğretim düzeyi kodlamasına ilişkin % 70 olarak hesaplanmıştır. Uzmanlar arası kodlamada ortalama mutabakat yüzdesi % 77,75 olarak bulunmuştur. Krippendorff, (1980) içerik analizi çalışmalarında kodlayıcılar arası uyuma yönelik olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısının % 80 üzerinde olmasının iyi; % 67–79 arasının ise kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir. Riffe, Lacy ve Fico, (1998) güvenilirlik katsayıları % 70'in altında çıktığında yorumlamanın zorlaştığını belirtmektedir. Uzmanlar ile yapılan yüz yüze görüşmede kodlama farklılıklarının nedeninin inceleme birimi olan doktora tezlerinin incelenmesine dönük olarak geliştirilmiş yapıdan/modelden kaynaklanmadığı bireysel anlama/yorumlama farklılıklarından ileri geldiği, kodlama yönergesinde yer alan bazı talimatların uzmanlarca yeterince dikkatli bir şekilde okunmadığı sonucuna varılmıştır.

Rastgele seçilen 50 tez, veri türü, araştırma paradigması, araştırma deseni, hitap ettiği eğitim düzeyi ve temasına göre test-tekrar test güvenilirliği için araştırmacı tarafından yeniden kodlanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği için belirlenen 50 tezlik örnekleme her değerlendirme kriteri için her kategoriye yansıtan tezin yer alması sağlanarak gruplu/kümeleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yürütülen her iki kodlama sonrası yapılan karşılaştırmada, kodlamaların ortalama % 93 oranında uyum sağlandığı görülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonrası veri toplama aracı ile bir teze ilişkin kodlama örneği Çizelge 15'te yer almaktadır.

Çizelge 15. Tez Kodlama Örneği ve Açıklaması

İLİŞKİLİ EĞİTİM/ÖĞRETİM DÜZEYİ	5	Yükseköğretim düzeyinde yürütülen/hitap eden bir çalışma.
TEMA 3		Uygun 2 ve 3. temalar gözlenmedi.
TEMA 2		
TEMA 1	beceri/erişi	Beceri-erişi teması gözlemlendi.
MEVCUT	180	180 yükseköğretim öğrencisi üzerinde çalışılmış.
MÜFETTİŞ	0	Söz konusu eğitim bireyleri yer almamış.
İŞGÖREN	0	
VELİ	0	
YÖNETİCİ	0	
ÖĞRETMEN	0	
ÖĞRENCİ	1	Bu çalışmada öğrenci inceleme birimi olmuş.
DENEK-KATILIMCI EĞİTİMDEN Mİ	1	İnceleme birimi eğitim alanından olmuş.
İNCELEME BİRİMİ	yüksek öğrenci	İnceleme birimi yükseköğretim öğrencisi olmuş.
ÖLÇME DÜZEYİ	4	Ölçme düzeyinde veri toplama aracı kullanılmış.
VERİ KAYNAĞI	a	a=İnsan; n=Belirsiz, yok ya da nesne
AMPIRİKLİK	0	Görgül=1; Görgül değil=0
ARAŞTIRMA DESENİ	2	Tarama=1; Deneysel=2; Tarihsel=7; Durum çalışması=8 vb.
ARAŞTIRMACININ BENİMSEDİĞİ PARADİGMA	1	Pozitivist=1; Oluşturmacı=2; Eleştirel=3
VERİ TÜRÜ	1	Sayılar biçiminde veriler=1; Nitel veri=2; Karma=3
YIL	1989	Tez adında belirtilen yıl.
DANISMANCINSİYET	1	Erkek=1; Kadın=2; Birden fazla danışman=3 vb.
SAYFA SAYISI	239	Tez adında belirtilen sayfa sayısı.
YAZAR CİNSİYET	2	Erkek=1; Kadın=2; Belirsiz=0 vb.
BÖLÜM-DAL	eğitim programları	Hazırlandığı bölüm - dal.
ENSTİTÜ	sosyal	Hazırlandığı enstitü.
ÜNİVERSİTE	hacettepe	Hazırlandığı üniversite.
DİL	1	Türkçe dilinde yazılmış tez "1" olarak kodlanır.
TEZ ADI	Fatma Vildan Egeliolu/Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi . 1989 . 0239 sayfa./Danışman: Prof.Dr. Özcan Demirel	Excel dosyasında oluşturulmuş her tez adı hücrelerinde, tez yazarı ismi, tezin başlığı, hazırlanma yılı, sayfa sayısı ve danışman ismi yer almaktadır.
TEZ NO	7748	YÖK Veri tabanına verilmiş numaradır. Pdf formatında indirilen her tez dosyası kendi numarası ile isimlendirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışma verileri, çözümleme öncesi hem Excel dosyası üzerinden hem de sonradan aktarıldığı SPSS dosyası üzerinden öncelikle analiz öncesi analiz (data screening) olarak da adlandırılabilen (Tabachnik, 2007), hatalı değerler, uç değerler, yanlış kodlamalar gibi yönlerden incelemelerin yapıldığı sürece tabi tutulmuştur.

İncelenen tezlerin kodlanma durumlarına göre elde edilen frekanslar yıllara, dönemlere ve birbiri ile ilişkisine göre uygun biçimlerde tablolatırılmıştır. Çalışma evreninin tamamına ulaşılmış olması nedeniyle çoğunlukla betimsel istatistikî yöntemlerden yararlanılmıştır.

Çözümlemeler araştırma verilerinin aktarılmış olduğu PASW Statistics (SPSS 18.0) programı üzerinde yürütülmüştür.

Değişkenlerin yıllara göre eğilimlerini belirlemede iki tür veriden yararlanılmıştır: Yıllara göre eğilimi incelenen her değişkene ilişkin öncelikle sıklık değerlerinin (zaman serisi formundaki) grafiği ile genel eğilim bilgisi edinilmiş; sonrasında ise yıllara göre düzenlenmiş veriler ilgili yılın toplam tez sayılarına oranlanarak rasyolar halinde grafiklendirilmiş ve değişkenlerin birbirine görece sahip olduğu artış ya da azalış eğilimleri ortaya çıkartılmıştır.

Eğilimlere ilişkin çözümlemede, Excel Programının grafik özellikleri kullanılmış, regresyon katsayısından da (R^2) yararlanılarak uygun eğilim çizgisi belirlenmiş böylelikle eğilimin şekli ve yönü (artış - azalış) hakkında uygun betimlemeler yapılabilmektedir.

Tezlerde tercih edilen temaların çeşitli değişkenlere göre dağılımlarının incelenmesinde, tematik farklılığın araştırılmasında, korelasyon matrislerinden yararlanılmıştır. Yüksek ve pozitif yöndeki korelasyon katsayıları benzeri temaların tercih edildiği şeklinde yorumlanırken, düşük ve negatif korelasyon katsayılarının olduğu kategoriler arasında farklı tematik tercihlerin olduğu yönünde yorumlar yapılmıştır.

Eğitim alanında belirgin tez kümelerini belirlemek amacıyla kümeleme analizinden (cluster analysis) faydalanılmıştır. Kümeleme analizi, belirli bir örneklem ya da çalışma evreni içinde yer alan, birbirine benzer nesne ya da birey gruplarını tanımlamak yolu ile inceleme birimlerini daha iyi betimlemek

amacıyla kullanılır. İnceleme birimleri arasındaki benzerlikler o birimlerin aynı gruplara atanmasında rol oynarlar. Bu benzerlikler çözümlemeye giren değişkenlerin her bir inceleme birimi için aldığı değere göre belirlenir. Analiz sonucunda elde edilen kümeler kendi içinde homojen iken birbirlerine göre de ayrık bir konumdadırlar.

En çok kullanılan kümeleme yöntemleri hiyerarşik (küme tabanlı yöntemler) ve bölümlmeli (nesne tabanlı yöntemler) kümeleme yöntemleridir (Fielding, 2007; Hubert 1974). Bu iki ayrım küme karakteristiklerinin belirlenmesi yöntemine göre yapılmıştır. Nesne tabanlı yöntemlerde birimlerin kümelere atanmasında izlenen yol küme karakteristiklerini belirlerken, küme tabanlı yöntemler, kümelere ağırlık vektörü atayarak bu işi yaparlar (Fielding, 2007). Hiyerarşik yöntemde, her birim veya her gözlem başlangıçta bir küme olarak kabul edilip benzer kümelerin birleştirilerek tek bir ana kümeye ulaşılması ya da tek bir ana kümeden başlayarak benzer olmayan birimler ayıklanarak daha küçük kümelere ulaşılması prosedürleri izlenir. Bölümlmeli kümelemede ise rastgele seçilen küme merkezlerine yakınlıklarına göre diğer birim ya da kümeler ilave edilir, her ilave sonrası küme merkezi yeniden oluşur, kendi içinde benzeşik diğerleri ile farklı nitelikte belirli sayıda küme oluşuncaya kadar sürdürülür. Kümeleme analizinde oluşturulan kümelerin model kalitesi için siluet katsayısından yararlanılır ve bu katsayı, birimin kendi kümesindeki diğer birimlere ait olduğu yakınlık ölçüsü ile kendisine en yakın kümenin birimlerine olan uzaklık ölçüsünü dikkate alan -1 ile +1 arasında değer alan bir ölçüdür (Norusis, 2009). Bu çalışmada, tüm kümeleme çözümlemelerinin model kaliteleri orta/iyi düzeyde çıkmış olup katsayı değeri 0,25'ten büyüktür. Siluet katsayısının öncelikle pozitif olması önemli olduğu gibi (Tan, Steinbach, Kumar, 2005) kümeli bir yapının varlığından söz etmek için 0,25'ten küçük olmaması gerekmektedir (Hotho, Maedche, Staab, 2002).

Çalışma evreninin tamamına ulaşılmış olması ve ölçme düzeylerinin kategorik (sınıflamalı) bir nitelikte olması nedeniyle bu çalışmada (bölümlmeli kümeleme yöntemi olan) iki aşamalı kümeleme analizinden (two step cluster analysis) yararlanılmıştır (Norusis, 2009).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, eğitim alanı (eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme) ve özelde eğitim bilimleri doktora tezlerinden elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler, yıllara göre artış ya da azalış eğilimleri ile kümeleme analizinin sonuçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Doktora Tezlerinin Temel Nitelikleri

Doktora Tezlerinin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alanına Göre Dağılımı

Çalışma evreninde yer alan tezlerin %40,2'si öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmışken, % 59,5'i eğitim bilimleri bölümünde hazırlanmıştır (Çizelge 16). Giriş bölümünde de belirtildiği üzere; öğretmen yetiştirme, eğitim bilimlerinin bilgi birikiminin bir uygulama alanı olarak kabul edilmişse de; eğitim alanına ilişkin 1083 tezin yaklaşık yarıya yakınının (%40,2) öğretmen yetiştirmeye ait olması dikkat çekicidir. Diğer bir deyişle, birisi Eğitim Bilimleri Alanının kendisiyken, diğeri (öğretmen yetiştirme) onun bilgi birikiminin uygulama alanlarından yalnızca biridir. Bu durumu, ülkenin öğretmen ihtiyacının öncelikli bir hedef olarak tanımlanması ve bu tanımlamanın bir gereği olarak, eğitim alanına ilişkin akademik düzeydeki yapılanmanın daha çok öğretmen yetiştirme yönünde gerçekleşmesine bağlamak mümkündür (Ünal ve Özsoy, 2004)

Çizelge 16. Doktora Tezlerinin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alanına Göre Dağılımı

Alan	N	%
Eğitim Bilimleri	648	59,5
Öğretmen Yetiştirme	435	40,2
Toplam	1083	100

Doktora Tezlerinin Tez Hazırlama Diline Göre Dağılımı

Çalışmada yer alan tezlerin 1010 adedi (%93,3) Türkçe dilinde, 73 adedi (%6,7) İngilizce dilinde yazılmıştır (Çizelge 17).

Çizelge 17. Doktora Tezlerinin Tez Hazırlama Diline Göre Dağılımı

Dil	n %	Eğitim Bilimleri	Öğretmen Yetiştirme	Toplam
Türkçe	n	617	393	1010
	%	95,22	90,34	93,26
İngilizce	n	31	42	73
	%	<u>4,78</u>	<u>9,66</u>	6,74
Toplam	n	648	435	1083
	%	100	100	100

Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde hazırlanmış olan tezler çalışmaya alınmamakla beraber bu dillerde hazırlanmış tezlerin İngilizce dilinde hazırlanan tezlerden daha az sayıda olduğu ifade edilebilir. İngilizce dilinde hazırlanmış olan tezlerin sayısı Türkçe dilinde hazırlanmış olanların sayısının %10'nundan bile azdır. Eğitim bilimlerinde İngilizce tez oranı (%4,78), öğretmen yetiştirme alanındaki İngilizce tez oranından (%9,66) daha düşüktür. İngilizce dilinde hazırlanmış olan tezlerin çoğunluğu ODTÜ'de (61) hazırlanmışken, diğerleri Dokuz Eylül (5), Gaziantep (5), Hacettepe (1) ve Boğaziçi (1) Üniversitesinde hazırlanmış olan tezlerdir. Sonraki çözümlemelerde de görüleceği üzere; ODTÜ'de eğitim bilimlerinden daha çok öğretmen yetiştirmeye ait doktora tezi olması, öğretmen yetiştirmede daha çok yabancı dilde tez hazırlanmış olmasını açıklamaktadır.

Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

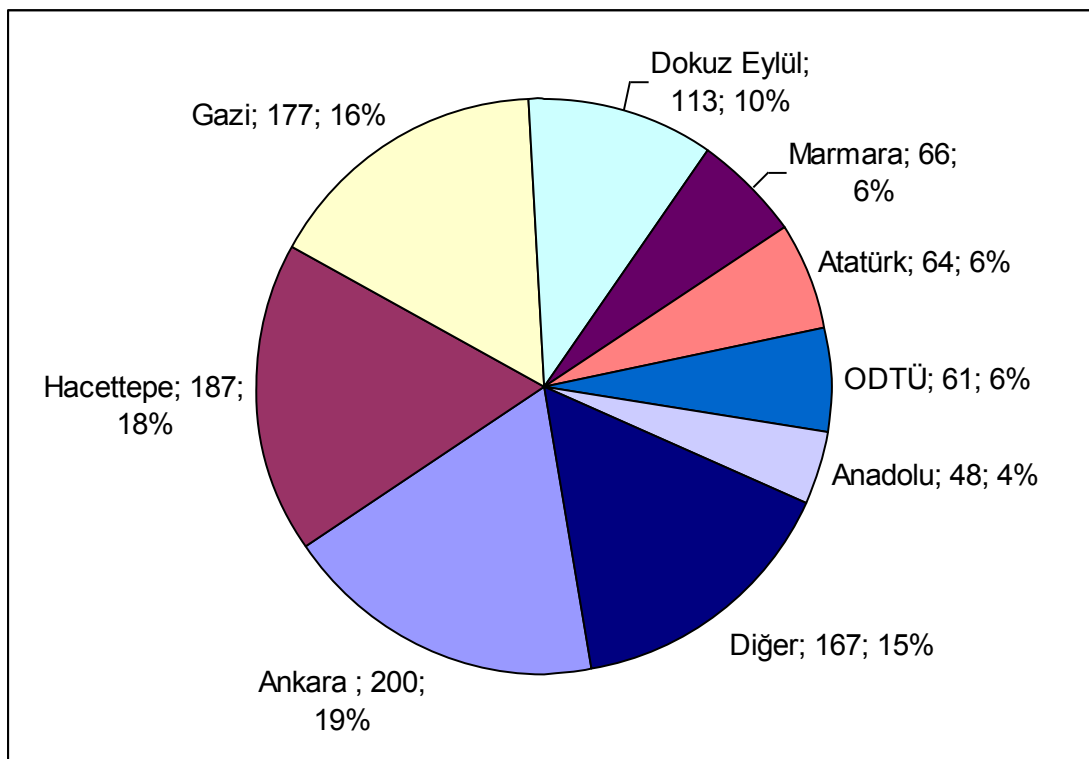
Doktora tezlerinin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı Çizelge 18’de görülmektedir. Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde hazırlanan tez sayıları, toplam tez sayısının, her bir üniversite için yaklaşık % 20’lik (yaklaşık 200’er tez) kısmına denk gelmektedir.

Çizelge 18. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Sıra No	Üniversite	Eğitim Bilimleri	Öğretmen Yetiştirme	Toplam	%	K. %
1	Ankara	150	50	200	18,5	18,5
2	Hacettepe	164	23	187	17,3	35,8
3	Gazi	55	122	177	16,3	52,1
4	Dokuz Eylül	62	51	113	10,4	62,5
5	Marmara	30	36	66	6,1	68,6
6	Atatürk	29	35	64	5,9	74,5
7	ODTÜ	25	36	61	5,6	80,1
8	Anadolu	11	37	48	4,4	84,5
9	Fırat	16	9	25	2,3	86,8
10	Selçuk	22	3	25	2,3	89,1
11	A. İ.Baysal	22	1	23	2,1	91,2
12	Karadeniz Teknik	1	17	18	1,7	92,9
13	İnönü	15	0	15	1,4	94,3
14	Çukurova	9	5	14	1,3	95,6
15	Gaziantep	11	1	12	1,1	96,7
16	Ondokuz Mayıs	11	0	11	1,0	97,7
17	İstanbul	6	2	8	,7	98,4
18	Yıldız Teknik	8	0	8	,7	99,1
19	Uludağ	0	6	6	,6	99,7
21	Boğaziçi	1	0	1	,1	99,8
22	Dicle	0	1	1	,1	99,9
	Toplam	648	435	1083	100	100

Toplamda 22 ayrı üniversitede hazırlanmış olan tezlerin %68’i Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde hazırlanmıştır (Şekil 5). Bu beşli gruba, Atatürk Üniversitesi, ODTÜ ve Anadolu Üniversitesinin de

eklenmesiyle birlikte, sekiz üniversite, tezlerin, yaklaşık %90'nının hazırlandığı üniversiteleri oluşturmaktadır. Bu sekiz üniversite arasında Hacettepe Üniversitesi, ODTÜ ve Atatürk Üniversitesinde hazırlanan tezler sosyal bilimler enstitüsünde hazırlanmışken diğer üniversitelerde hem sosyal bilimler hem de eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlanmış tezler bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde hazırlanmış olan tezlerin çoğunluğu eğitim bilimleri anabilim dallarına aitken, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, ODTÜ ve Anadolu Üniversitesi tezleri çoğunlukla öğretmen yetiştirme bölümlerine aittir.

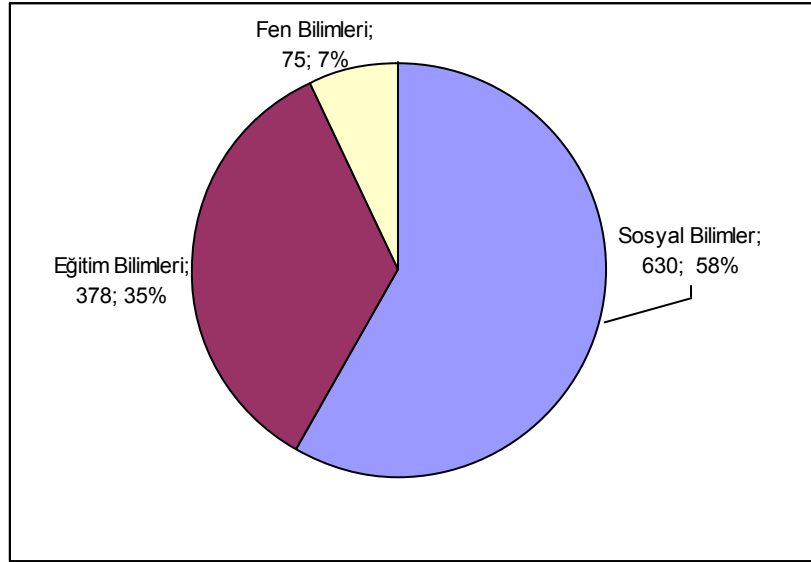


Şekil 5. Doktora Tezlerinin En Çok Hazırlandığı İlk Sekiz Üniversiteye Göre Dağılımı

Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Enstitülere Göre Dağılımı

Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmış olan doktora tezlerinin %58,2'si sosyal bilimler enstitülerinde, %6,9'u fen bilimleri enstitülerinde hazırlanmışken; tezlerin yalnızca %34,9'u eğitim bilimleri

enstitüsünde hazırlanmıştır (Şekil 6). Eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlanan tezler Gazi (143), Dokuz Eylül (82), Ankara (80), Marmara (44) ve Anadolu (29) Üniversitelerine aittir.



Şekil 6. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Enstitülere Göre Dağılımı

Çözümlemede yer alan üniversitelerin yalnızca beşinde eğitim bilimleri enstitüsünün kurulmuş olması, eğitim bilimleri enstitülerinin sosyal bilimler enstitülerinden daha sonra kurulmuş olması gibi nedenler çoğu tezin eğitim bilimleri yerine sosyal bilimler enstitülerinde hazırlanmış olmasının bir açıklamasıdır. Üniversitelerdeki eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinin kuruluş yılları için üniversitelerin web sayfalarındaki tarihçe bölümleri incelenmiştir. Ankara Üniversitesinde, Sosyal Bilimler Enstitüsü 1983 yılında kurulmuşken, Eğitim Bilimleri Enstitüsü 1998 yılında faaliyete geçmiş (Ankara Üniversitesi, 2011); Dokuz Eylül Üniversitesinde Sosyal Bilimler Enstitüsü 1982 yılından beri faaliyetteyken, Eğitim Bilimleri Enstitüsü 1998 yılında eğitim faaliyetine başlamıştır (Dokuz Eylül Üniversitesi, 2011).

Bu çalışma, 1986–2007 yılları arası 22 yıllık dönemde hazırlanan doktora tezlerini kapsamaktadır ve eldeki verilere göre 1993 yılına ilişkin dört eğitim bilimleri enstitüsü kaynaklı doktora tezi dışında 1998 yılına kadar eğitim bilimleri enstitüsünde hazırlanmış doktora tezi bulunmamaktadır. Söz konusu

dört tez ise Ankara Üniversitesine aittir. Enstitülere göre dağılıma ilişkin söz konusu bulgular; hem eğitim bilimleri enstitülerinin daha geç kurulması ile hem de ilk kuruluşu 1992 yılında olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün (1993 yılına ait dört tez) 1993 yılında YÖK kararıyla lisansüstü eğitimine son verilmesi ve enstitünün 1998 yılında yeniden faaliyete geçmesi olayları ile tutarlılık göstermektedir.

Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı

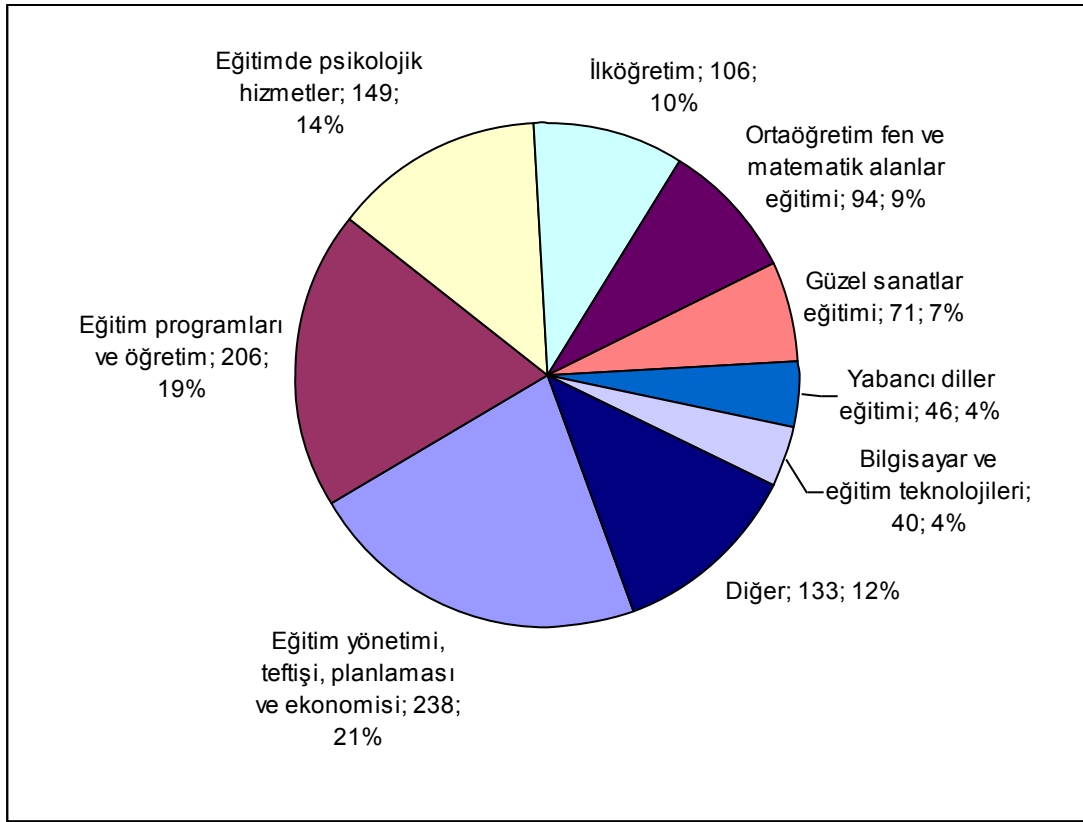
Doktora tezlerinin hazırlandığı eğitim bilimleri anabilim dalları ile öğretmen yetiştirme bölümlerine göre dağılımı Çizelge 19'da görülmektedir.

Çizelge 19. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı

S.No	Bölüm/Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri	Öğretmen Yetiştirme	Toplam	%
1	Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi	244	0	244	22,53
2	Eğitim programları ve öğretim	206	0	206	19,02
3	Eğitimde psikolojik hizmetler	149	0	149	13,76
4	İlköğretim	0	106	106	9,79
5	Ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi	0	94	94	8,68
6	Güzel sanatlar eğitimi	0	71	71	6,56
7	Yabancı diller eğitimi	0	46	46	4,25
8	Bilgisayar ve eğitim teknolojileri eğitimi	0	40	40	3,69
9	Eğitimde ölçme ve değerlendirme	32	0	32	2,95
10	Özel eğitim	0	32	32	2,95
11	Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi	0	28	28	2,59
12	Türkçe eğitimi	0	16	16	1,48
13	Eğitimin sosyal ve tarihi temelleri	13	0	13	1,20
14	Beden eğitimi ve spor	0	2	2	0,18
15	Diğer	4	0	4	0,36
	TOPLAM	648	435	1083	100

Sıralamaya göre ilk 5 bölümde/anabilim dalında (eğitim yönetimi, eğitim programları, eğitimde psikolojik hizmetler, ilköğretim, ortaöğretim fen ve

matematik alanlar eğitimi) tezlerin %68'i hazırlanmıştır. Eğitim bilimlerinde, eğitim yönetimi teftişi, planlaması ve ekonomisi, eğitim programları ve eğitimde psikolojik hizmetler öncelikli çoğunluğa sahip anabilim dallarını oluştururken; öğretmen yetiştirmede, ilköğretim, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi ve güzel sanatlar eğitimi öncelikli çoğunluğa sahip bölümleri oluşturmaktadır. İlk sekiz bölüm/anabilim dalı, tüm tezlerin yaklaşık %90'nını oluşturmaktadır (Şekil 7).



Şekil 7. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetine Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi

Doktora tezlerinin yazar ve danışman cinsiyetine göre dağılımı Çizelge 20’de görülmektedir. Cinsiyet farklılığı araştırmacılardan ziyade danışmanlarda daha belirgin görülmektedir. Danışmanların % 67,5’ini erkekler oluşturmaktadır. Erkek danışmanların sayısı kadın danışmanların sayısının iki katından fazladır. Tüm tezlerin yalnızca %1,7’sinde birden fazla sayıda danışman yer almıştır. Hem danışman olarak hem de araştırmacı olarak eğitim alanı üyeleri çoğunlukla erkektir.

Çizelge 20. Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Danışman		Yazar	
	n	%	n	%
Erkek	731	67,5	625	57,7
Kadın	322	29,7	445	41,1
Belirsiz	5	0,5	13	1,2
Danışman bilgisi yok	7	0,6	-	-
Birden fazla danışman	18	1,7	-	-
Toplam	1083	100	1083	100

Cinsiyet durumunun eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmedeki dağılımı Çizelge 21’de görülmektedir. Her iki alanda da erkek yazar sayısı daha fazla olmasına rağmen, eğitim bilimlerinde, öğretmen yetiştirmeye görece kadın yazar oranı daha düşüktür (% 40’a % 44).

Çizelge 21. Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Danışman				Yazar			
	Eğitim Bilimleri		Öğretmen Yetiştirme		Eğitim Bilimleri		Öğretmen Yetiştirme	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Erkek	444	70	287	69	385	60	240	56
Kadın	192	30	130	31	255	40	190	44
Toplam	636	100	417	100	640	100	430	100

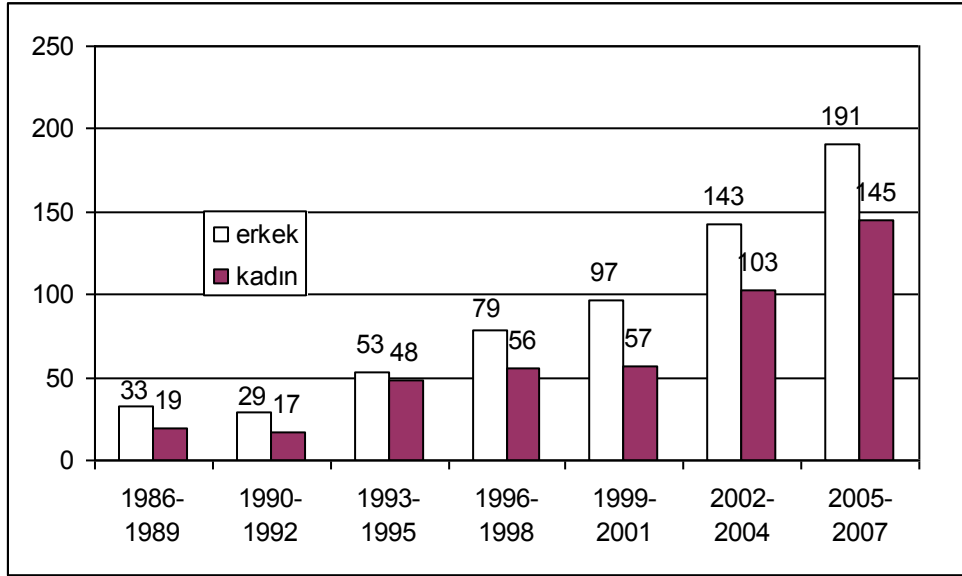
Danışman cinsiyetlerinde ise eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme hemen hemen aynı oranlara sahiptir. Yazar ve danışmanların cinsiyetlerine uygun olarak mı (kadın yazarla kadın danışman; erkek yazarla erkek danışman) bir araya geldikleri sorusu bağlamında Çizelge 22'ye ulaşılmıştır.

Çizelge 22. Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetleri İlişkisi

Danışman Yazar		Danışman				Toplam
		Eğitim Bilimleri		Eğitim Alanı		
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
Yazar	Erkek	291	89	469	144	613
	Kadın	147	101	254	174	428
Toplam		438	190	723	318	1041

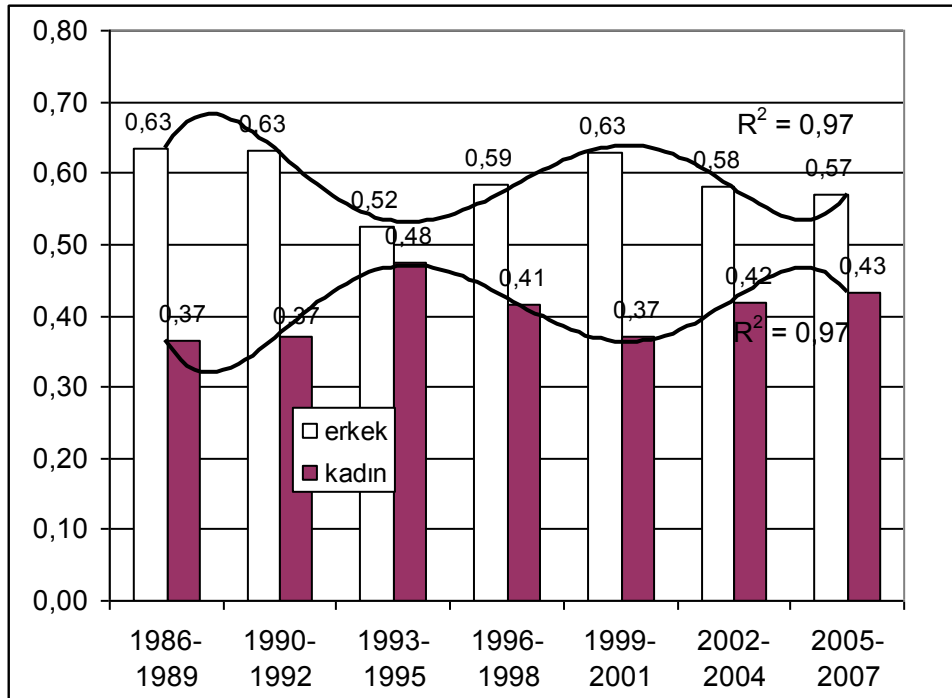
Görüldüğü üzere, erkek yazar daha fazla olmasına rağmen erkeklerden daha fazla sayıda kadın yazar (174) kadın danışmanla çalışmıştır. Erkek araştırmacılar çoğunlukla erkek danışmanlarla çalışmışken kadın araştırmacılar kadın danışmanlarla çalışmıştır. Bu ilişkisel durum doktora tezlerinin tamamında (eğitim alanı) geçerli olduğu gibi eğitim bilimleri özelinde de geçerlidir. Hem cinsiyet farklılığının hem de eşcinslerin bir araya gelişindeki olgunun derinliklerinde toplumsal cinsiyet anlayışının yatması muhtemeldir.

Cinsiyet durumunun, yıllara göre eğilimi Şekil 8'de görülmektedir. Hem erkek hem de kadın eğitimciler sayısında yıllara göre birbirine paralel bir artış söz konusudur.



Şekil 8. Tez Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Zaman İçindeki Artış Eğilimi

Cinsiyetlerdeki artış eğilimini gösteren oransal değerlere göre oluşturulan grafik, Şekil 9'da görülmektedir. Cinsiyet oranlarındaki dalgalı seyir doğrusal yerine 5. dereceden polinomsal bir denklemle temsile daha uygun görülmüş ve öyle de yapılmıştır.



Şekil 9. Tez Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Zaman İçindeki Artış –Azalış Eğilimi (Oransal değerler üzerinden)

Yıllar itibariyle dalgalı bir seyir izleyen her iki cinsiyette, son üç periyotta (1999–2007 yılları arası) eğilim yönü kadınlar lehine farklılaşmaktadır. 22 yıllık dönemin son 3 periyodunda (1999 yılından sonra) kadın yazarların sayısı, erkeklere göre artış eğilimine sahiptir. Söz konusu artış eğilimi eğitimde hazırlanmış tezlerin tamamına yönelik bir bulgu olduğu gibi eğitim bilimleri özelinde de geçerlidir. Ülkedeki kadın–erkek nüfusunun birbirine denk²¹ olduğu bilgisinden hareketle eğitim bilimcilerin cinsiyet oranlarının birbirine denk olması doğal bir beklentidir. Bu durumda, kadın eğitim bilimcilerdeki son 9 yıla ilişkin gözlemlenen artış eğilimi, kadınlar lehine olan bir gelişmeden ziyade olmaması gereken bir eksiklik ya da dengesizliğin giderilmesi anlamında düşünülmelidir.

Yazar cinsiyetlerinin üniversitelere göre dağılımı Çizelge 23'te yer almaktadır. Görüldüğü üzere; Dokuz Eylül Üniversitesinde cinsiyet sıklığında bir denklik söz konusuysa, ODTÜ hariç diğer üniversitelerde erkek yazarlar kadınlardan daha fazladır.

Çizelge 23. Doktora Tez Yazar Cinsiyetlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kadın	
Abant İzzet Baysal	17	6	23
Anadolu	25	23	48
Ankara	108	90	198
Atatürk	56	8	64
Dokuz Eylül	56	56	112
Fırat	19	5	24
Gazi	113	62	175
Hacettepe	110	75	185
Marmara	33	31	64
Odtü	17	42	59
Selçuk	20	5	25
Toplam	574	403	977

²¹ 2010 yılı adrese dayalı nüfus verilerine göre nüfusun % 50,2'sini (37.043.182 kişi) erkekler, % 49,8'ini (36.679.806 kişi) ise kadınlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2011).

Doktora Tezlerinin Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılım ve Eğilimi

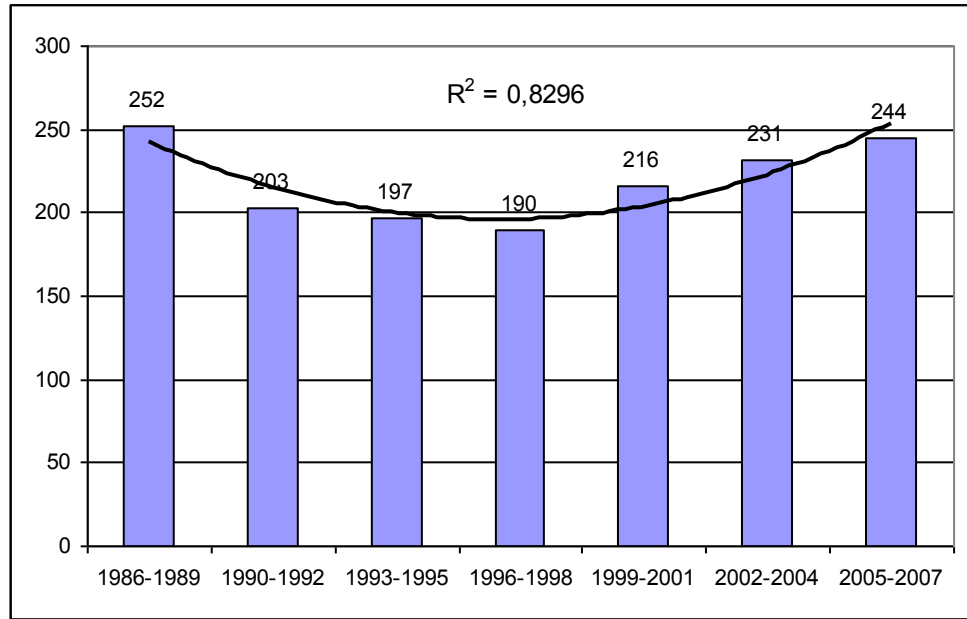
Doktora tezlerinin sayfa sayı ortalamaları, Çizelge 24'te görülmektedir. Tezlerin tamamının ortalama sayfa sayısı 224 iken standart sapması 96'dır. Tez sayfa sayıları 35 ile 772 arasında dağılım göstermektedir.

Çizelge 24. Doktora Tezlerinin Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Sayfa Sayısı	$\bar{x}$	n	σ	En Yüksek	En Düşük	Fark
Eğitim Bilimleri	215	648	91	653	64	589
Öğretmen Yetiştirme	237	435	100	772	35	737
Toplam	224	1083	96	772	35	737

Öğretmen yetiştirmede, sayfa sayı ortalaması (237), eğitim bilimleri tezlerinin sayfa sayı ortalamasına (215) göre daha yüksektir. Araştırma desenlerine ilişkin olarak yapılan ilerdeki çözümlemelerde de görüleceği üzere, ölçme ve değerlendirme anabilim dallarında hazırlanan, başarı ölçen testlerin madde istatistiklerini incelemeyi amaçlayan, düşük sayfa sayılı tezlerin eğitim bilimleri grubunda yer alması, eğitim bilimlerinin sayfa sayısı ortalamasını düşürmektedir.

Sayfa sayılarının yıllara göre ortalaması, 22 yıllık dönemde, dördüncü üç yıllık periyoda doğru azalış, sonraki periyotlarda (1996 yılından 2007 yılına doğru) ise artış yapan bir eğilim göstermektedir (Şekil 10). Söz konusu eğilim, eğitim bilimleri özelinde de geçerlidir. İkinci dereceden polinomsal bir denklemle oluşturulan eğilim çizgisi dalgalanmayı iyi düzeyde ($R^2=0,83$) temsil etmektedir.



Şekil 10. Doktora Tezlerinin Tez Sayfa Sayısına Göre Zaman İçindeki Eğilimi (Ortalama değerler üzerinden)

1990'lı yılların ortalarından sonra sayfa sayısı ortalamasında başlayan bu artış, tezlerde, nicel verilere ilave olarak nitel verilere yer verilmeye başlandığının bir göstergesidir. Sonraki çözümlemelerde de görüleceği üzere, daha çok nitel verilere dayalı araştırma paradigması ya da araştırma desenleri daha çok sayfa sayısına sahiptir. Rone, (1998) da tarihsel çalışmaların diğerlerine oranla daha fazla sayfa sayısına sahip olduğunu belirtmektedir. 1990'lı yıllara ait 3 dönem ile 2000'li yıllara ait 3 dönemin sayfa sayısı ortalamasına bakıldığında; 2000'li yılların sayfa sayısı ortalaması 230 iken 1990'lı yılların sayfa sayısı ortalaması 196 olarak bulunmuştur. 1990'lı yıllardan 2000'li yıllara doğru tezlerdeki sayfa sayısı ortalaması artış eğilimindedir.

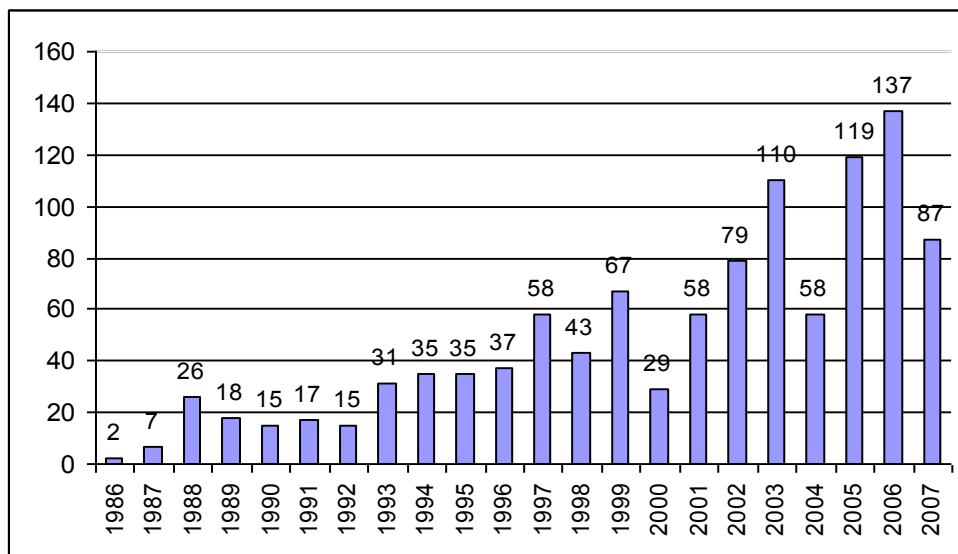
Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Çizelge 25'te de görüldüğü üzere, tezlerin %62,4'ü 2000'li yıllardan sonra hazırlanmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere, 1965 yılında Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin kurulmasının ardından ilk doktora tezleri 1965–1970 yıllarından itibaren yapılmaya başlanılmıştır (Sayılan ve diğerleri, 2005). 1986 yılı öncesine ait tezler olduğu gibi 2000’li yıllar öncesi hazırlanmış tezlere, 2000’li yıllar sonrası tezlerinde olduğu oranda ulaşılamadığı düşünüldüğünden %62,4 bilgisi yalnızca eldeki çalışma evreni sınırlılığında düşünülmelidir.

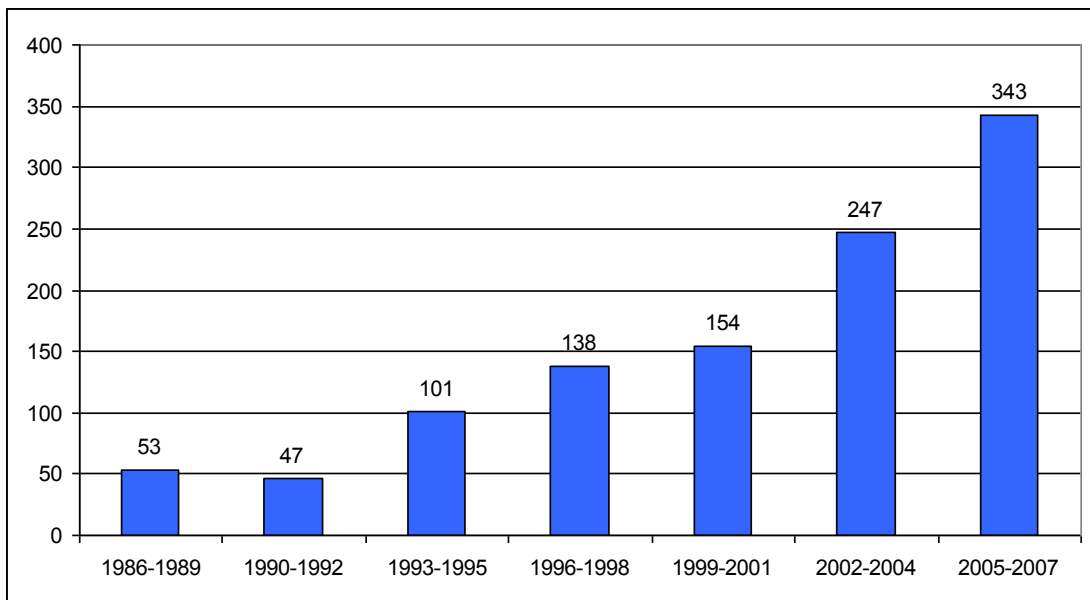
Çizelge 25. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıllara Göre Tez Sayıları					
Yıl	n	K. %	Yıl	n	K. %
1986	2	0,2	1997	58	27,4
1987	7	0,8	1998	43	31,4
1988	26	3,2	1999	67	37,6
1989	18	4,9	2000	29	40,3
1990	15	6,3	2001	58	45,7
1991	17	7,9	2002	79	53
1992	15	9,3	2003	110	63,2
1993	31	12,2	2004	58	68,6
1994	35	15,4	2005	119	79,6
1995	35	18,6	2006	137	92,3
1996	37	22	2007	87	100,0
Toplam				1083	



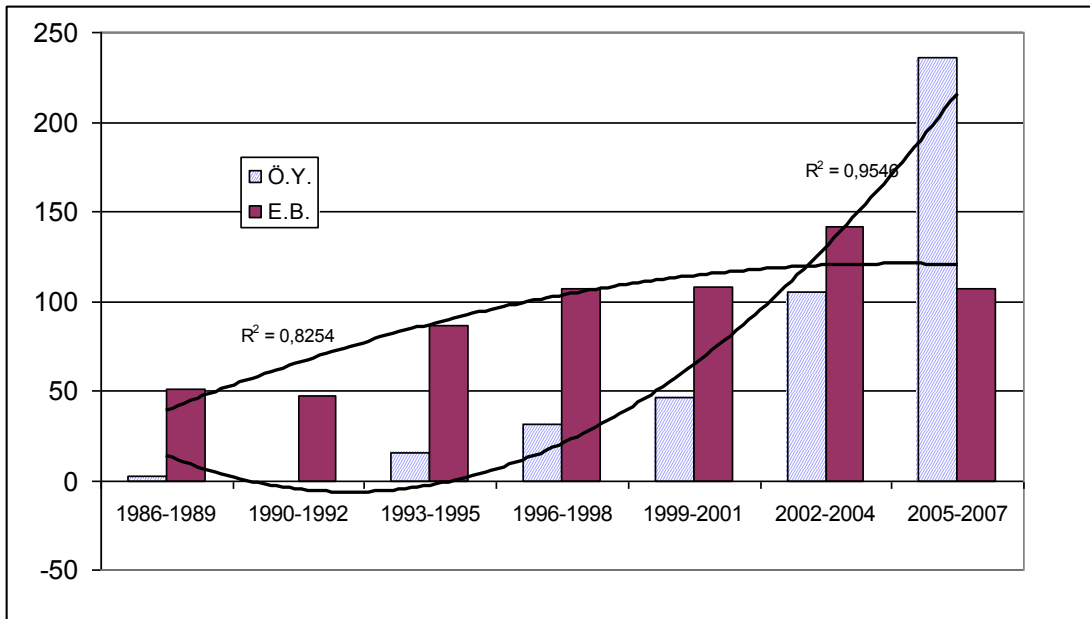
Şekil 11. Doktora Tezlerinin Zaman İçindeki Artış Eğilimi

Şekil 11’de yıllara göre gözlenen artma eğilimi, üç yıllık periyotlar halinde yapılan incelemelere ilişkin grafikte daha belirgin bir şekilde görülmektedir (Şekil 12). Üniversitelerde zaman içinde; eğitim bilimleri enstitü/bölüm/anabilim dalları ile öğretmen yetiştirme bölümlerinin açılması ve buralarda öğrenci sayılarının artarak yer alması bu öğrencilerin bir kısmının öğretim üyelerine eklenmesi gibi doğal süreçler nedeniyle tez sayılarında genel ve kararlı bir artış eğilimi söz konusudur. (Örneğin 1986 yılına ait doktora tezinin yazarı olan Abdullah Dikici, 13 yıl sonra, 1999 yılında doktora tez danışmanı olmuştur.)



Şekil 12. Doktora Tezlerinin Zaman İçindeki Artış Eğilimi (Üç Yıllık Periyotlar)

Tezlerin yıllara göre artış eğilimlerine eğitim bilimleri özelinde bakıldığında, yukarıdaki bulgulara paralel bir artış eğilimi görülmektedir (Şekil 13). Diğer taraftan, eğitim bilimleri tezlerindeki yıllık tez artışları, öğretmen yetiştirme tezlerindeki artışla birlikte düşünüldüğünde; eğitim bilimlerinin, 1990’lardan sonra belirginleşen, kararlı bir şekilde artarak kendisine yaklaşan hatta geçen bir öğretmen yetiştirme ile karşı karşıya olduğu söylenebilir.



Şekil 13. Doktora Tezlerinin Zaman İçindeki Artış Eğilimi (E.B./Ö.Y.-Üç Yıllık Periyotlar)

Genel olarak; eğitim alanında, eğitim bilimlerinde ve öğretmen yetiştirmede tez sayılarının artış eğiliminde olduğuna kuşku bulunmamaktadır. Öğretmen yetiştirme tez sayılarında oldukça belirgin bir artışın olması ve son üç yıllık (2005-2007) periyotta eğitim bilimleri tez sayılarını geçmiş olması dikkat çekicidir. YÖK'ün 1997 düzenlemesi, eğitim alanında temel amacı öğretmen ihtiyacı şeklinde tanımlamış (Ünal ve Özsoy, 2004) ve düzenleme sonrasında on bölümden oluşan eğitim fakülteleri yapısında yalnızca bir bölüm eğitim bilimleri adını taşıırken (o da lisans düzeyi olmaksızın), diğer bölümler öğretmen yetiştirmenin bölümleri olmuştur (Karakütük, 2006; Başaran, 2007). Görülmektedir ki bir alanın bilgi birikiminin uygulama alanlarından biri (öğretmen yetiştirme), bünyesinde olduğu alanı (eğitim bilimleri) nicel yönden (kurumsallaşma gereği öğrenci-öğretmen kapasitesi) geride bırakma eğilimindedir.

Doktora Tezlerinin Araştırma Paradigması

Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi

Doktora tezlerinde belirgin bir düzeyde (%94,4) pozitivist paradigmanın egemen olduğu görülmektedir (Çizelge 26).

Çizelge 26. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Dağılımı

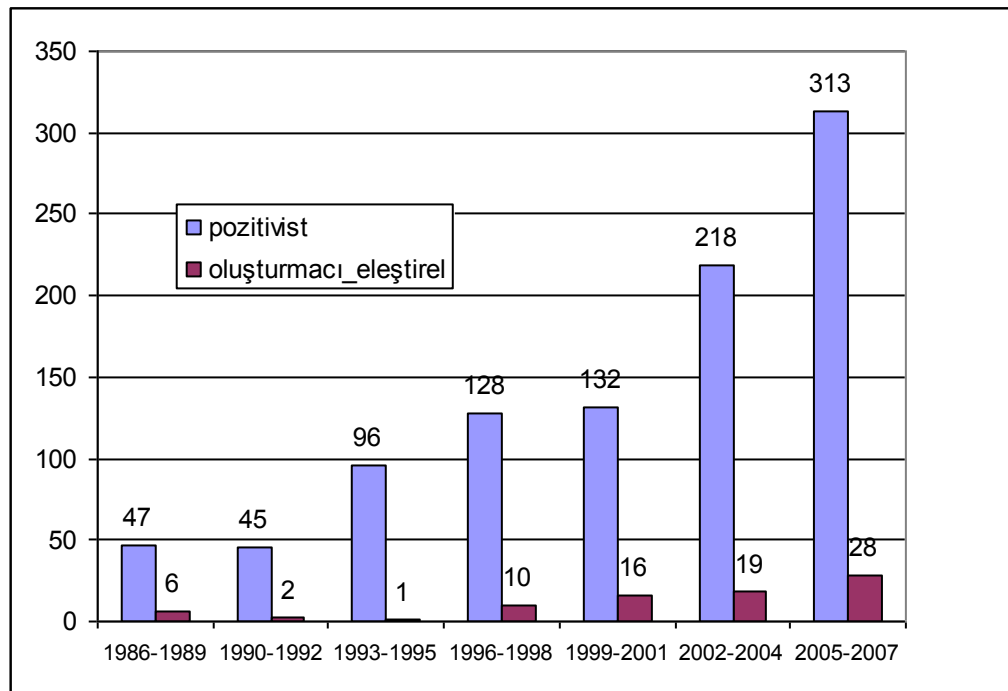
Araştırma Paradigması	Eğitim Bilimleri		Öğretmen Yetiştirme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Pozitivist	593	91,51	386	88,74	979	90,4
Oluşturmacı	41	6,33	34	7,82	75	6,9
Eleştirel	6	0,93	1	0,23	7	0,6
Görgül olmayan	8	1,23	14	3,22	22	1,9
Toplam	648	100	435	100	1083	100,0

Tezlerdeki araştırma paradigmasının dağılımının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında farklılık göstermediği, dağılım oranlarından anlaşılmaktadır (% 88-91 pozitivist; %6-7 oluşturmacı). Bu bulgular pozitivist paradigmanın egemenliğini koruduğu yönünde benzeri araştırmalardan elde edilmiş olan bulgularla paralellik göstermektedir (Chen ve Hirschheim'in 2004; Guo ve Sheffiled, 2008). Benzeri diğer araştırmalarda da (Wick, ve Dirkes, 1973; Kivirauma, 1999; Hranstinski ve Keller, 2007; Balcı ve Apaydın, 2009; Karadağ, 2009) nicel çalışmaların çoğunluğu oluşturduğu yönündeki bulgular ile paralellik (pozitivist paradigmanın egemenliğini koruduğu yönünde) göstermektedir.

Çalışmaların yalnızca 22 adedi (%2) görgül niteliğe sahip değildir (ampirik olmayan). Araştırmacılar çözümleme birimleri belirlemek suretiyle

gerçek dünya verisi toplamaya ve araştırma sonuçlarını bu verilere dayandırmaya fazlasıyla eğilimlidir. Yükseköğretim kurumlarının tez hazırlama yönerge/kılavuzlarına bakıldığında, hazırlanacak tezin olası yapısı bu eğilimi zaten gerektirmektedir. İçinde evren-örneklem bölümünün yer almadığı bir kılavuz ya da tez hazırlama yönergesinin bulunmadığı düşünülmektedir. İncelenen tezler arasında ana temasını kuramsal bir şekilde işlemek durumunda olan tezlerin dahi, “uygulamasız bir tez” yakıştırmasına muhatap olmamak adına olsa da bir soru formu kullanmayı yeğlediği fikri sorgulanmaya değer görülmektedir.

Araştırma paradigmalarının (oluşturmacı ve eleştirel paradigmanın birleştirilmesiyle²²) yıllara göre eğilimlerine bakıldığında oluşturmacı-eleştirel paradigmanın 1996 yılı ile başlayan dördüncü üç yıllık periyotla birlikte artış eğilimine girdiği görülmektedir (Şekil 14).

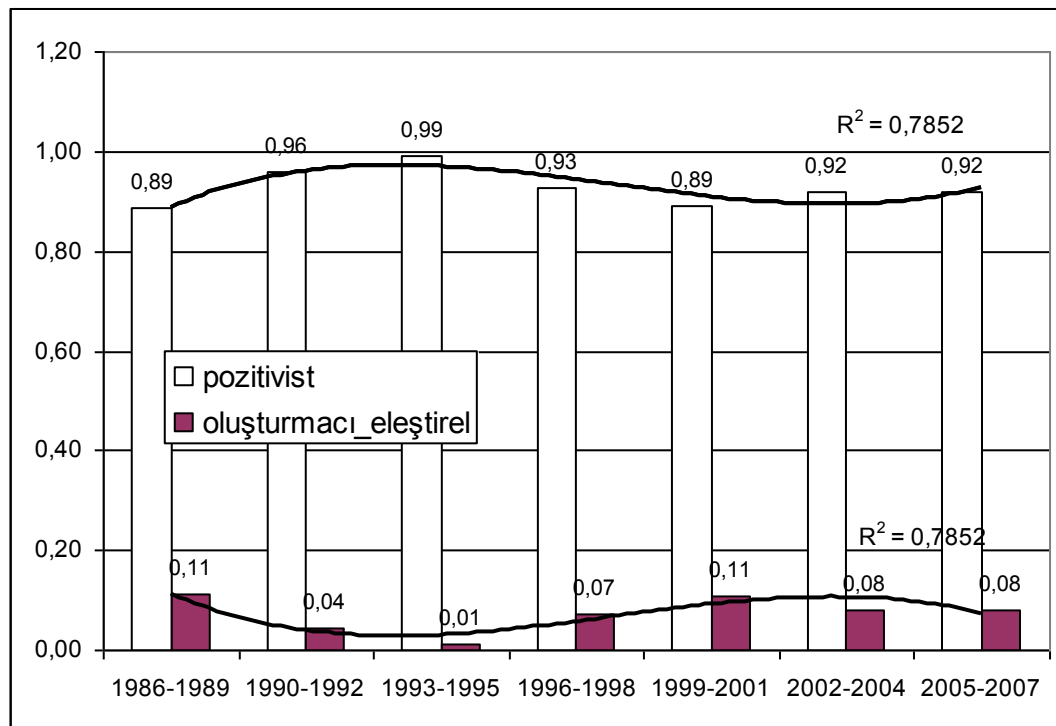


Şekil 14. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Yıllara Göre Dağılımı (3 yıllık periyotlar)

²² Yapılan çözümlemede, eleştirel paradigmanın diğer iki paradigmayla göre oldukça az sayıda (7) bulunması nedeniyle, verilerin, sıklık dağılımından kaynaklanan dengesizliği gidermek ve çok az miktarda bir grupta bir paradigmayı (eleştirel) temsil etme iddiasında olmamak amacıyla, testlerde pozitivist olmayan paradigmaların ekseriyetle birleştirilmesi yeğlenmiştir. Bu tercih, egemen (pozitivist) paradigmayla diğer paradigmalar arasındaki farklılıkları sorgulamayı olanaklı hale getirmiştir.

Oluşturmacı–eleştirel çalışmaların üç yıllık periyotlarda ilk periyodu oluşturan 1986-1989 döneminde görünür olduğu 2. ve 3. periyotlarda düşme eğiliminde olduğu 4. periyotla birlikte tekrar yükselme eğilimine girdiği görülmektedir. Kivirauma, (1999) eğitim alanında yüzyılın başında eğitim tarihi konusunun başat bir konu olarak ele alındığı ancak zamanla deneysel çalışmaların hâkimiyetini kurduğundan söz etmektedir. Genel olarak her iki araştırma paradigmasında (pozitivist ve pozitivist olmayan), yıllık tez sayılarındaki doğal artışın bir gereği olarak, yıllara göre bir artış eğilimi gözlenmektedir.

Hangi artış eğiliminin birbirine görece daha belirgin olduğunu gözlemlemek için oransal (örneğin: o döneme ait pozitivist paradigma sayısı/ döneme ait toplam tez sayısı) değerlere göre oluşturulan zaman serisi grafiğinde artış ya da azalış yönünde kararlı bir eğilim gözlenmemiştir (Şekil 15).



Şekil 15. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Yıllara Göre Dağılımı (oransal değerler)

Her iki araştırma paradigması da dalgalı bir eğilim gözlenmekte; 1990'lı yıllar pozitivistde görece bir düşüş, oluşturmacı–eleştirel paradigmada ise bir artış eğilimi göstermekteyken, 2000'li yıllarda her iki araştırma paradigmasının oranları sabitliğini korumaktadır. Ancak 1990'lı yıllara ait 3 dönem ile 2000'li yıllara ait 3. dönemin araştırma paradigması oran ortalamasına bakıldığında; 1990'lı yılların araştırma paradigması oran ortalaması pozitivist %96, oluşturmacı–eleştirel % 4 iken; 2000'li yılların araştırma paradigması oran ortalaması pozitivist % 91, oluşturmacı–eleştirel ise % 9 olarak bulunmuştur. 1990'lı yıllardan 2000'li yıllara doğru paradigma oran ortalaması, oluşturmacı–eleştirel paradigma lehine artış eğilimindedir (Şekil 15). Kivirauma, (1999) Finlandiya'da eğitim araştırmasına ilişkin yürüttüğü çalışma sonucunda; “deneysel paradigmanın” 1970'lerde eleştirilmeye başlandığı, bu eğilimin ancak 1980'lerde doktora tezlerine yansıdığını, hatta daha belirgin olarak 1990'larda yansıdığını belirtmektedir. Şimşek, (1994) Türkiye'de eğitim yönetiminin, genelde bilimde, yönetim ve örgüt alanında ve eğitim yönetimi alanındaki köklü paradigmatik dönüşümün en az yirmi yıl gerisinde kaldığı ve her geçen gün farkın, kapatılamaz ölçüde açıldığını belirtmektedir. 1990'lı yıllar, Türkiye için araştırma paradigmasının çeşitlilik kazanması açısından başlangıç yılları olarak kabul edildiği takdirde, araştırma bulgusunun Şimşek'in (1994) tespitleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırma Paradigmalarının zaman içindeki eğilimi, eğitim bilimleri özelinde de (yalnızca eğitim bilimleri tezleri ile çözümleme yapıldığında) farklı bir seyir izlememektedir.

Yukarıda da belirtildiği üzere egemen pozitivist paradigma yanında oluşturmacı (% 7) ve eleştirel paradigma da (% 0,6) çok az olmak üzere kendilerine bir yer bulabilmiştir. Pozitivist, oluşturmacı ve eleştirel olmak üzere üç araştırma paradigması arasında kavramsal ya da tanımsal bir ayrım yapmak nitel ve nicel araştırma farklılığını vurgular tarzda tanımsal bir ayrım yapmaktan daha kolaydır. Nitel araştırmanın açıkça tanımlanması ya da nicel-nitel araştırma ayrımının tam olarak yapılabilmesi zordur (Denzin ve Lincoln, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Donmoyer, 2008b). Guba, temelinde felsefi kabullere dayalı bir tanım yaparken (Donmoyer, 2008a), Punch (2005), kullanılan veri türüne göre bir ayrımı benimsemekte, Donmoyer (2008b) ise güvenilirlik ve geçerlilik kriterleri ile sosyal olayların nedenselliğine (nicel)

karşılık inşa edilmesine (nitel) göre bir ayrımı esas almaktadır. Bu çalışma, pozitivist-oluşturmacı-eleştirel şeklinde üç paradigmatlı bir ayrımı esas alan bir yaklaşımla yürütülmüş olmakla birlikte; yöntem bölümlerinde tez araştırmacılarının terminoloji olarak nicel/nitel araştırma ayrımını benimsedikleri, dolayısıyla da eğitim bilimleri tezleri için paradigmatik ayrımın nicel/nitel araştırma ayrımına göre şekillendiğini belirtmek doğru olacaktır. Ancak incelenen tezlerde nicel–nitel ayrımının ne düzeyde veri türüne bağlı olarak yapıldığı; ne düzeyde geçerlilik–güvenilirlik anlayışlarına göre yapıldığı ya da ne düzeyde temelinde yer alan felsefi kabullere göre yapıldığı noktası yeterince açık değildir. Söz konusu durumun ise nitel-nicel araştırmayı tanımlamanın zorluğu ve çeşitliliğine bağlanabileceği düşünülmektedir. Bu durum, tez inceleme kategorileri arasında “nicel/nitel araştırma” kategorisine yer verilmemesinin de bir gerekçesi olmuştur.

Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Araştırmacı Cinsiyetine Göre Dağılımı

Araştırmacıların benimsediği araştırma paradigmalarının cinsiyete göre dağılımı Çizelge 27’de görülmektedir. Hem kadınlar hem erkekler ağırlıklı pozitivist paradigmayı benimsemiştir.

Çizelge 27. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmaların Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırma Paradigması Cinsiyet		Pozitivist		Oluşturmacı-Eleştirel	
		n	%	n	%
Eğitim Bilimleri	Erkek	351	60	28	61
	Kadın	235	40	18	39
Öğretmen Yetiştirme	Erkek	214	56	15	44
	Kadın	168	44	19	<u>56</u>
Toplam	Erkek	565	58	43	53
	Kadın	403	<u>41</u>	37	<u>46</u>

Cinsiyetlerin kendi içindeki oranlarına bakıldığında; kadınların oluşturmacı-eleştirel paradigmada (pozitivist paradigmada olduğuna göre %41) daha yüksek bir orana (%46) sahip olduğu görülmektedir. Bulgunun böyle şekillenmesine öğretmen yetiştirmenin etki ettiği görülmektedir. Araştırma paradigması-cinsiyet ilişkisine eğitim bilimleri özelinde bakıldığında; kadın ve erkekler aynı oranlarda her iki paradigmayı benimsemiş olup, kadınların oluşturmacı-eleştirel paradigmayı daha çok benimsemesi gibi bir durum söz konusu değildir. Rone, (1998) kadınların nitel türde araştırma yapma eğilimlerini erkeklerden daha yüksek bulmuştur. Kivirauma da (1999) nitel metotların, özellikle kadınlar arasında yaygın bir şekilde tercih edildiğini belirtmektedir. Görüldüğü üzere, ilgili araştırmalara ait tespitler yalnızca öğretmen yetiştirmeye ilişkin bulgularla uyumluluk göstermektedir.

Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Tezlerde benimsenen araştırma paradigmalarının üniversitelere göre dağılımı Çizelge 28’de görülmektedir. Eleştirel paradigmalı tezlerin tamamı (7) Ankara Üniversitesi’nde yapılmış, 75 oluşturmacı tezin 18’i Ankara Üniversitesi’nde yapılmışken 13’ü ODTÜ’de hazırlanmıştır (diğer 9 üniversitede oluşturmacı paradigmalı tez sayısı 10’dan azdır). Ankara Üniversitesi’nde daha çok oluşturmacı tez hazırlanmışken (18) bu miktar söz konusu Üniversitede toplam hazırlanmış olan tezlerin (193) %9’unu oluşturmakta; ODTÜ’de ise % 21’ini oluşturmaktadır. Yüzde oranlarına bakıldığında; ODTÜ, görece daha oluşturmacı paradigmalı bir görünüme sahiptir.

Çizelge 28. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının
Üniversitelere Göre Dağılımı

Araştırma Paradigması Üniversite	Pozitivist	Oluşturmacı	Eleştirel	Toplam
Abant İzzet Baysal	15	7	0	22
Anadolu	42	6	0	48
Ankara	168	18	7	193
Atatürk	56	6	0	62
Boğaziçi	1	0	0	1
Çukurova	13	1	0	14
Dicle	1	0	0	1
Dokuz Eylül	109	3	0	112
Fırat	25	0	0	25
Gazi	163	8	0	171
Gaziantep	12	0	0	12
Hacettepe	183	4	0	187
İnönü	14	1	0	15
İstanbul	7	0	0	7
Karadeniz Teknik	18	0	0	18
Marmara	58	4	0	62
ODTÜ	48	13	0	61
Ondokuz Mayıs	11	0	0	11
Selçuk	22	3	0	25
Uludağ	5	1	0	6
Yıldız Teknik	8	0	0	8
Toplam	979	75	7	1061

Üniversite–araştırma paradigması dağılımı, oluşturmacı ve eleştirel paradigma birleştirilerek ve en çok tez hazırlanmış 11 üniversite ile tekrar gözlenmiştir.

Pozitivist paradigma egemen araştırma paradigması olarak her üniversite içerisinde ağırlığını korumaktadır. Dolayısıyla, bu noktada yalnızca oluşturmacı–eleştirel paradigmanın benimsenme düzeyine oransal olarak bakılmasının bir anlam taşıyacağı düşünülmüştür (Çizelge 29).

Çizelge 29. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı (11 üniversite)

Üniversite	Araştırma Paradigması		Oluşturmacı-Eleştirel (%) (2)/(1+2)
	Pozitivist (1)	Oluşturmacı-Eleştirel (2)	
Abant İzzet Baysal	15	7	<u>32</u>
ODTÜ	48	13	<u>21</u>
Anadolu	42	6	13
Ankara	168	25	13
Selçuk	22	3	12
Atatürk	56	6	9
Marmara	58	4	7
Gazi	163	8	5
Dokuz Eylül	109	3	3
Hacettepe	183	4	2
Fırat	25	0	0
Toplam	889	79	0,08

Oluşturmacı-eleştirel tez sayılarının üniversitelerde hazırlanmış olan toplam tez sayısına oranlanarak oluşturulan Çizelge 29'da da görüldüğü üzere; oluşturmacı-eleştirel paradigmatlı tezler diğer üniversitelere göre Abant İzzet Baysal Üniversitesi (%32) ve ODTÜ'de (%21) daha fazla sayıda hazırlanmıştır. Bu iki üniversiteden sonra oluşturmacı-eleştirel paradigmatlı teze sahip olmada Ankara Üniversitesi (%13), Anadolu Üniversitesi (%13) ve Selçuk Üniversitesi (%12) gelmektedir; diğer üniversitelerde eleştirel-olşturmacı paradigmatlı tezler %10'un altındadır.

Oluşturmacı-eleştirel paradigmanın 11 üniversitede benimsenme düzeyine eğitim bilimleri özelinde bakıldığında (Çizelge 30); %10'nun üzerinde bir orana sahip dört üniversite Abant İzzet Baysal Üniversitesi (%33), ODTÜ (24), Ankara Üniversitesi (13) ve Marmara Üniversitesidir (%10). Diğer üniversitelerde eleştirel-olşturmacı paradigmatlı tezler %10'un altındadır.

Çizelge 30. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının
Üniversitelere Göre Dağılımı (Eğitim Bilimleri; 11 üniversite)

Üniversite	Araştırma Paradigması		Oluşturmacı- Eleştirel (%) (2)/(1+2)
	Pozitivist (1)	Oluşturmacı- Eleştirel (2)	
Abant İzzet Baysal	14	7	33
ODTÜ	19	6	24
Ankara	127	19	13
Marmara	26	3	10
Anadolu	10	1	9
Selçuk	20	2	9
Gazi	52	2	4
Atatürk	27	1	4
Hacettepe	160	4	2
Dokuz Eylül	61	1	2
Fırat	16	0	0
Toplam	532	46	578

Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Bölüm/Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Tezlerde benimsenen araştırma paradigmalarının bölüm/anabilim dallarına göre dağılımı Çizelge 31’de görülmektedir. Pozitivist olmayan tezlerin sayılarının oldukça az olması (82/1083) Çizelge 31’e ilişkin bir yorum yapmayı zorlaştırmaktadır. Genel olarak, bölüm/anabilim dallarında hazırlanmış olan tez sayılarındaki değişim, aynı zamanda o bölüm/anabilim dallarında hazırlanmış olan pozitivist tez sayılarını doğrudan yansıtmaktadır.

Çizelge 31. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının
Bölüm/Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Bölüm/Anabilim Dalı	Araştırma Paradigması		(1)/(2)	Toplam (2)
	Pozitivist	Oluşturmacı- Eleştirel (1)		
Eğitim yönetimi	219	22	0,09	241
Eğitim programları	189	15	0,07	204
Eğitimde psikolojik hizmetler	146	3	<u>0,02</u>	149
İlköğretim	99	6	0,06	105
Ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi	90	4	<u>0,04</u>	94
Güzel sanatlar eğitimi	60	7	0,10	67
Yabancı diller eğitimi	40	4	0,09	44
Bilgisayar ve eğitim teknolojileri	33	5	0,13	38
Ölçme ve değerlendirme	32	0	-	32
Özel eğitim	29	3	0,13	32
Ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi	20	5	<u>0,20</u>	25
Türkçe eğitimi	13	1	0,07	14
Eğitimin sosyal ve tarihi temelleri	3	7	<u>0,70</u>	10
Diğer	6	0	-	6
Toplam	979	82	0,08	1061

Eğitimde psikolojik hizmetler ile ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi tez sayısına göre az miktarda oluşturmacı–eleştirel teze sahipken; ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ile eğitimin sosyal ve tarihi temelleri toplam tez sayılarına oranla daha fazla oluşturmacı–eleştirel teze sahip görünmektedir. Ortaöğretim alan eğitimi (sosyal – fen ve matematik) bölümlerinin, eğitimine güdümlendikleri kendi alanlarının doğasını yansıttıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda; ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi, fizik, kimya, biyoloji gibi dalların eğitimini amaçladığından ve bu dallar doğa bilimsel dallar olduğundan, araştırmacılarının da doğa bilimci bir tarz gereği pozitivist paradigmatlı araştırmalara daha eğilimli olmasına neden olmakta; ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ve eğitimin sosyal ve tarihi temelleri beşeri bilimci bir tarz gereği araştırmacılarının oluşturmacı–eleştirel paradigmatlı araştırmalara daha eğilimli olmasına neden olan bir bölüm/anabilim dalıdır. Eğitimde psikolojik hizmetler anabilim dalının pozitivist eğilimi ise Wallerstein’in, (1998/2003) psikolojinin kendisini sosyal bilimlerden biri olarak kabul etmekte zorlandığı yakıştırmasını akla getirmektedir.

Doktora Tezlerinde Benimsenmiş Olan Araştırma Paradigmalarının Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Araştırma paradigmalarına göre ortalama sayfa sayılarına bakıldığında; pozitivist tezlerin (218 sayfa) oluşturmacı (284 sayfa) ve eleştirel tezlere (281 sayfa) oranla sayfa sayısı açısından daha az hacimli olduğu görülmektedir (Çizelge 32).

Çizelge 32. Doktora Tezlerinde Benimsenmiş Olan Araştırma Paradigmalarının Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Araştırma Paradigması	Sayfa Sayısı	
	$\bar{x}$	σ
Pozitivist	218	90
Oluşturmacı	284	119
Eleştirel	281	110

Çoğunlukla nicel verilerle yürütülen pozitivist paradigmatı çalışmalarda, özünde nitel olan veriler, değişkenler ve rakamlarla kodlandıktan sonra çalışmanın her yerinde artık bu kodlarla yer alırlar. Doğal olarak bu kodlar temsil ettikleri orijinal veriye oranla daha az hacimlidirler. Diğer taraftan betimleme amacıyla olan oluşturmacı paradigma ise bu amacı gerçekleştirirken verileri sayılara kodlamaksızın geniş hacimli metinlerden yararlanmayı tercih eder. Yıldırım ve Şimşek, (2008) nicel araştırmalarda genellenmenin karşılığı olarak nitel araştırmada geçen “aktarılabirliği” mümkün kılmak adına, araştırmacıların, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen metinlere doğrudan alıntılar halinde yer verdiğini belirtmektedir. Nicel çalışmalarda kodlanmış sayılarla temsil edilen olgular, nitel çalışmalarda paragraflar halinde doğrudan alıntılanmış sözcüklerle betimlenir. Dolayısıyla sayfa sayısında var olan farklılığın araştırma paradigmalarının temel karakteristiklerini yansıttığı düşünülmektedir.

Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Yer Alan Veri Türüne Göre Dağılımı

Bu çalışmada, nicel–nitel veri ayrımı özünde veri çözümleme yöntemi esas alınarak yapılmıştır. Orijinalinde nitel olduğu halde tezin herhangi bir aşamasında ve herhangi bir şekilde sayılara dönüştürülen ya da sayılar ile kodlanan veriler nicel, orijinal hali korunarak yalnızca tematik olarak tasniflenen ya da soyutlama ile gruplandığından metinsel formunu koruyan veriler ise nitel veriler olarak kabul edilmiştir.

Çizelge 33'te de görüldüğü üzere yalnızca nicel veriler ile yürütülen çalışmaların (898) tamamı pozitivist paradigmayı benimserken yalnızca nitel veri kullanılan çalışmalarda oluşturmacı-eleştirel paradigma (76) benimsenmiştir. Karma veriler her araştırma paradigmasında yer almıştır.

Çizelge 33. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Yer Alan Veri Türüne Göre Dağılımı

Araştırma Paradigması	Pozitivist	Oluşturmacı-Eleştirel	Toplam
Veri türü			
Nicel	898	0	898
Nitel	0	76	76
Karma	81	6	87
Toplam	979	82	1061

Nicel veriler, değişkenleri ölçmek, böylelikle sosyal olguları matematiksel düzeyde eşitlemek gibi doğaları gereği bir tezin pozitivist belirtiler göstermesine hizmet etmektedir. Bu çalışmada kabul edilen kodlama kuralı gereği bir çalışma pozitivist belirtileri gösterdiği takdirde (eleştirel olarak kodlanmamış olması durumunda) pozitivist olarak kodlanmıştır. Bu durum her iki veri türü kullanılan (karma) çalışmaların çoğunlukla pozitivist olarak (pozitivist=81; oluşturmacı=4; eleştirel=2) kodlanmasına da neden olmuştur. Eğitim bilimleri özelinde araştırma paradigması ve veri türü ilişkisi farklılık göstermemektedir.

Pozitivist paradigma nicel veri türü ile eşleşirken oluşturmacı paradigma nitel veri türü ile eşleşmiş karma veriler ise her araştırma paradigmasında yer almıştır. Sonuç olarak, pozitivist paradigma benimsenerek hazırlanmış olan tezlerde nicel veri türü, tek başına ağırlıkla tercih edilmiştir.

Punch, (2005) nicel/nitel araştırma ayrımını öncelikle veri türüne göre yapmakta; Guba ve Lincoln ise (2005) nitel araştırmanın çok paradigmatlı olduğunu belirtirken nicel araştırmanın çoğunlukla pozitivizm üzerine kurulu olduğunu belirtmektedir.

Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Çizelge 34'te de görüldüğü üzere eleştirel paradigmadaki durum çalışması ve tarihsel desenler kullanılmışken; oluşturmacı paradigmadaki durum çalışması, tarihsel çalışma, model önerisi ve karşılaştırmalı eğitim araştırması desenleri kullanılmıştır. Pozitivist paradigmadaki ise tüm desenler kullanılmıştır. Söz konusu bulgular eğitim bilimleri özelinde de geçerlidir.

Çizelge 34. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Paradigması Araştırma Deseni	Pozitivist	Oluşturmacı - Eleştirel	Toplam
Tarama	480	0	480
Deneyssel	387	0	387
Ölçek geliştirme	8	0	8
Karşılaştırmalı	8	8	16
Model önerisi	13	5	18
Test inceleme geliştirme	40	0	40
Tarihsel	3	21	24
Durum çalışması	30	38	68
Toplam	969	72	1041

Bu çalışma, araştırma desenlerinin belirgin bir araştırma paradigması ya da araştırma türüne ait olabileceği şeklinde bir ön kabulde tasarlanmamıştır, diğer bir ifadeyle kodlamalar böyle bir önkabulden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir teze, araştırma deseni kodu dikkate alınarak araştırma paradigması kodu verilmemiş; kodlama yönergesindeki araştırma paradigması tanımı esas alınarak araştırma paradigması kodlaması yapılmıştır. Ancak kuşkusuz, bazı araştırma desenleri ile araştırma paradigmalarının birbiriyle daha çok eşleştiği de bilinmektedir. Bu araştırmanın ikinci bölümünde de belirtildiği üzere; nicel araştırma pozitivism üzerine kuruluyken nitel araştırma felsefi temelleri açısından çok paradigmalıdır (Punch, 2005; Guba ve Lincoln, 2005; Bazeley, 2004). Dolayısıyla alanyazında nitel araştırma yöntemleri arasında sayılan durum çalışması ya da tarihsel araştırmanın (Johnson ve Christensen, 2004) pozitivist paradigmaya dayalı olarak da yürütülebilmesi mümkündür.

Paradigmatik ve yöntemsel türdeki kategorilerin, tezlerin temel nitelikleri yanında birbirlerine göre de (örneğin, paradigma ve desen) dağılımlarının incelenmesi, Türkiye'deki eğitim alanı araştırmasına ilişkin bir betimleme sunarken, aynı zamanda araştırma kuramına uygunluk açısından da bilgi vermektedir. Örneğin; paradigma-desen çaprazlamasında, tarama deseni pozitivist bir desen olarak bulunmuştur; araştırma kuramında da tarama deseni pozitivist desenler arasında tanımlanır.

Yapılan çözümlemelerde tezlerde kullanılan veri çözümleme yöntemi çeşitliliği de gözlenmiştir. Pozitivist tezlerde kullanılan çözümleme yöntemleri çoğunlukla kesit verilerin yer aldığı istatistik ve olasılık teorisine dayalı tek boyutlu istatistiksel yöntemlerden oluşmaktadır. Zaman serilerinin analiz edildiği yöntemler, optimizasyon çözümlemeleri, finansal ya da sistem simülasyonlarına dayalı çözümlemeler, yapısal eşitlik modeli ve diğer çok boyutlu istatistiksel çözümlemeler, bulanık mantık, fraktal geometri vb. çeşitliliklerde çözümleme tekniklerinin kullanıldığına çok az ya da hiç rastlanmamıştır. Tüm yöntemsel vurgusuna rağmen pozitivist eğitim bilimleri araştırması için 'yöntem fakiri' tabirini kullanmak yanlış olmayacaktır. Oysaki bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler dikkate alındığında, istatistik ve olasılık teorisine dayalı yöntemlerle birlikte son derece karmaşık modellerin bilgisayar ortamında çözülmesi mümkün hale gelmiştir.

Oluşturmacı–eleştirel ya da nitel olduğu araştırmacısı tarafından belirtilen tezlerde de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak katılımcıları ile görüşen, o bildik tekdüze durum çalışması deseni belirginliğini korumaktadır. Etnografik çalışmalar, fenomenolojik çalışmalar, temellendirilmiş kuram çalışmaları, diğer mikro sosyolojik yaklaşımlar, yapıbozumcu çalışmalar yok ya da çok az miktardadır.

Balcı'nın (1990), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi doktora tezlerini incelediği çalışmasında, bazı araştırmaların konu seçimi açısından adeta bir “örnek izlemesi” uygulaması olduğu yönündeki tespiti özellikle pozitivist tezlerde daha belirgindir. Bu tip tezler konu olarak birbirine çok yakın ya da paralel seçimler yapıp birebir aynı araştırma deseni ile yürütülmüş tezlerdir. Örneğin, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi bölümünde iki ayrı ders (örneğin fizik ve kimya) eğitimine ilişkin hazırlanan tezlerdeki bu yöndeki benzerliğin belirgin olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı, tez konusunu, devam ettiği programın içeriği ile kişisel ilgi alanının bir sentezi şeklinde mi belirliyor? Almakta olduğu eğitim programında öğrendikleri arasında, merak ettiği, daha da açığa kavuşturmak istediği bir konuyu nasıl araştıracağı, aradığı yanıtları hangi sorularla bulabileceği, hangi verilere ihtiyacı olduğu gibi beklendik bir zihinsel süreci mi yaşıyor, yoksa doğrudan bir örnek mi arıyor sorusu incelemeye değerdir.

Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerdeki İnceleme Birimi Kategorisine Göre Dağılımı

Tezlerde kullanılan araştırma paradigmalarının inceleme birimi olarak ya da veri kaynağı olarak doğrudan denek/katılımcıya başvurup vurmadığı konusuna ilişkin veriler Çizelge 35'te görülmektedir.

Görüldüğü üzere tezlerin büyük çoğunluğunda birey, inceleme birimi, katılımcı ya da uzman olarak yer almıştır. Bu durum pozitivist tezlerde çok daha belirgindir.

Çizelge 35. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan İnceleme Birimi Kategorisine Göre Dağılımı

Araştırma Paradigması \ İnceleme Birimi	Pozitivist	Oluşturmacı - Eleştirel	Toplam
Birey	968	50	1018
Yok/nesne	11	32	43
Toplam	979	82	1061

Pozitivist çalışmalar bireye doğrudan daha çok yer vermiştir. Ancak bu yönelimde birey deneye tabi tutulan denek, anket sınırlılığında fikirlerini belirten denek ya da tutum ya da algısı ölçülen denek olarak yer alırken; oluşturmacı ve eleştirel çalışmalarda açık uçlu sorulara yanıtlar veren katılımcılar olarak yer almıştır. Pozitivist bakış açısının somut veriye dayalı iş görme eğilimini de yansıtan bu sonuç, tez hazırlama sürecinde, tez yazarının danışman ve akademisyenlerden sıklıkla duyduğu “uygulamalı bir tez” tamlamasının da bir nevi karşılığıdır. Bireylerin doğrudan yer almadığı çalışmalarda ise tepkisiz araştırmalarda olduğu üzere bireylere ait önceden hazırlanmış metinler ya da tarihsel metinlerin yorumu ile eğitim ortamının bireyler dışındaki elemanları (ders, program, eğitim materyali vb.) yer almaktadır. Eğitim alanına ilişkin bu bulgular eğitim bilimleri özelinde de değişiklik göstermemektedir.

Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı

Ölçme düzeyi, tezlerdeki ölçme eğilimini belirleyen bir değişkendir. Deneklerin algı ya da tutumlarının ölçüldüğü, başarı ölçen ya da ölçme iddiasında bulunan ölçeklerin ya da veri toplama araçlarının yer aldığı ve toplanan verilerin matematiksel işlemlere tabi tutulabildiği tezlerin ölçme düzeyi oranlı olarak isimlendirilirken; anketlerle sıra ya da frekans ölçen veri toplama araçlarının kullanıldığı tezler sıralı olarak isimlendirilmiştir. Bir ölçme

düzeyine denk gelmeyen, katılımcıların yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşlerinin alındığı tezler ise diğer olarak kodlanmıştır. Bir tez, birden fazla ölçme eğilimine sahip olduğunda üst ölçme eğilimine göre kodlanmıştır. Örneğin hem tutum ölçen bir ölçeğin yer aldığı hem de açık uçlu sorularla görüşmenin yer aldığı bir tez üst ölçme eğilimini temsil eden ‘oranlı’ ismiyle kodlanmıştır (kodlamayı ölçek düzeyi belirlemiştir).

Çizelge 36. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı

Araştırma Paradigması \ Ölçme Düzeyi	Pozitivist	Oluşturmacı/ Eleştirel	Toplam
Diğer	0	46	46
Sıralı	191	3	194
Oranlı	786	0	786
Toplam	977	49	1026

Çizelge 36’da da görüldüğü üzere oluşturmacı-eleştirel tezler daha düşük ölçme eğilimine sahipken pozitivist tezler üst düzeyde bir ölçme eğilimine sahiptir. Eğitim alanına ilişkin bu bulgular eğitim bilimleri özelinde de değişiklik göstermemektedir.

Tezlerin kodlanması sürecinde, özellikle örneklem çaplarının düşük olduğu çalışmalarda veri toplama çeşitlenmesinde (ses kaydı, video kayıtları, gözlem notları vb.) zamanla bir artışın olduğu da gözlenmiştir.

Kodlama sürecinde gözlenen bir diğer karakteristik ise tezlerin geçerlik ve güvenirlik yönüne ilişkindir. Güvenirlik ve geçerlik konusunda geleneksel anlayışın hakim olduğu tez sayısının az olmadığı düşünülmektedir. Buna göre, araştırmanın sonuçlarına ilişkin olarak sağlanması gereken geçerlik niteliği çoğunlukla araştırmada kullanılan ölçme aracına ait bir faktörmüş gibi düşünülmüştür. Bu sebeple, Yun ve Ulrich’in (2002) geleneksel geçerlik anlayışı olarak nitelendirdiği, özellikle daha önceden geliştirilmiş bir ölçme aracının, yine geçmişe ait hesap edilmiş geçerlik bilgisi ve güvenirlik katsayılarının verilmesi ile yetinilip yeni araştırmanın kendine özgü evreni için

pilot uygulama girişiminde bulunulmayan çalışmalara da fazlasıyla rastlanmıştır.

Doktora Tezlerinin Araştırma Yöntemi

Doktora Tezlerinin Kullanılan Veri Türüne Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi

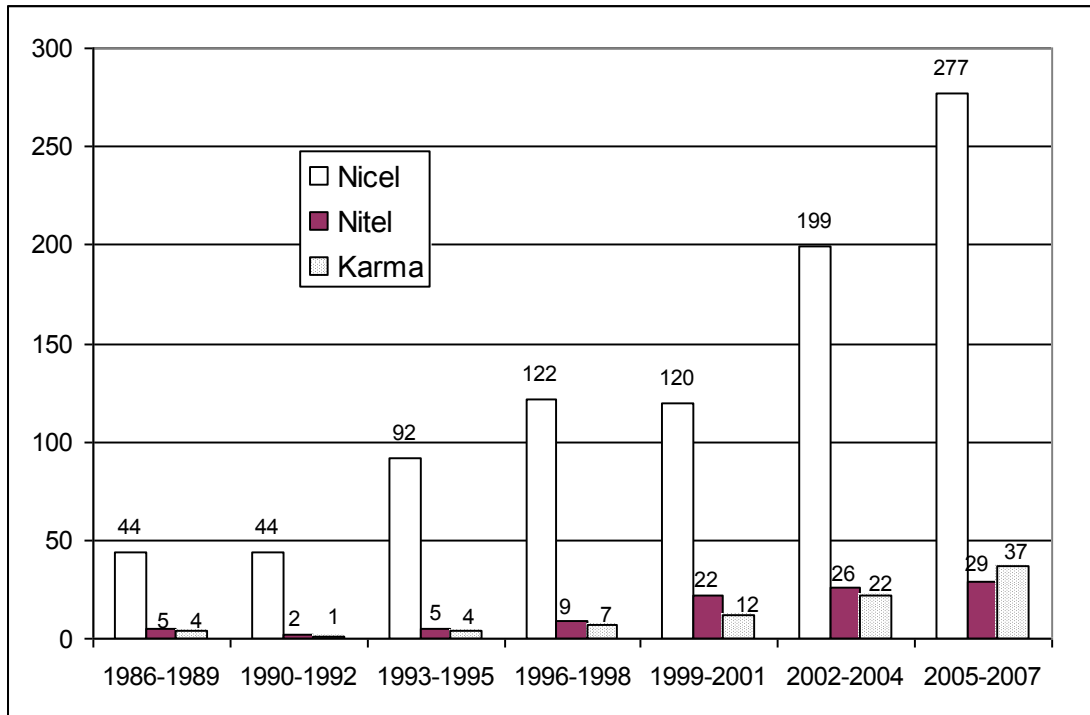
Araştırmacılar, araştırmalarını, ağırlıkla (%83,1) nicel verilerle yürütmeye eğilimlidirler (Çizelge 37).

Çizelge 37. Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Veri Türüne Göre Dağılımı

Veri Türü	Eğitim Bilimleri		Öğretmen Yetiştirme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Nicel	557	87	330	77	898	82
Nitel	51	8	45	10	98	9
Karma	32	5	55	13	87	8
Toplam	640	100	430	100	1083	100

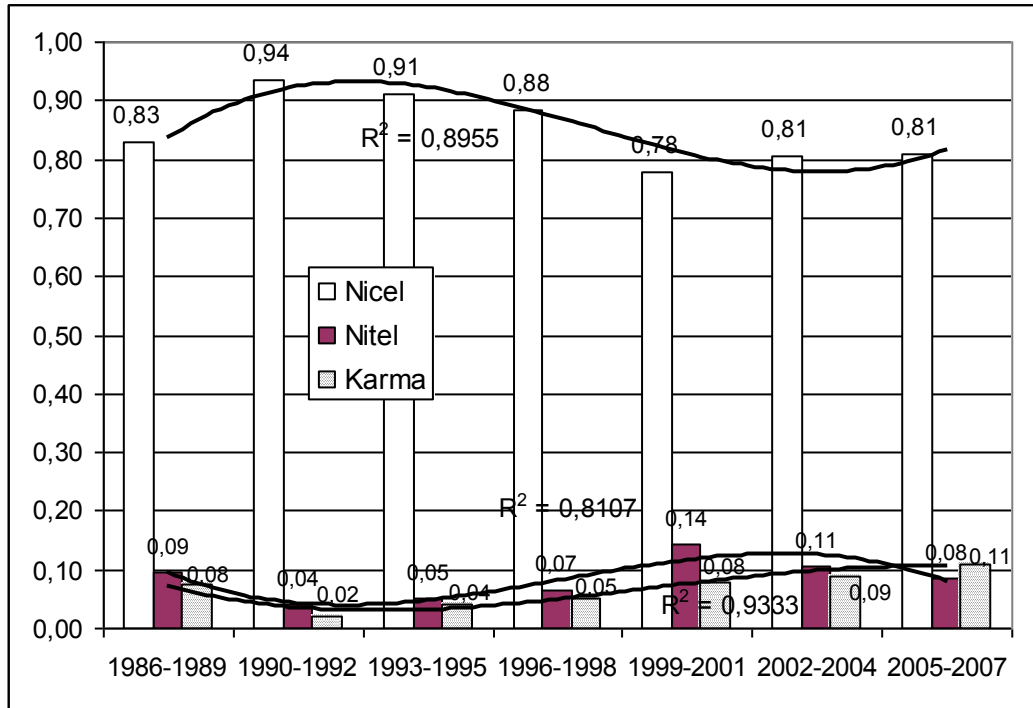
Karma çalışmalar da buna ilave edildiğinde, tüm çalışmaların %90,9'unun nicel verilerle yürütüldüğü gözlenmektedir. Çizelge 37'de görüldüğü üzere, karma veri ile yürütülmüş tez sayıları nitel veri ile yürütülmüş tez sayılarına oldukça yakındır. Öğretmen yetiştirmede, karma veriyle hazırlanan tezlerin nitel veriyle hazırlananlardan fazla olması genel toplamda da karma verinin yüksek çıkmasına neden olmuştur. Bu tezler, ya bir deneye ilişkin ölçümler gereği ya da tutum ölçme amacıyla hem nicel verilerin toplandığı hem de yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel verilerin toplandığı tezler olup çoğunlukla araştırmacıları tarafından karma tür çalışmalar (nicel-nitel) olarak nitelendirilmiştir. Şekil 16'da da görüldüğü üzere, yıllara (üç yıllık periyotlar) göre oluşturulan bar grafiğinde veri türlerinin

artışında birbirine göre belirgin bir biçimde artış ya da azalış eğilimi gözlenmemiştir. Diğer taraftan 2005-2007 yıllarında karma veriler nitel verilerden daha tercih edilir olmuştur.



Şekil 16. Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Yıllara Göre Dağılımı
(3 yıllık periyotlar)

Veri türlerinin birbirine görece, artış ya da azalış eğilimlerini belirlemek amacıyla oransal değerlerin grafiği oluşturulmuştur. Bu grafik her periyottaki veri türü (nicel–nitel-karma) miktarının o periyodun toplam tez sayısına bölünmesi ile elde edilmiş olan oransal değerler ile oluşturulmuştur. Şekil 17’de de görüldüğü üzere; dalgalı bir seyir izleyen nicel veri türünde her ne kadar son iki periyotta yeniden bir yükselme eğilimi gözleniyorsa da nitel veri türü ve özellikle karma veri türünde görece bir artış ikinci periyottan beri (1990’lı yıllardan beri) oldukça belirgindir.



Şekil 17. Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Yıllara Göre Oransal Dağılımı (3 yıllık periyotlar)

Son yıllarda nicel ve nitel verinin birlikte kullanıldığı tezlerin, aynı zamanda, araştırmacılarınca nicel–nitel şeklinde “karma araştırma” olarak ifade edilen tezler olduğu, bu çalışmanın kodlama aşamasında gözlemlenmiştir. Araştırmacı, bir tutum ya da algıyı ölçmeye yönelik geliştirilmiş bir ölçekle (nicel veri toplayan) deneklere ulaşırken; ayrıca hazırlamış olduğu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (nitel veri toplayan) ile katılımcılarla mülakat yapmıştır. Ölçekle toplanan nicel veriler istatistiksel çözümlmeye tabi tutulurken, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel veriler sayılara dönüştürülmeksizin tematik bir çözümlmeye sunulmuştur. Araştırmacılar, son yıllarda (1990’lardan beri) nitel veriyi kendi başına ya da nicel veri yanında (birlikte) daha tercih eder bir eğilime sahiptir. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren nitel verilerin tercihinde bir azalma eğilimi görülmekte; adeta bu yıllardan itibaren nitel veri kendisini karma tür veri (nicel ve nitel veri türünün birlikte kullanıldığı) içinde var eder bir eğilim göstermektedir. Balcı ve diğerleri de (2008) sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde giderek karma araştırma uygulamalarının ağır basmaya

başladığını belirtmektedir. 1990'lı yıllara ait 3 dönem ile 2000'li yıllara ait 3 dönemin veri türü oran ortalamasına bakıldığında; 1990'lı yılların veri türü oran ortalaması nicel % 91, nitel % 5, karma % 4 iken; 2000'li yılların veri türü oran ortalaması nicel % 80, nitel % 11, karma % 9 olarak bulunmuştur. 1990'lı yıllardan 2000'li yıllara doğru veri türü oran ortalaması nicel veri aleyhine düşüş eğilimindedir. Diğer taraftan, 2000'li yıllarda, karma veri türü oranının, nitel veri türüne denk ve son 3 yıllık periyotta ise nitel veri türü oranını geçen nitelikte bir artış eğiliminde olduğuna dikkat edilmelidir (Şekil 17).

Üç yıllık dönemler halinde veri türlerinin eğitim bilimleri özelinde farklı eğilimler göstermediği gözlenmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerine göre hazırlandığı belirtilen çoğu tezin, yöntem bölümlerinde, nitel araştırmayı detaylı bir şekilde anlatmaya, açıklamaya yönelik çabalar görülmüştür.

Nitel bir çalışma olarak yürütüldüğü araştırmacısı tarafından belirtilen çoğu eğitim bilimleri doktora tezine Yıldırım ve Şimşek (2008) ile Bogdan ve Biklen'in (1982) kaynaklık ettiği gözlenmiştir. Bu kaynakların oldukça faydalı ve değerli kaynaklar olduğuna kuşku bulunmamakla beraber eğitim bilimlerindeki nitel araştırma kültürünün son derece sınırlı sayıda kaynağa dayandırılması, lisansüstü eğitim programlarının müfredatlarını, araştırmacıların yabancı bir dilde araştırma yapma yetenek ve eğilimlerini sorgulamak gerektiğini düşündürmektedir. Hatta bu kaynak azlığı ya da tercih olarak çeşitsizliğin, ülkemizde nitel araştırmanın yaygın bir formda benimsenmemiş olması olgusu ile ilişkili olduğuna da kuşku bulunmamaktadır.

Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı

Kadın ve erkeklerin nitel veriler, nicel veriler ya da her iki tür veriyi kullanma açısından dağılımı Çizelge 38'de görülmektedir. Genel olarak her iki grup nicel verilerle çalışmaya eğilimlidir.

Çizelge 38. Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet Veri türü	Erkek	Kadın	Toplam
Nicel	524	363	887
Nitel	55	41	96
Karma	46	41	87
Toplam	625	445	1070

Cinsiyet tercihleri doktora tezlerinin tamamı üzerinde çözümleme yapıldığında ya da eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmenin kendi içinde çözümlendiğinde bu açıdan bir farklılık göstermemektedir. Yalnızca öğretmen yetiştirmede karma veri türü her iki cinsiyet tarafından nitel veriye oranla daha çok tercih edilmiştir. Eğitim bilimleri içinde ve tezlerin tamamı üzerinde çözümleme yapıldığında, veri türü tercihi sırasıyla nicel, nitel ve karma tür şeklinde gerçekleşmektedir.

Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenine Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi

Toplamda 8 tür araştırma desenine göre yapılan kodlama sonrasında araştırma desenleri dağılımı Çizelge 39’da görülmektedir. Daha önceki bulgulara pozitivist desenler olarak gözlenen tarama ve deneysel desenler tüm tezlerin % 80’nini oluşturmaktadır.

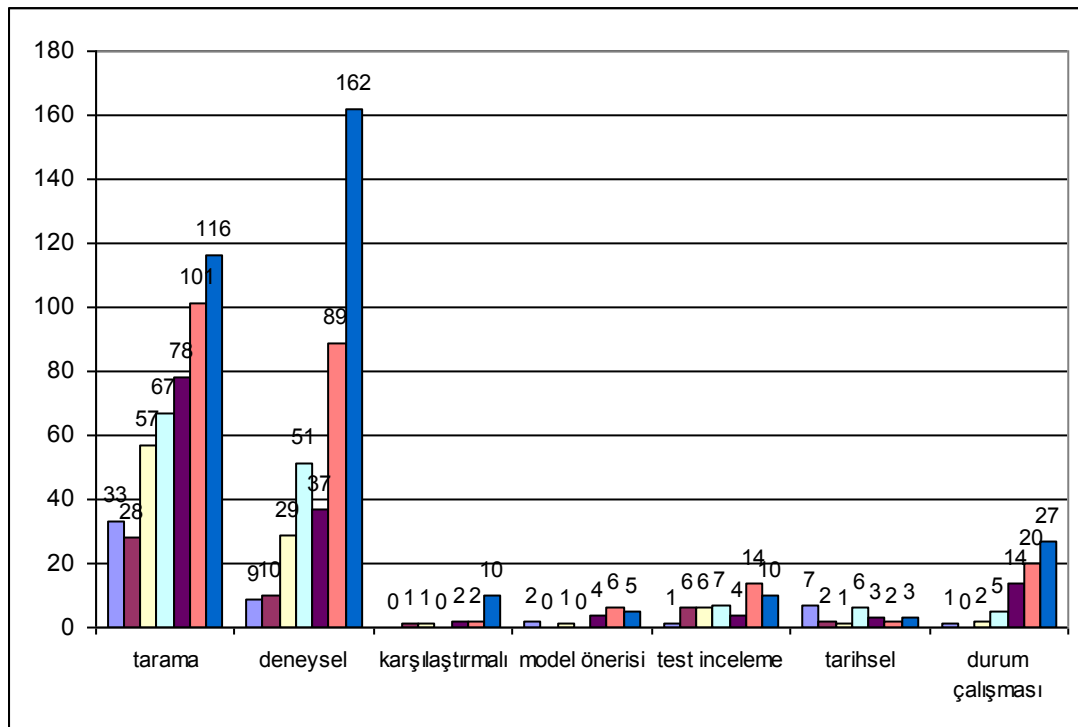
Bu bulgu hem pozitivist paradigmanın aşırı düzeyde egemen olduğu yönündeki bulguları desteklemekte hem de benzeri araştırmalarda edinilmiş diğer bulgularla da paralellik sergilemektedir (Wick, ve Dirkes, 1973; Kivirauma, 1999; Hranstinski ve Keller, 2007; Balcı ve Apaydın, 2009; Karadağ, 2009).

Çizelge 39. Doktora Tezlerinin Kullanılan Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Eğitim Bilimleri		Öğretmen Yetiştirme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Tarama araştırması	358	55	122	28	480	44,3
Deneysel araştırma	173	27	214	49	387	35,7
Durum çalışması	31	5	38	9	69	6,4
Test İnceleme-geliştirme	31	5	9	2	40	3,7
Tarihsel	17	3	7	2	24	2,2
Model önerisi	7	1	11	3	18	1,7
Karşılaştırmalı eğitim araştırması	8	1	8	2	16	1,5
Ölçek geliştirme	7	1	1	1	8	,7
Sınıflandırılmayan	16	2	25	6	41	3,8
Toplam	648	100	435	100	1083	100,0

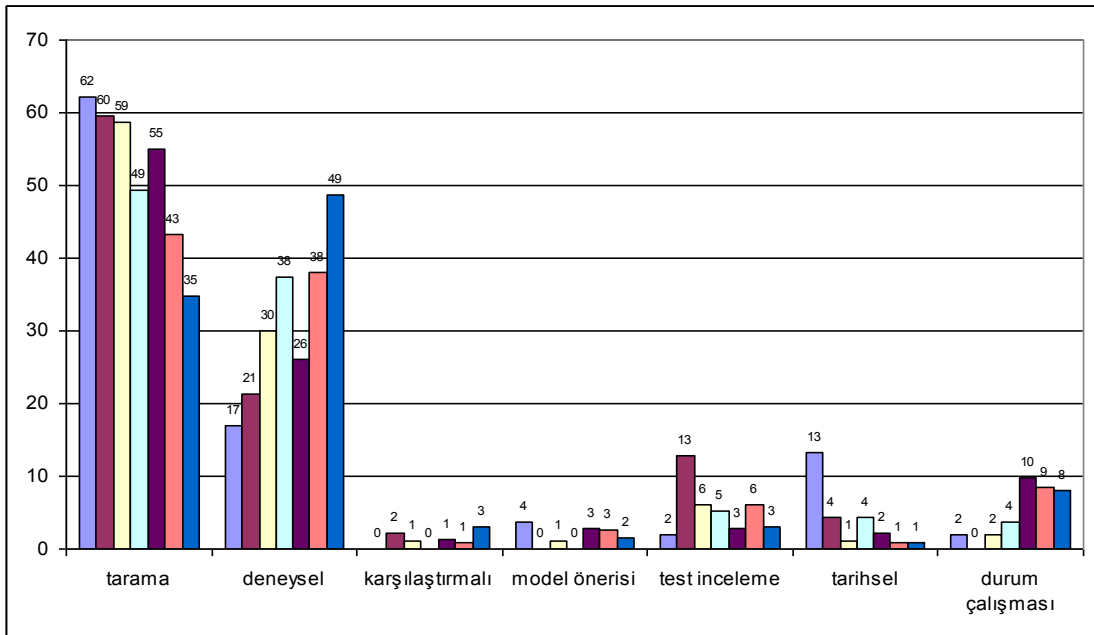
Tarama deseni eğitim bilimlerinde en çok kullanılan desen olarak gözlenirken deneysel desen öğretmen yetiştirmede en çok kullanılan desendir. Başarı testlerinin madde istatistiklerinin incelendiği test inceleme – geliştirme amaçlı araştırma ile çeşitli tür ölçeklerin geliştirilmesi ya da ülkeye kazandırılması amacıyla yürütülen ölçek geliştirme araştırmaları ağırlıkla eğitim bilimlerinde gözlenen türler olmuştur. Eğitim bilimleri, alt alan kapsamı itibarıyla çeşitlenen araştırma desenleri kullanan, özellikle tarama deseni ile eğitim bireyleri (öğretmen, öğrenci vb.) üzerinde yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği ana odaklanmayan, onlar üzerinde çok çeşitli olguları sorgulayan bir özelliğe sahipken; öğretmen yetiştirme, görece daha dar bir uygulama alanı olarak, öğrenme performansını arttırmanın yollarını deneysel desenlerle öğrenmenin gerçekleştiği ana odaklanarak gerçekleştirme amacındadır. Bu açıdan, söz konusu bulguların, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmenin kendine has karakteristiğini yansıttığı düşünülmektedir.

Araştırma desenlerinin yıllara göre dağılımları Şekil 18’de görülmektedir. Tarihsel çalışmalarda bir azalma gözlenirken özellikle tarama, deneysel ve durum çalışması türü desenlerde bir artış görülmektedir.



Şekil 18. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Yıllara Göre Dağılımı (3 yıllık periyotlar)

Araştırma desenlerinin yıllara göre dağılımlarında birbirine görece nasıl bir eğilime sahip olduklarını belirlemek amacıyla oransal değerlerden yararlanılmıştır. Şekil 19'da da görüldüğü üzere; tarama desenlerinde, tarihsel araştırmalarda, görece bir azalma yaşanmaktayken deneysel desen ve durum çalışmalarında görece bir artış eğilimi gözlenmektedir. Diğer desenlerde belirgin bir eğilim gözlenmemiştir. Deneysel desenin, bilimsel açıdan daha nitelikli olduğu yönünde bir algının bu desenin ağırlıkla tercihine yol açmış olabileceği; durum çalışmasındaki tercihin ise nitel çalışmalara yönelik ilginin artması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Deneysel desendeki artışın bir başka açıklaması ise bu deseni çoğunlukla kullanan öğretmen yetiştirme bölümlerindeki artıştır. Aynı eğilimler eğitim bilimleri özelinde de geçerlidir.



Şekil 19. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Yıllara Göre Oransal Dağılımı (ondalık değerler x 100)

Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

Araştırma desenlerine göre ortalama sayfa sayıları Çizelge 40'ta görülmektedir.

Çizelge 40. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Tez Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

Sayfa Sayısı A. Deseni	n	$\bar{x}$	σ
Tarihsel	24	346	143
Karşılaştırmalı	16	342	98
Model önerisi	18	252	103
Durum çalışması	69	240	88
Tarama	480	222	88
Deneysel	387	213	80
Ölçek geliştirme	8	164	84
Test inceleme-geliştirme	40	147	56
Toplam	1042	222	91

Tarihsel, model önerisi, karşılaştırmalı desen ile yürütülmüş çalışmalar ölçek geliştirme ve deneysel türde hazırlanmış olan çalışmalardan daha çok sayfa sayısına sahiptir. Görüldüğü üzere tezlerde kullanılan veri tipi nitel türde olmayı gerektirdikçe sayfa sayıları artmaktadır. Rone da (1998) çalışmasında tarihsel araştırmaların daha çok sayfa sayısına sahip olduğunu belirtmiştir.

Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Veri Türüne Göre Dağılımı

Araştırma desenlerinde yer alan veri türleri Çizelge 41’de görülmektedir.

Çizelge 41. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Veri Türüne Göre Dağılımı

Veri türü Desen	Nicel	Nitel	Karma	Toplam
Tarama	464	0	16	480
Deneysel	366	0	21	387
Karşılaştırmalı	6	8	2	16
Model önerisi	6	5	7	18
Test/ölçek inceleme geliştirme	48	0	0	48
Tarihsel	0	20	4	24
Durum çalışması	1	36	32	69
Toplam	891	69	82	1042

Tarama, deneysel ve test/ölçek inceleme geliştirme desenleri bütünüyle nicel verilerle yürütülmüşken, karşılaştırmalı eğitim araştırması, model önerisi, tarihsel araştırma ve durum çalışması deseni ile yürütülen tezlerde her veri türü yer almıştır.

Nitel araştırma yöntemleri nitel veriyi, nicel araştırma yöntemleri ise nicel veriyi ağırlıklı kullanmıştır. Tercih ettikleri veri türü itibarıyla, genel olarak araştırma desenleri, kendi araştırma türlerini (nicel-nitel araştırma)

yansıtmaktadır. Punch, (2005) nitel ve nicel araştırma ayrımını temelde veri türü kriterine göre yapmıştır.

Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi

Çizelge 42’de de görüldüğü üzere, çalışmaların %72,6’sında oranlı düzeyde bir ölçme eğilimi varken yalnızca %5,2’sinde ölçme eğilimi bulunmamaktadır.

Çizelge 42. Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı

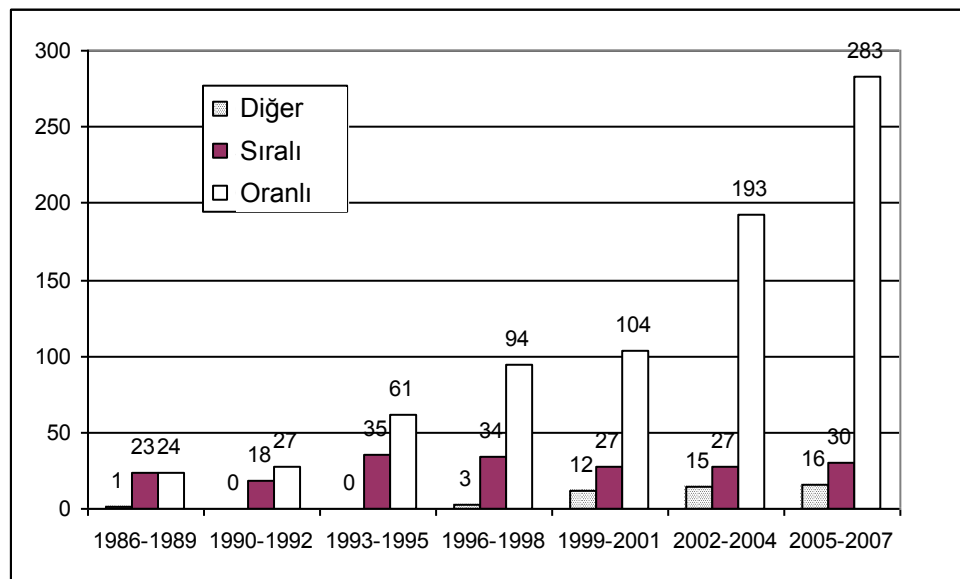
Ölçme Düzeyi	Eğitim Bilimleri		Öğretmen Yetiştirme		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Oranlı (Likert, başarı ölçeği ve üzeri düzey)	458	71	328	75	786	72,6
Sıralı (Kategorik anket ve alt düzey, hiyerarşik gruplama dahil)	136	21	58	13	194	17,9
Diğer Yapılandırılmamış/Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	27	4	20	5	47	4,3
Sınıflandırılmayan	27	4	29	7	56	5,2
Toplam	648	100	435	100	1083	100,0

Yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan tezlerin sayısı 47’den fazla olmakla birlikte yalnızca 47 tezde nicel ölçme eğilimi gözlenmemiştir. İçerisinde yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme formu bulunan bazı tezlerde aynı zamanda anket ya da ölçek tarzında yapılandırılmış oranlı ya da sıralı düzeyde ölçme eğilimi olan veri toplama araçları yer almaktadır. Bu tür tezler kodlanırken üst ölçme eğilimine göre (anket ya da ölçek) kodlandığından, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme formunun (diğer) yer aldığı çalışmaların frekansı düşük olarak gözlenmiştir.

Ölçme düzeyine, eğitim bilimleri özelinde bakıldığında; sıralı düzeyde ölçme eğiliminin eğitim bilimlerinde daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farklılık da eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmenin karakteristiğini yansıtmaya yöneliktir. Deneysel desenlerle başarı ölçmeye odaklanmış olan öğretmen yetiştirme, doğal olarak oranlı ölçme düzeyini tercih etmekte; eğitim bilimleri ise tarama desenlerinde bireylerin tercihlerini, çeşitli demografik özelliklerini sormakta ve onları bu değişkenlere göre sınıflara ayırmaktadır.

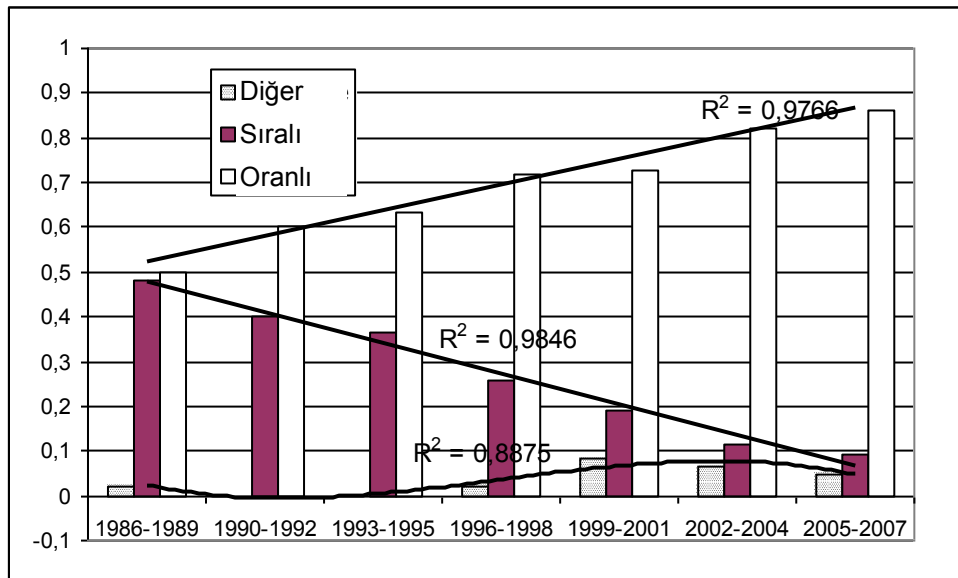
Tezlerin yaklaşık %73'ünde bireylerin tutum ya da algıları ölçülmüş ya da başarıları sorgulanmıştır. Kodlama sürecinde 300'den fazla tezde deneklerin erişilerinin ölçüldüğü tespit edilmiştir. Erişi ölçmeyen ancak tutumları ölçen ya da algıları ölçme amacıyla geliştirilmiş ölçeklerin ya da genel olarak görüşleri sorgulayan anketlerin sonuna birkaç açık uçlu soru ilave edilmesi uygulamasında bir artış eğiliminin de var olduğu kodlamalar sırasında gözlenmiştir.

Tezlerde kullanılan ölçme düzeyinin yıllara göre dağılımına bakıldığında (Şekil 20), ölçek türü veri toplama araçlarına yönelik “oranlı” ölçme türü artış, görüşme türü veri toplama yöntemi artış eğilimi gösterirken (2000’li yıllardan sonra tekrar azalma eğilimi), “sıralı” ölçme düzeyi azalan bir eğilim sergilemektedir.



Şekil 20. Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Düzeyinin Yıllara Göre Dağılımı

Ölçme düzeylerinin yıllara göre eğiliminin ortaya konulmasında oranlı değerlerden (görelî) yararlanılmıştır. Şekil 21’de de görüldüğü üzere inceleme birimlerine yönelik nitelikleri ölçmek yerine onları belirli özelliklerine göre sınıflara ayıran ve “anket” olarak ifade edilebilecek olan “sıralı” ölçme düzeyi tezlerde en üst düzey ölçme tipi olma niteliğini sürekli olarak yitirmektedir. Oranlı ölçme düzeyinde (ölçek) düzenli bir artış eğilimi; görüşmede ise ikinci periyottan itibaren bir artış eğilimi, (son iki periyotta bir azalma göstermekle beraber) gözlenmektedir.



Şekil 21. Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Düzeyinin Yıllara Göre Dağılımı (oransal değerler)

Kodlamanın tezdeki en üst ölçme düzeyine göre yapıldığı dikkate alındığında; görüşme türünde tespit edilen artış eğilimi daha da anlamlıdır. Çünkü görüşme olarak kodlanan tezlerde bir ölçme eğilimi bulunmazken sıralı ya da oranlı olarak kodlanan tezlerde görüşme tipi bir veri toplama aracının yer almış olması muhtemeldir. En üst ölçme düzeyine denk düşen “oranlı” düzeyde kodlanmış tezlerin içinde aynı zamanda inceleme birimlerini çeşitli kategorilere göre sınıflayan “sıralı” düzeyde veri toplama araçlarının da kullanılmış olduğu olgusu dikkatlerden kaçmamalıdır. Bu açıklamalar doğrultusunda bakıldığında; araştırmacılar, bir olgu ya da tutumu ölçmek amacıyla nicel verileri seçtiklerinde, kategorik düzeyin (sıralı) üzerine çıkmayı (oranlı düzeye doğru) tercih etmektedirler. Ölçme düzeyine ilişkin olarak

eğitim alanı genelinde elde edilen bu bulgular eğitim bilimleri özelinde de aynı şekilde geçerlidir.

Doktora Tezlerinin, Tezlerde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı ve Zaman İçindeki Eğilimi

Örneklem/katılımcı çapı, doğrudan çalışmada yer alan denek/katılımcı (inceleme birimleri) sayısıdır. Bir çalışmada statü olarak farklı denekler/katılımcılar yer almışsa ya da birden fazla farklı gruba farklı uygulama (deney, anket, mülakat vb.) yapılmışsa, tamamının toplamıdır. Uygulamayı tamamlamış olma ya da katılmış olma bir şart olarak kabul edildiğinden, denek ya da katılımcılara verilen anket, soru formu vb. veri toplama araçlarından geri dönerek çözümlemeye alınan net değer bu kategori değerinin belirlenmesinde esas alınmıştır.

Çizelge 43'te ²³de görüldüğü üzere aşırı uç değerlerin (aşırı yüksek) olumsuz etkisi, hem çarpıklık ve basıklık katsayılarından hem de mod-medyan değerlerinin ortalamaya görece düşüklüğünden anlaşılmaktadır.

Çizelge 43. Doktora Tezlerinin Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı

Örneklem/Katılımcı Çapı			
Betimsel İstatistik		Uç Değerler Dâhil	Uç Değerler Hariç
n		1023	781
$\bar{x}$		1885	171
Medyan		167	95
Mod		30	30
σ		25827	167
Çarpıklık		20,09	1.07
Basıklık		416	-0,13
Genişlik		553495	597
Minimum		0	1
Maksimum		553495	598
%	10	24	22
	20	44	36
	25	55	44
	30	67	52
	40	97	70
	50	167	95
	60	297	136
	70	450	220
	75	558	276
	80	677	332
	90	1124	449

²³ Örneklem/katılımcı çapına ilişkin değerler ondalık kısımlardan arındırılmıştır.

Aşırı uç değerler, ölçme değerlendirme bölümlerinde hazırlanan, değişik test teorilerini doğrulamak adına ÖSYM'nin ülke düzeyinde düzenlemiş olduğu sınav verilerinden (aşırı yüksek örneklem çaplı) yararlanılarak yürütülmüş doktora tezlerinden kaynaklanmaktadır. Örneklem/katılımcı çapına yönelik çözümlemelerden daha sağlıklı sonuçlar almak amacıyla uç değerler ayıklanmış ve çözümlemeye o şekilde devam edilmiştir. Fazlaca bir veri kaybına da neden olunmaması için yalnızca son % 10'luk grup (1124) çözümlemeden çıkartılmış, çarpıklık ve basıklık katsayıları kabul edilebilir düzeye getirilmiş, ortalama 1885'ten 171'e düşmüş ve tüm çözümlemeler bu veri seti üzerinden yapılmıştır (Çizelge 43).

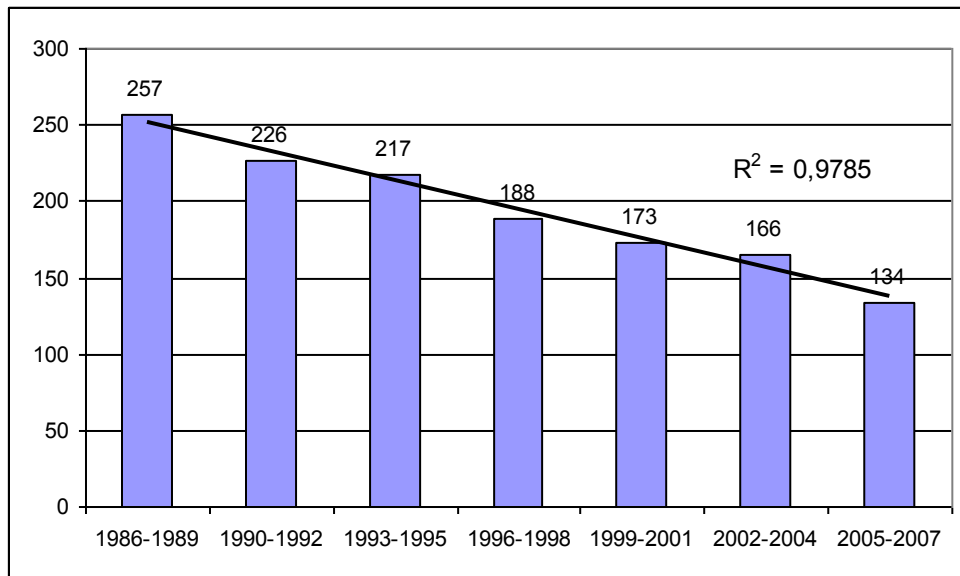
Denek/katılımcı miktarları ortalaması 171 olarak bulunmuştur. Çoğu çalışmanın pozitivist paradigmayla yürütülmüş olması ve örneklem istatistiklerinin kitle parametresini temsil ettiği ve bu temsilin geçerliliğinin artırılması amacıyla örneklem çaplarının yüksek tutulmaya çalışıldığı dikkate alınırsa, ortalama değer de (171) doğal olarak daha çok pozitivist paradigmayla yürütülen tezleri yansıttığı anlaşılabacaktır. Mod değerinin 30 olarak bulunması ise iki etkene bağlanabilir. Bunlardan birincisi, özellikle deneysel çalışmalarda parametrik istatistiksel testlere tabi tutulan örneklem çaplarının varsayımsal olarak 30'dan az olmamasına ilişkin olarak istatistik ve olasılık kuramından gelen kriterdir. Moda ilişkin bir diğer açıklama ise oluşturmacı paradigmayla (ya da nitel çalışma diye anılan) yürütülen ve evren temsiline yönelik bir amacın güdülmediği çalışmalarda mülakat yapılan katılımcı grubun genellikle 30–40 civarında mevcutlardan seçilmiş olmasıdır.

Örneklem/katılımcı çapına eğitim bilimleri özelinde bakıldığında; eğitim bilimlerinin daha yüksek mevcutlarla çalıştığı Çizelge 44'te görülmektedir. Eğitim bilimlerinin kendi içindeki örneklem/katılımcı çapına ilişkin mod (70) ise daha yüksektir. Her iki alanda (eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme) mod değerlerinin farklılığı pozitivist kriterlere bağlanabilir; Eğitim bilimlerinde daha çok yer alan tarama desenlerinde, genelleme amacıyla örneklem çapı yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Öğretmen yetiştirmedeki modun açıklaması ise çoğunlukla kullanılan deneysel desenlerin örneklem çapını 30 civarı tutma çabasıdır.

Çizelge 44. Doktora Tezlerinin Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı
(Eğitim Bilimleri/Öğretmen Yetiştirme)

Örneklem/katılımcı çapı	$\bar{x}$	σ	n	Mod
Eğitim Bilimleri	211	180	438	70
Öğretmen Yetiştirme	120	131	343	30
Eğitim Alanı	171	167	781	30

Şekil 22'de de görüldüğü üzere, üç yıllık periyotlar halinde incelendiğinde, örneklem/katılımcı çapında düzenli bir azalış gözlenmektedir.

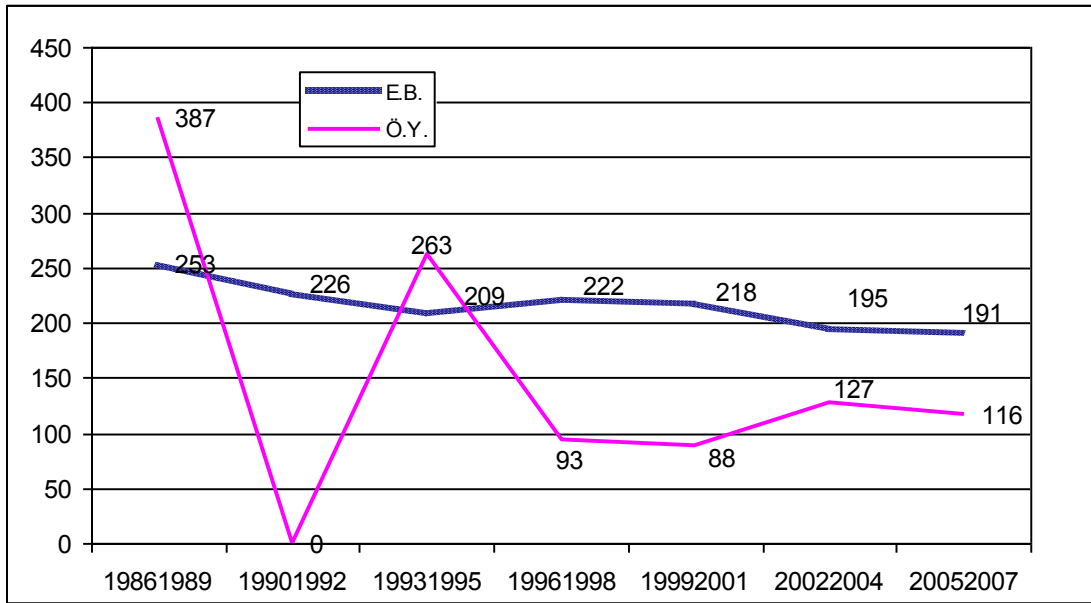


Şekil 22. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Yıllara Göre Dağılımı

1990'lı yıllar ortalaması 275 iken 2000'li yıllar ortalaması 239'dur. Araştırmacıların daha az örneklem/katılımcı çapıyla çalışmalarını yürütmesi, araştırma bulgularını daha büyük evrenlere genelleme amacının eskisi gibi kuvvetli olmadığı; diğer taraftan fenomeni derinliğine inceleme amacının ise kuvvetlenme eğiliminde olduğu düşüncesini akla getirmektedir. Deneysel desendeki artış eğiliminin, istatistik ve olasılık teorisindeki temel varsayım olan 30'luk örneklem çapı nedeniyle, örneklem/katılımcı çapının düşüş eğilimine girmesine neden olabileceği ihtimaline karşın örneklem/katılımcı

çapının yıllara göre eğilim grafiğine deneysel desenli tezlerin ayıklanması ile de bakılmış; ancak aynı şiddette olmamak kaydıyla, yine de bir düşüş eğilimi tespit edilmiştir (EK-2). Araştırmacılar daha düşük örneklem/katılımcı çapı ile çalışmalarını yürütme eğilimindedir.

Örneklem/katılımcı çapının yıllara göre eğilimine eğitim bilimleri özelinde bakıldığında; düşüş eğiliminin esasen eğitim bilimlerinde (öğretmen yetiştirmeye göre) daha kararlı olduğu Şekil 23'te görülmektedir.



Şekil 23. Tezlerde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Yıllara Göre Dağılımı (E.B./Ö.Y.)

Doktora Tezlerinde Kullanılan Ölçme Düzeyinin Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı

Ölçme düzeyinin belirlenmesinde algı ya da tutum ölçme amacıyla olan, bireylerin başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen test ve sınavlar, likert tipi ölçekler vb. oranlı (likert vb.) olarak kodlanmış ve en yüksek ölçme düzeyini belirleyen değişken değeri olmuştur. Örneklemi belli nitelikleri itibarıyla gruplayan ya da sıralayan değer ölçmekten çok frekans ölçmek ya da sıralamak amacıyla hazırlanmış formlar sıralı (kategorik nitelikli anket)

olarak kodlanmıştır. Nicel değer bilgisine ulaşmaktan çok önceden belirlenmiş sorularla katılımcı görüşlerine ulaşma amacıyla olan soru formları yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme formlarını temsil eder tarzda diğer olarak kodlanmıştır. Çizelge 45'te de görüldüğü üzere bireyleri çeşitli kategorilere göre gruplayan ya da sıralayan, anket olarak adlandırılabilir veri toplama araçları en kalabalık örneklemelere (229) yöneltilmiştir. Algı, tutum ya da başarı gibi bir olguyu ölçme amacıyla olan ölçek tipi veri toplama araçları ise, ki bu ölçme düzeyi en yüksek ölçme eğilimini temsil etmekte, ikinci düzeyde kalabalık örneklemelere (170) yöneltilmiştir.

Çizelge 45. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı

Örneklem çapı Ölçme düzeyi	E.B.			Ö.Y.			Toplam		
	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ	n	$\bar{x}$	σ	n
Oranlı	208	174	321	125	129	276	170	160	597
Sıralı	278	192	90	133	159	46	229	193	136
Diğer	28	23	26	31	38	19	29	30	45
Toplam	212	181	437	121	131	341	172	167	778

Her iki ölçme düzeyi de pozitivist paradigmaya yönelik olarak kullanılan örneklemde elde edilen istatistiklerle evren parametrelerini kestirme çabasında olan ve böylelikle çok sayıda deneğe ulaşıp genelleme amacını mümkün kılan niteliktedir. Ortalama 29 katılımcıya ulaşılan görüşme ise daha çok oluşturmacı–eleştirel paradigmaya göre yürütülen tezlerde işlev gören niteliktedir. Görüşme az sayıda katılımcı ile bir fenomenin derinliğine incelenmesi amacını mümkün kılmaktadır. Örneklem/katılımcı çapı değerinin oluşturulmasında; bir tezde, hem bir ölçek hem de mülakat formu yer almışsa, her ikisinin yöneltildiği örneklem/katılımcı mevcutlarının toplamı esas alınmıştır. Bu açıdan bakıldığında; oranlı ve sıralı olarak kodlanan tezlerin, örneklem mevcutlarının daha alt düzeyde bir ölçme aygıtının yöneltildiği olduğu grubu da içermesi olasıdır. Yorumlama ve çözümlenmesi görece daha kolay olan sıralı ölçme düzeyindeki veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalarda daha geniş örneklem alma yoluna gidilmiş, bir olguyu ölçme

amacında olan oranlı düzeydeki veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalarda ise sıralı ölçme düzeyinin kullanıldığı çalışmalara göre daha az sayıda örneklem alma yoluna gidilmiştir. Doğal olarak görüşme ise daha az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem/katılımcı çapı ve ölçme düzeyi ilişkisine eğitim bilimleri özelinde bakıldığında; oldukça fazla tercih edilmiş olan tarama deseninin etkisi kapsamında araştırma bulgularının geride yatan evrenlerine genellenebilmesi çabasının bir gereği olarak, sıralı ve oranlı ölçme düzeylerinde geniş çaplı örneklem kullanma eğilimi Çizelge 45'te görülmektedir.

Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı

Çizelge 46'da da görüldüğü üzere, bulgularını genelleme amacıyla olan pozitivist paradigma, örneklem kuramı gereğince (örneklem ortalama hatasını azaltmak amacıyla) geniş çaplı örneklemlemlere ulaşma peşindeyken fenomenleri derinlemesine inceleme ve anlama peşinde olan oluşturmacı-eleştirel paradigma az miktarda katılımcı ile etkileşime girmektedir.

Çizelge 46. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı

Araştırma Paradigması	Örneklem/Katılımcı Çapı			
	$\bar{x}$	n	σ	Medyan
Pozitivist	180	732	167	102
Oluşturmacı -Eleştirel	39	48	77	20
Toplam	171	780	167	95

Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Çizelge 47'de de görüldüğü üzere, en kalabalık örneklemlemler tarama çalışmalarında yer almaktadır.

Çizelge 47. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının
Araştırma Desenine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Örneklem/Katılımcı Çapı			
Desen	$\bar{x}$	n	σ	Medyan
Tarama	308	280	168	316
Test/ölçek inceleme geliştirme	240	24	144	258
Karşılaştırmalı	128	6	195	49
Model Önerisi	98	15	96	78
Tarihsel	93	5	77	71
Deneysel	88	380	94	60
Durum Çalışması	76	65	115	30
Toplam	172	775	167	96

Nicel desenler (deneysel hariç) daha yüksek örneklem çapına sahiptir. ÖSYM verilerinden de yararlanarak test kuramlarını inceleyen ya da ölçek geliştiren test/ölçek inceleme geliştirme deseni uç değerlerin veri setinden ayıklanması nedeniyle ikinci sırada yer almıştır. Deneysel ve durum çalışmaları ise en az örneklem/katılımcı çapına sahip araştırma desenleri olmuştur.

Doktora Tezlerinin Temaları

Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı

Doktora tezlerinin işlenen temalara göre dağılımı Çizelge 48'de görülmektedir. Aynı sıklık dağılımı Şekil-24'te ise grafik biçiminde görülmektedir.

Çizelge 48. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı

Tema	n	%	Özet Açıklama (Ayrıntılı açıklama Yöntem Bölümündedir)
Beceri/erişi	391	36	Çeşitli faktörlerin erişiyeye, etkisi; erişiy yordayıcıları, bir konudaki bilgi/beceri düzeyi...
Öğretmen/öğrenci	246	23	Öğrenci ve öğretmenlerin (<i>beceri/erişi durumları hariç</i>) görüşleri; öğretmen yetiştirme, yeterliliği, istihdamı, mesleki gelişimi, öğretmenlik mesleği, toplumsal cinsiyet, burslar, kendini kabul düzeyleri, özerklik düzeyi, uyum düzeyleri, yalnızlık düzeyleri, ...
Öğrenme/öğretim	208	19	Öğretim ve öğrenme yöntemi, modeli ve stili, deseni öğrenmenin gerçekleşmesi süreci...
Program	164	15	Ders, konu, eğitim programları...
Yönetim/yönetici	158	15	Yönetici ya da yönetim; örgütsel çatışma, stres, tükenmişlik, bağlılık, değişme, iş doyumu, yabancılaşma; eğitimin merkezi örgütü (MEB) icraatları ve insan kaynakları...
Eğitim teknolojisi/bilişim	74	7	Bilgisayar, uzaktan eğitim, eğitim teknolojisi, tv programları...
Sanat	71	7	Sanat eğitimi, sanat yapıtları, sanatın kendisi, müzik, resim ...
Ölçek/Ölçme değerlendirme	51	5	Başarıyı testi, Rasch modeli, klasik test teorisi, örtük özellikler teorisi, kredili sistem, PISA sınavları, madde analizi, tutumları ya da algıları ölçmek amacıyla ölçek geliştirilmesi ...
Eğitim materyali	31	3	Eğitim sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmış ya da o amaçla hazırlanmamış ancak eğitime etkisi yönüyle incelenen kitaplar, dergiler, okul şarkıları, sanat yapıtlarını ele alan tezler, ...
Rehberlik/terapi	29	3	Psikolojik danışma ve rehberlik, psikolojik ihtiyaçlar, grupta danışma ...
Eğitim ekonomisi/planlaması	20	2	Kalkınma planı, eğitim planlaması, eğitim hedefleri, 12 yıllık zorunlu eğitim, eğitim finansmanı, bütçe, eğitimde verimlilik-eşitlik, eğitimin ekonomik değeri, eğitim istihdam ilişkileri ...
Hizmetiçi eğitim	19	2	Hizmetiçi eğitim programı, hizmetiçi eğitim ihtiyacı ...
Denetim/denetçi	18	2	Denetim sorunları, modeli, denetçi yeterliliği, rolleri, görüşleri ...
Eğitim düzeyi	16	1	Bir öğretim düzeyinin tarihsel gelişimi, hedeflerin kazandırılması, AB'ye uygunluğu; medrese, köy enstitüleri, ilk okuma-yazma, ...
Okul	15	1	Okul teftişi, değerlendirme, imgesi, olanakları, yaşantıları, yapı...
Mesleki eğitim	14	1	Mesleki ve teknik eğitim, çıraklık eğitim merkezleri, ...
Yetişkin eğitimi	10	1	Halk eğitimi-yönetimi, tarihi, merkezleri; yetişkin eğitim ihtiyacı...
Özel okul	7	1	Özel okullar, vakıf üniversiteleri ...
Diğer	36	3	Felsefi ve edebi çalışmalar, yuva çocukları, yetişkinlerin öfke düzeyi, spor etkinlikleri, araştırma yöntemleri, ütopya, özrüü becekler, ıslahevleri ...
Toplam	1578	100	

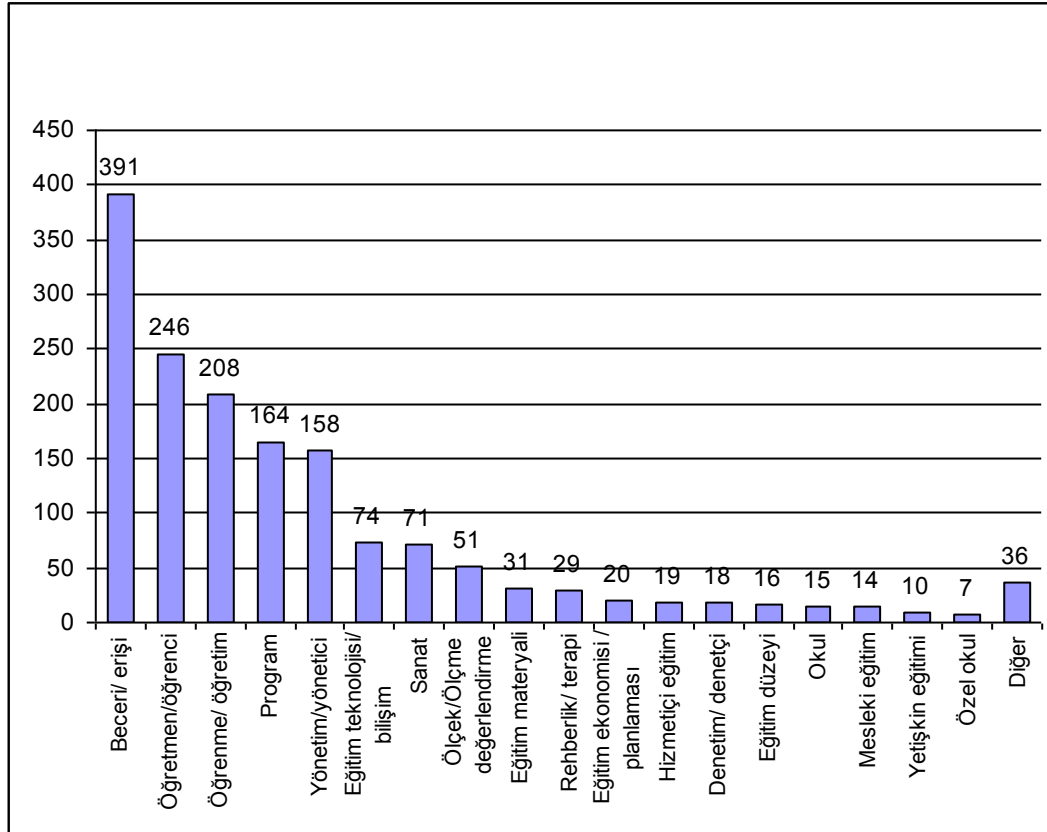
Her tezin tematik olarak en çok 3'e kadar kodlandığı çalışmada, 1578 kodlama yapılabilmektedir. Bazı tezler üç ayrı tema ile kodlanırken bazı tezler iki, bazıları ise yalnızca tek bir tema ile temsil edilmiştir. Ancak mutlaka her tezin en az bir tema ile temsil edilmesi sağlanmış, 36 tez herhangi bir gruba dahil edilemeyip diğer kategorisi altında kodlanmıştır.

Araştırmacılar, en fazla, öğretim yöntemleri, kişisel faktörler, çevresel faktörler, ailevi faktörler, eğitim programları, eğitim teknolojileri ve diğer faktörlerin erişiyeye, beceri kazandırmaya, eğitim hedefi kazandırmaya, bilginin edinilmesine, kazanılmasına, öğrenmenin hızına, kalıcılığına etkisi; erişiyeyordayıcıları, erişiyeyi arttırmanın yolları gibi konuları işlemişlerdir. Tüm tezlerin tümünün 391'inde (%36) erişiyeyi arttırma teması incelenmiştir. Erişiyeyi arttırma amacı öylesine sahiplenilmiştir ki 300'den fazla tezde öğrenci ya da öğretmen adaylarının başarısı ölçülmüştür.

Öğrenci ve öğretmenlerin (beceri/erişiyeyi durumları hariç) çeşitli konulardaki tutumları, sorunları, davranışları, görüşleri; öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterliliği, öğretmen değerlendirmesi, öğretmen istihdamı, öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlik mesleği, toplumsal cinsiyet, öğrenci disiplini, burslar, öğrencilerin kendini kabul düzeyleri, öğrenci boş zamanları, öğrenci özerklik düzeyi, öğretmen ve öğrenci uyum düzeyleri, öğretmen ve öğrenci yalnızlık düzeyleri, öğretmen mesleki kararlılıkları, öğretmen seçimi, öğrenci ahlak düzeyi, öğrenci kendini açma düzeyleri, öğrenci arkadaşlık ilişkileri; öğrenci kelime hazinesi alt konularından oluşan “Öğretmen/öğrenci” teması %23 ile ikinci düzeyde en çok çalışılan tema olmuştur.

En çok işlenen “Beceri/erişiyeyi” ve “Öğretmen/öğrenci” temasından sonra sırasıyla: öğretim ve öğrenme yöntemi, modeli ve stili, deseni, öğrenmenin gerçekleşmeye süreci gibi konuları ele alan “Öğrenme/öğretim” teması; yönetim ya da yönetici ile ilgili çeşitli konuları ele alan, örgütsel çatışma, stres, tükenmişlik, bağlılık, değişim, iş doyumu, yabancılaşma; eğitimin merkezi örgütü (MEB) uygulamaları gibi konuları içeren “Yönetim/yönetici” teması; bilgisayar, uzaktan eğitim, eğitim teknolojisi, tv programları gibi konuları ele alan “eğitim teknolojisi/bilişim” teması gelmektedir. Bulgular, çoğu tezin eğitim programları, eğitim yönetimi, ilköğretim, alan eğitimi (sosyal-fen ve matematik) bölüm/anabilim dallarında hazırlandığı yönünde daha önce elde edilmiş çözümleme sonuçlarıyla uyumaktadır. Mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve özel

okullar gibi temalar az değinilen temalar olmuştur. Çoğunlukla “Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Ekonomisi” anabilim dalının ağırlıklıla “yönetim” ve “denetim” alanlarına yönelik ürünler verdiği, “planlama” ve “ekonomi” alanlarının “yönetim ve denetim” alanlarına göre oldukça azınlıkta kaldığı gözlenmiştir.



Şekil 24. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı

Daha çok ait olduğu disiplinin bünyesinde kalarak eğitim alanına taşmayan bir perspektifle konuları ele alan, felsefi ve edebi konularda yürütülmüş çalışmalar, yuva çocukları, yetişkinlerin öfke düzeyi, spor etkinlikleri, araştırma yöntemleri, eğitim sistemini genel olarak ele alan çalışmalar, ütopyalar, özürlü bebekler, ıslahevleri gibi belirlenmiş kategorilere dâhil etmede zorlanılan alt konuları ele alan ve “diğer” koduyla kodlanan tezler % 3 düzeyindedir. Eğitimin ya da eğitim bilimlerinin kendi üzerine düşünmesi bağlamında çalışmaya yeteri sıklıkta rastlanmamış olması nedeniyle bu nevi bir tematik kategori belirlenmemiştir.

Tematik dağılıma eğitim bilimleri özelinde bakıldığında; eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmenin kendine has karakteristiği görülmektedir (Çizelge 49). Beceri/erişi teması, öğretmen yetiştirme tezlerinin her üçünden biri tarafından işlenmiştir. Öğrenme/öğretim teması da buna ilave edildiğinde, öğretmen yetiştirme tezlerinin yarısından fazlasında (%52) öğrenme ve öğretme niteliğinin iyileştirilmesi teması işlenmiştir. Tematik çözümlemede kullanılan 22 temanın 7'si (beceri/erişi, öğrenme/öğretme, öğretmen/öğrenci, program, eğitim teknolojisi/bilişim, sanat, eğitim materyali) öğretmen yetiştirme tezlerinin %94'ünü oluşturmaktadır. Eğitim bilimlerinde beceri/erişi teması, öğretmen/öğrenci ve Yönetim/yönetici teması ile önceliği eş ağırlıkta paylaşmaktadır. Eğitim bilimleri, bu üç tema dışında kalan diğer tema çeşitliliği (öğrenme/öğretim, program, eğitim teknolojisi/bilişim, ölçek/ölçme değerlendirme, rehberlik/terapi, eğitim ekonomisi/planlaması, denetim/denetçi) ile bünyesindeki anabilim dalları çeşitliliğini yansıtmaktadır.

Çizelge 49. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı (Eğitim Bilimleri/Öğretmen Yetiştirme)

Tema	Eğitim Bilimleri	Öğretmen Yetiştirme	Toplam
Beceri/erişi	160	231	391
Öğretmen/öğrenci	164	82	246
Öğrenme/öğretim	76	132	208
Program	88	76	164
Yönetim/yönetici	154	4	158
Eğitim teknolojisi/bilişim	23	51	74
Sanat	3	68	71
Ölçek/Ölçme değerlendirme	41	10	51
Eğitim materyali	9	22	31
Rehberlik/terapi	27	2	29
Eğitim ekonomisi/planlaması	20	-	20
Hizmetiçi eğitim	14	5	19
Denetim/denetçi	16	2	18
Eğitim düzeyi	14	2	16
Okul	14	1	15
Mesleki eğitim	13	1	14
Yetişkin eğitimi	10	-	10
Özel okul	5	2	7
Diğer	26	10	36
Toplam	877	701	1578

Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Doktora tezlerinde işlenen temaların üniversitelere göre dağılımı Çizelge 50’de görülmektedir. Üniversite tema dağılımı, en çok tez hazırlanmış 11 üniversite kullanılarak incelenmiştir (989 tez; %91,2). Üniversitelerin tez temalarına yansıyan çeşitlilik, üniversitelerde hazırlanan tez sayılarının miktarıyla ilişkilidir. Tez sayısı fazla, dolayısıyla da buna uygun düzeyde kurumsal yapılaşmaya sahip üniversitelerin tematik yelpazesi daha geniştir.

Çizelge 50. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Tema	Ankara	Hacettepe	Gazi	Dokuz Eylül	Marmara	Atatürk	ODTÜ	Anadolu	Fırat	Selçuk	A. İzzet Baysal	Toplam
Beceri/erişi	56	68	79	44	21	22	18	26	7	3	3	347
Öğretmen/öğrenci	35	40	40	38	11	21	17	8	3	9	4	226
Öğrenme/öğretim	18	42	48	30	6	14	9	14	6	2	3	192
Yönetim/yönetici	33	36	15	15	5	2	7	6	6	8	13	146
Program	42	12	26	8	19	13	7	6	4	4	4	145
Sanat	10	0	39	5	11	2	0	4	0	0	0	71
Eğitim teknolojisi/bilişim	18	3	10	7	8	2	5	11	3	1	0	68
Ölçek/test	4	28	5	1	5	2	2	1	0	0	0	48
Diğer	13	2	5	5	2	3	0	1	1	1	0	33
Rehberlik/terapi	7	5	3	3	3	3	2	0	0	2	0	28
Eğitim materyali	7	3	8	2	1	4	1	1	0	0	0	27
Eğitim ekonomisi/planlaması	8	7	1	1	2	1	0	0	0	0	0	20
Denetim/denetçi	5	3	1	3	1	1	1	0	0	0	3	18
Eğitim düzeyi	3	2	2	2	2	1	2	0	0	1	0	15
Hizmetiçi eğitim	6	4	1	0	1	0	2	0	1	0	0	15
Okul	2	3	0	2	0	2	2	1	2	0	0	14
Mesleki eğitim	3	2	2	2	0	0	0	1	2	1	0	13
Yetişkin eğitimi	6	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	8
Özel okul	2	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	6
Toplam	278	261	287	168	99	93	76	80	36	32	30	1440

Üniversitelerin tematik tercihleri hakkında daha iyi bir fikir edinebilmek amacıyla korelasyon matrisi alınmıştır. Genel olarak korelasyon katsayıları 0,7 ve 0,8 düzeyinde olup bu durum, üniversitelerin tematik tercihleri arasında bir

paralellik olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Yalnızca Selçuk Üniversitesi ve A. İzzet Baysal Üniversitesinde korelasyon katsayıları (diğer üniversitelerle) 0,6'nın altına düşmekte, bu zayıf ilişkiyi ise bu üniversitelerin en az sayıda teze sahip olmalarına bağlamak mümkündür. Genel olarak “beceri/erişi”, “öğretmen/öğrenci”, “öğrenme/öğretim”, “yönetici/yönetim” ve “program” temaları üniversitelerin öncelikle değindikleri ilk beş tema olarak yer alırken; zaman zaman bazı üniversitelerde “eğitim teknolojisi/bilişim”, “ölçek/test”, “rehberlik/terapi”, “sanat” ve “eğitim materyali” temalarının ilk beşe girdiği gözlemlenmiştir. Üniversitelerin temalara göre korelasyon matrisi Ek-2’de yer almaktadır.

Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı

Doktora tezlerinde işlenen temaların araştırma paradigmalarına göre dağılımı Çizelge 51’de görülmektedir.

Pozitivist paradigmadaki beceri/erişi teması genel olarak tezlerde en çok işlenen tema olarak yine kendisini göstermektedir. Beceri/erişi teması, oluşturmacı–eleştirel paradigmada aynı vurguya sahip değildir. Oluşturmacı–eleştirel paradigma daha çok öğretmen/öğrenci temasının işlendiği araştırma paradigması olmuştur. Her iki araştırma paradigması arasındaki korelasyon katsayısı 0,5’in altındadır (0,425) ve anlamlı değildir ($p=0,07$). Araştırma paradigmalarının tematik tercihleri arasında güçlü bir ilişkiden söz edilemez. Diğer bir ifadeyle araştırma paradigmalarının tematik tercihleri farklılıklar göstermektedir.

Çizelge 51. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı (Genel Çokluğa Göre)

Araştırma Paradigması	Pozitivist	Oluşturmacı Eleştirel	Toplam
Tema			
Beceri/erişi	386	3	389
Öğretmen/öğrenci	226	19	245
Öğrenme/öğretim	202	5	207
Program	148	11	159
Yönetim/yönetici	145	12	157
Eğitim teknolojisi/bilişim	65	7	72
Sanat	61	7	68
Ölçek/test	50	0	50
Eğitim materyali	22	8	30
Rehberlik/terapi	28	1	29
Diğer	22	6	28
Eğitim ekonomisi/planlaması	18	2	20
Hizmetiçi eğitim	18	1	19
Denetim/denetçi	17	1	18
Eğitim düzeyi	8	7	15
Okul	14	1	15
Mesleki eğitim	12	2	14
Yetişkin eğitimi	8	2	10
Özel okul	5	2	7
Toplam	1455	97	1552

Çizelge 51, temaların, tezlerde genel olarak işleniş çokluğuna (doğal olarak aynı zamanda pozitivist paradigmaya göre çokluk) göre bir dağılımını yansıtmaktadır. Çizelge 52’de ise her araştırma paradigmasında işlenen temaların kendi çokluğuna göre sıralandığı dağılım görülmektedir.

Çizelge 52. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı (Paradigmatik Sıklığa Göre)

Oluşturmacı - Eleştirel			Pozitivist		
n	%	Tema	%	n	
19	0,20	Öğretmen/öğrenci	<u>Beceri/erişi</u>	0,27	386
12	0,12	<u>Yönetim/yönetici</u>	Öğretmen/öğrenci	0,16	226
11	0,11	Program	<u>Öğrenme/öğretim</u>	0,14	202
8	0,08	Eğitim materyali	Program	0,10	148
7	0,07	Eğitim teknolojisi/bilişim	<u>Yönetim/yönetici</u>	0,10	145
7	0,07	Sanat	Eğitim teknolojisi/bilişim	0,04	65
7	0,07	Eğitim düzeyi	Sanat	0,04	61
6	0,06	Diğer	<u>Ölçek/test</u>	0,03	50
5	0,05	<u>Öğrenme/öğretim</u>	Rehberlik/terapi	0,02	28
3	0,03	<u>Beceri/erişi</u>	Eğitim materyali	0,02	22
2	0,02	Eğitim ekonomisi/planlaması	Diğer	0,02	22
2	0,02	Mesleki eğitim	Eğitim ekonomisi/planlaması	0,01	18
2	0,02	Yetişkin eğitimi	Hizmetçi eğitim	0,01	18
2	0,02	<u>Özel okul</u>	Denetim/denetçi	0,01	17
1	0,01	Rehberlik/terapi	Okul	0,01	14
1	0,01	Hizmetçi eğitim	Mesleki eğitim	0,01	12
1	0,01	Denetim/denetçi	Eğitim düzeyi	0,01	8
1	0,01	Okul	Yetişkin eğitimi	0,01	8
0	0,00	<u>Ölçek/test</u>	<u>Özel okul</u>	0,00	5
97		Toplam	Toplam	1455	

Beceri/erişi teması, öncelikle kendisini pozitivist paradigmanın hemen ilk sırasında göstermektedir. Bu tema oluşturmacı-eleştirel paradigmanın orta sıralarında yer almaktadır. Özel okullar, vakıf üniversitelerindeki uygulamalar, özel resmi okul performans karşılaştırması, değerlendirilmesi alt konularından oluşan “özel okul” teması pozitivist paradigmada en az işlenmiş (5) tema iken; başarıyı ölçmek amacıyla test geliştirme, Rasch modeli, klasik test teorisi, örtük özellikler teorisi, kredili sistem, PISA sınavları, madde analizi, tutumları ya da algıları ölçmek amacıyla ölçek geliştirilmesi, ya da uyarlanması, geçerliliğinin güvenilirliğinin incelenmesi alt konularını ele alan “Ölçek/test” teması oluşturmacı–eleştirel paradigmada hiç yer almamıştır. Öğretim ve öğrenme yöntemi, modeli ve stili, deseni kullanılma durumları, ilişkileri, karşılaştırılması, etkisi; öğrenmenin gerçekleşmesi süreci alt konularından oluşan “Öğrenme/öğretim” teması pozitivist paradigmada öncelikle (%14) yer alırken; oluşturmacı–eleştirel paradigmada oldukça gerilerdedir (% 0,05).

Yönetici ya da yönetimin yeterliliği, rolleri, süreçleri, politikası; örgütsel çatışma, stres, tükenmişlik, bağlılık, değişme, iş doyumu, yabancılaşma, kültür; yönetişim, ödüllendirme ve proje yönetimi; eğitimin merkezi örgütünün (MEB) icraatları ve insan kaynakları alt konularından oluşan “Yönetim/yönetici” teması (% 12) oluşturmacı–eleştirel paradigmadaki, pozitivist paradigmaya göre daha önde yer almaktadır(%10).

Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma desenlerinin temaya göre dağılımı Çizelge 53'te görülmektedir.

Çizelge 53. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni Tema	Araştırma Deseni							Toplam
	Tarama	DeneySEL	Karşılaştırmalı	Model önerisi	Test/ölçek	Tarihsel	Durum çalışması	
Beceri/erişi	72	309	0	2	1	0	5	389
Öğretmen/öğrenci	169	39	5	2	0	4	23	242
Öğrenme/öğretim	33	160	0	3	1	1	9	207
Program	74	63	7	4	0	2	8	158
Yönetim/yönetici	126	12	2	2	0	1	12	155
Eğitim teknolojisi/bilişim	16	45	1	2	1	0	7	72
Sanat	26	25	2	2	2	3	2	62
Ölçek/test	3	0	0	0	47	0	0	50
Rehberlik/terapi	4	23	0	1	0	0	1	29
Diğer	16	3	1	1	0	4	0	25
Eğitim materyali	7	11	0	1	0	2	3	24
Eğitim ekonomisi/planlaması	15	1	1	0	0	0	2	19
Hizmetiçi eğitim	14	1	0	1	0	0	3	19
Denetim/denetçi	15	2	0	1	0	0	0	18
Eğitim düzeyi	7	0	1	0	1	5	1	15
Okul	12	0	0	0	0	0	3	15
Mesleki eğitim	11	1	1	0	0	0	1	14
Yetişkin eğitimi	4	2	0	0	0	2	2	10
Özel okul	5	0	0	0	0	1	1	7
Toplam	629	697	21	22	44	25	83	1530

Araştırma desenlerinin temaya göre korelasyon matrisi incelendiğinde (EK-2); test/ölçek inceleme geliştirme deseninin diğer desenlerden oldukça ayrıldığı (çok düşük, anlamlı olmayan negatif korelasyon), bu desenin eğitim bilimlerine özgü ölçme değerlendirme bölümlerini temsil etmesi amacıyla çalışmada yer aldığı dikkate alındığında yalnızca kendi temasını (ölçek - test) yansıtmaması doğal kabul edilmektedir. Tarama ve durum çalışması arasında anlamlı ve son derece yüksek bir korelasyon (0,911) bulunmuştur. Karasar (2010), durum çalışmasının, taramanın özel bir biçimi olduğunu belirtir. Her iki desen, farklı iki araştırma türü (nicel-nitel) altında benzer temalara yönelebilmektedir. Tarihsel çalışmaların da genel olarak diğer desenlere pek de paralel olmayan kendine has bir tematiğinden söz edilebilir; tamamı 0,5'in altında olan ve bazıları negatif olan korelasyon katsayıları anlamlı da değildir. Tarihsel araştırma deseni, "eğitim düzeyi" ve "diğer" kategorisine düşen temaları daha çok ele alan desen olarak gözlenmiştir. Genel olarak orta düzeyde benzer temaları işleyen desenler ise tarama, karşılaştırmalı eğitim araştırması ve model önerisi olarak gözlenmiştir. Deneysel desen dahi düşük ve zaman zaman negatif olan korelasyon katsayısıyla bu üçlü gruptan farklılaşmaktadır.

Doktora Tezlerinin İlişkili Olduğu Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

Çizelge 54'te de görüldüğü üzere, araştırmacılar, öncelikle yükseköğretim (%31,2) ve ilköğretim (%29,6) düzeyine yönelik olarak araştırmalarını yürütmüşlerdir. Okulöncesi, özel eğitim ve yetişkin eğitimi ile lisansüstü eğitim düzeyleri az değinilen eğitim/öğretim düzeyleri olmuştur. Eğitimin genel olarak ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır.

Çizelge 54. Doktora Tezlerinin Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim/Öğretim Düzeyi	Eğitim Bilimleri	Öğretmen Yetiştirme	Toplam	
			n	%
Yükseköğretim	211	127	338	31,2
İlköğretim	162	159	321	29,6
Ortaöğretim	139	65	204	18,8
Örgün Eğitim	44	24	68	6,3
Özel Eğitim	8	31	39	3,6
Okulöncesi	15	11	26	2,4
Yetişkin Eğitimi	22	2	24	2,2
Genel Olarak Eğitim	14	5	19	1,8
Hizmetiçi Eğitim	12	1	13	1,2
Milli Eğitim Bakanlığı	7	0	7	,6
Lisansüstü Eğitim	2	4	6	,6
Sınıflandırılmayan	12	6	18	1,7
Toplam	648	435	1083	100,0

Eğitim/öğretim düzeyine, eğitim bilimleri açısından bakıldığında; yükseköğretim ve ilköğretim düzeyindeki yoğunlaşma öğretmen yetiştirmede daha belirgindir, öğretmen yetiştirme tezlerinin %66'sı ilköğretim ve yükseköğretim düzeyine yöneliktir. Eğitim bilimleri ise yeterli sıklıkta olmasa da öğretmen yetiştirmeye göre daha geniş konu alanını yansıtmaktadır.

Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

Tema ve eğitim öğretim düzeyi ilişkilerini gösteren tablo Çizelge 55'te görülmektedir.

Çizelge 55. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim-Öğretim Düzeyi Tema	Eğitim - Öğretim Düzeyi											Toplam
	Eğt.	O.öncesi	i.Öğrt	O.Öğrt	Y.Öğrt	L.Üstü	Ö.Eğt	Yet.Eğt	Hzmi.Eğt	Örgün	MEB	
Beceri/erişi	0	11	151	66	124	1	20	6	4	7	0	390
Öğretmen/öğrenci	1	5	66	51	103	0	5	1	1	12	0	246
Öğrenme/öğretim	0	2	91	31	69	1	10	1	0	3	0	208
Program	0	11	37	28	56	3	8	8	3	10	0	164
Yönetim/yönetici	3	1	47	42	26	1	1	1	2	21	7	152
Eğitim teknolojisi/bilişim	1	2	20	10	29	1	0	1	2	8	0	74
Sanat	1	3	16	4	35	1	1	0	0	8	0	69
Ölçek/test	0	2	15	14	15	0	1	1	0	1	0	49
Eğitim materyali	1	1	12	5	7	0	3	0	0	2	0	31
Diğer	9	1	1	3	3	0	3	3	1	6	0	30
Rehberlik/terapi	0	0	3	9	13	0	2	1	0	1	0	29
Eğitim ekonomisi/planlaması	4	0	3	4	4	0	0	0	0	5	0	20
Hizmetiçi eğitim	0	0	1	3	5	0	0	1	7	2	0	19
Denetim/denetçi	0	1	9	4	1	0	0	0	0	3	0	18
Eğitim düzeyi	0	0	3	4	8	0	0	1	0	0	0	16
Okul	0	0	13	0	1	0	0	0	0	1	0	15
Mesleki eğitim	0	0	0	9	4	0	0	1	0	0	0	14
Yetişkin eğitimi	0	0	1	0	0	0	0	8	0	1	0	10
Özel okul	0	0	1	0	4	0	0	0	0	2	0	7
Toplam	20	40	490	287	507	8	54	34	20	93	7	1568

Beceri/erişi teması en çok işlenen tema olarak ağırlıklı ilköğretim ve yükseköğretim düzeyine yöneltilmiştir. Çoğunlukla bu öğretim kademelerindeki erişinin artırılması, hazırlanan tezlerde amaçlanmış, ortaöğretimdeki eriş durumu (66) bu iki ağırlıklı kademeyle oldukça geriden takip ederken okulöncesi, özel eğitim ve yetişkin eğitimi düzeylerinde eriş çalışmaları oldukça alt düzeyde kalmıştır.

Doktora Tezlerinin İnceleme Birimi Kategorisine Göre Dağılımı

Tüm çalışmaların 6,6'sında çözümleme birimi olarak birey yer almamış ya da hiç çözümleme birimi yer almamıştır (Çizelge 56).

Çizelge 56. Doktora Tezlerinin Veri Kaynağına Göre Dağılımı

İnceleme Birimi Kategorisi	Eğitim Bilimleri	Öğretmen Yetiştirme	Toplam	
			n	%
Eğitim bireyleri (Eğitim öznesi)	560	392	952	87,9
Alan dışı bireyler (Dış özne)	39	3	42	3,9
Eğitim bireyleri ve alan dışı bireyler (Eğitim ve dış özne)	15	2	17	1,6
Çözümleme birimi nesne ya da yok			72	6,6
Toplam	648	435	1083	100

Tezlerin %91,8'sinde bireyler denek/katılımcı olarak yer almıştır. Bu çalışmaların %3,9'unu eğitim alanına ait olmayan kamu ya da özel sektör işletmelerinden katılan bireyler oluştururken %87,9'unda öğrenci, öğretmen, denetçi, veli gibi eğitim bireyleri yer almıştır. Eğitim araştırmasının esasen örgün öğretim sınırlılığında yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Eğitimi kasıtlı olarak tasarlanmış mekanlarda, eğitenle eğitilen arasındaki bir etkinlik sınırlılığında gören ve bu sınırlar içindeki eğitime, yine bu sınırlar içinden bakma çabasında olan bir perspektif pozitivist paradigma paralelinde egemendir. Tematik olarak dar bir yelpazeye sahip olunması, birbirini tekrar eden araştırmaların da bir sonucudur.

Veri kaynağına eğitim bilimleri açısından bakıldığında; öğretmen yetiştirmeye göre eğitim ortamı dışından bireylerin eğitim bilimleri tezlerinde daha çok yer aldığı Çizelge 56'da görülmektedir. Dış bireyler çoğunlukla özel ya da kamu sektöründe doğrudan eğitim işi ya da hizmeti yürütmeyen örgütlerin işgören ya da yöneticileridir. Bu fark, öğretmen yetiştirmenin öğretim sürecine odaklanmış konu alanından kaynaklanmakla birlikte, yine de, eğitim bilimleri tezlerinde, eğitim ortamı dışındaki bireylerin varlığına oldukça az yer verildiği düşünülmektedir.

Doktora Tezlerinde Yer Alan Eğitim Bireylerinin Dağılımı

Çizelge 57'de de görüldüğü üzere, yapılmış olan çalışmaların içinde en çok yer alan eğitim bireyi %63,4 ile öğrenci olmuştur. Araştırmacılar tez çalışmalarında öğrencilerle etkileşime girme eğiliminde olan uygulama

biçimini ağırlıklıla benimsemiştir. Öğrencileri sırasıyla öğretmen (% 32,1), yönetici (% 16,3), veli (% 4,6), işgören (% 3,6) ve denetçiler (% 3,5) izlemiştir. Görüldüğü üzere, eğitim alanına ilişkin söz konusu bulgular eğitim bilimleri özelinde de geçerlidir.

Çizelge 57. Doktora Tezlerinde Yer Alan Eğitim Bireylerinin Dağılımı

Eğitim Bireyleri	Eğitim Bilimleri	Öğretmen Yetiştirme	Toplam	%
Öğrenci	350	337	687	63,4
Öğretmen	240	108	348	32,1
Yönetici	163	13	176	16,3
Veli	29	21	50	4,6
İşgören	35	4	39	3,6
Denetçi	33	5	38	3,5

Öğrenciler arasında ise sırasıyla yükseköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri öncelikle yer almakta; öğretmenler arasında ilköğretim, yükseköğretim ve ortaöğretim öncelikle yer almaktadır. Öğrenci ve öğretmeni ile birlikte sıralamaya bakıldığında, sıralama yükseköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde gerçekleşmektedir (Çizelge 58).

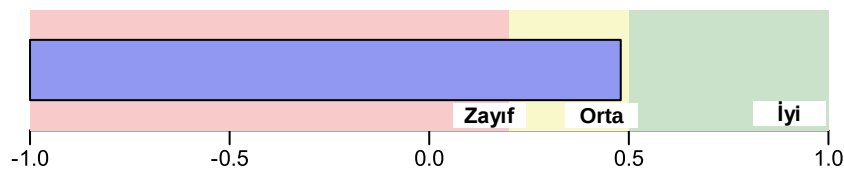
Çizelge 58. Doktora Tezlerinde Yer Alan Eğitim Bireylerinin Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Bireyi	n	%
Yükseköğretim öğrenci	225	20,8
İlköğretim öğrenci	175	16,2
Ortaöğretim öğrenci	97	9
İlköğretim öğretmen	34	3,1
Yükseköğretim öğrenci ve öğretmen	31	2,9
Yükseköğretim öğretmen	31	2,9
Ortaöğretim öğretmen	28	2,6
Ortaöğretim öğretmen ve yönetici	25	2,3
İlköğretim öğrenci ve öğretmen	23	2,1
Özel eğitim öğrenci	20	1,8
İlköğretim öğretmen ve yönetici	18	1,7
Ortaöğretim öğrenci ve öğretmen	14	1,3
İlk ve ortaöğretim öğretmen	12	1,1
İlköğretim öğretmen, yönetici ve müfettiş	10	0,9

Doktora Tezlerinin Belirgin Tez Kümeleri

Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Serbest Kümeli)

Üniversite, araştırma paradigması, araştırma deseni, veri türü ve ölçme düzeyine göre yapılan iki aşamalı kümeleme analizinin (two – step cluster analysis) model kalitesi Şekil 25'te görülmektedir. Toplamda eğitim alanına ait 924 doktora tezi üzerinde yürütülen bu analizde, küme sayısına ilişkin herhangi bir kısıt tanımlanmamıştır. Araştırma paradigması değişkeni, oluşturmacı ve eleştirel paradigmanın birleştirilmesiyle birlikte iki kategorili bir değişken olarak modele girmiştir. Desen değişkeni test inceleme geliştirme ve ölçek geliştirme deseninin birleştirilmesi ile modele girmiştir. Üniversite değişkeni ise en çok tez yapan ilk 11 üniversite ile modele girmiştir. Buna göre çözümlenmeye alınan beş girdi değişkenine karşılık 4 kümenin olduğu iki aşamalı kümeleme analizinde oluşturulan modelin kalitesi orta düzeydedir. Model kalitesinin siluet katsayısı ile ölçüldüğü kümeleme analizlerinde; bu çalışmada elde edilen tüm modeller orta ya da üzeri düzey niteliğe sahiptir. Orta düzey siluet katsayısı 0,25 ya da üzeri bir değere tekabül eder ki bu da biraz düzensizlik olmakla beraber inceleme birimleri için kümeli bir yapıdan söz edilebildiği anlamına gelmektedir (Hotho, Maedche, Staab, 2002).



Şekil 25. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Serbest Kümeli)

Modelin kurulmasında kullanılan değişkenlerin birbirine göre önemlilik derecesi Çizelge 59'da görülmektedir. Buna göre önemlilik sırası ölçme düzeyi, araştırma deseni, araştırma paradigması, veri türü ve üniversitedir.

Çizelge 59. Kümeleme Çözümlemesinde Elde Edilen Kümeler (Beş Değişken; Serbest Kümeli)

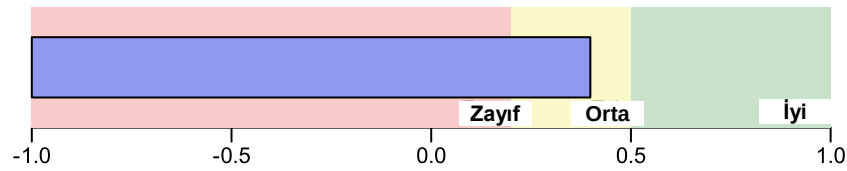
Küme/Tez Sayıları	Küme I %38,7 (358 tez)	Küme II %37,7 (348 tez)	Küme III %18,6 (172 tez)	Küme IV %5,0 (46 tez)
Önemlilik Sırası				
Ölçme düzeyi (1)	Oranlı %100	Oranlı %100	Sıralı %100	Diğer/Görüşme %95,7
Desen (2)	Tarama %85,8	Deneysel %92,0	Tarama %75,0	Durum Ç. %82,6
Araştırma Paradigması (3)	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Oluşturmacı – eleştirel %100
Veri türü (4)	Nicel %100	Nicel %87,1	Nicel %89,5	Nitel %93,5
Üniversite (5)	Hacettepe %23,7	Gazi %20,7	Ankara %25,6	ODTÜ %28,3

Modelde 4 ayrı üniversite; 2 ayrı veri türü; 2 araştırma paradigması; 3 araştırma deseni ve ölçme düzeyi değişkeninin 3 düzeyi de yer almıştır. Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi nicel veriyle araştırma yapan pozitivist paradigmayı benimsemiş üniversiteler olarak birer küme oluşturmuştur. Gazi Üniversitesi deneysel desene ağırlıklı sarılmışken, diğer pozitivist 2 üniversite olarak Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi tarama desenine sarılmıştır. Bu 3 kümeden tamamıyla farklı niteliklere sahip 4. küme ise benimsediği oluşturmacı-eleştirel paradigmasıyla ODTÜ olmuştur. ODTÜ, nitel veri türü ile durum çalışması deseni yürüten bir araştırma kompozisyonuna sahiptir. Oluşturmacı-eleştirel paradigmaya ilişkin daha fazla temsil bulmak amacıyla aynı çözümleme bu kez başlangıçta 5 kümenin tanımlanmasıyla tekrar yapılmıştır.

Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Beş Kümeli)

Aynı değişkenlerle (üniversite, araştırma paradigması, araştırma deseni, veri türü ve ölçme düzeyi) ve 5 küme tanımlamasıyla yapılan iki

aşamalı kümeleme analizinde oluşturulan modelin kalitesi orta düzeydedir (Şekil 26).



Şekil 26. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Beş Kümeli)

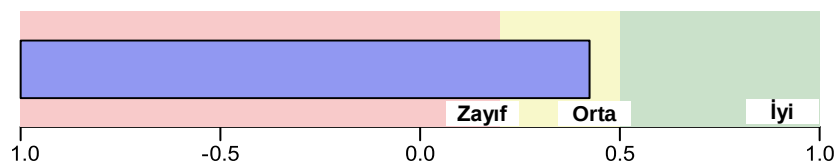
Modelin kurulmasında kullanılan değişkenlerin birbirine göre önemlilik derecesi Çizelge 60'da görülmektedir. Buna göre önemlilik sırasında (ölçme düzeyi, araştırma deseni, araştırma paradigması, veri türü ve üniversite) bir değişiklik olmamıştır. Bu çözümlemede de ODTÜ dışında pozitivizm dışı ilave bir tespit yapılamamış, yalnızca Gazi Üniversitesi bu kez tarama deseniyle ilave bir küme daha oluşturmuştur. Küme sayısını arttırmanın yalnızca pozitivizme ilişkin ilave kümelenmelere neden olduğu görüldüğünden küme sayısının azaltılmasına karar verilmiş ve çözümleme tekrar edilmiştir.

Çizelge 60. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Beş Değişken; Beş Kümeli)

Küme/Tez Sayıları	Küme I %37,3 (345 tez)	Küme II %21,1 (195 tez)	Küme III %18,6 (172 tez)	Küme IV %18 (166 tez)	Küme V %5,0 (46 tez)
Önemlilik Sırası					
Ölçme düzeyi (1)	Oranlı %100	Oranlı %100	Sıralı %100	Oranlı %100	Diğer/Görüşme %95,7
Desen (2)	Deneysel %92,0	Tarama %100	Tarama %75,0	Tarama %69,9	Durum çalışması %82,6
Araştırma Paradigması (3)	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Oluşturmacı – elştirel %100
Veri türü (4)	Nicel %88,1	Nicel %99,0	Nicel %89,5	Nicel %98,8	Nitel %93,5
Üniversite (5)	Gazi %20,9	Gazi %27,2	Ankara %25,6	Hacettepe %52,4	ODTÜ %28,3

Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Üç Kümeli)

Aynı değişkenlerle (üniversite, araştırma paradigması, araştırma deseni, veri türü ve ölçme düzeyi) ve 3 küme tanımlamasıyla yürütülen iki aşamalı kümeleme analizinde oluşturulan modelin kalitesi orta düzeydedir (Şekil 27).



Şekil 27. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Üç Kümeli)

Modelin kurulmasında kullanılan değişkenlerin birbirine göre önemlilik derecesi Çizelge 61’de görülmektedir. Buna göre önemlilik sırasında yalnızca veri türü araştırma paradigmasından daha öne geçmiş bunun dışında bir değişiklik olmamıştır. Gazi Üniversitesi deneysel deseniyle pozitivist bir küme oluşturmuşken diğer iki pozitivist üniversite de (Ankara ve Hacettepe) tarama deseniyle yine kendi kümelerini oluşturmuştur. Bu çözümlemede de pozitivism dışı bir tespit yapılamamış, oluşturmacı-eleştirel paradigma adeta kaybolmuştur. Küme sayısını arttırma ya da azaltmanın yalnızca pozitivism ilişkili ilave ya da farklı kümelenebilirliklere neden olduğu görüldüğünden değişken sayısının azaltılmasına karar verilmiş ve modeldeki en önemli değişken olan ölçme düzeyi değişkeni çıkartılarak çözümleme tekrar edilmiştir.

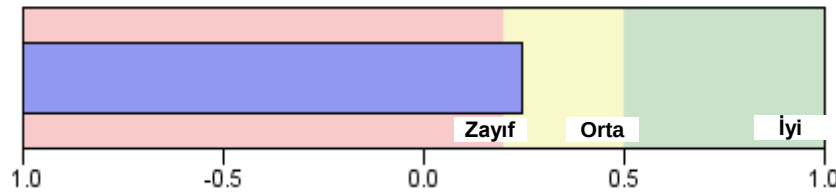
Çizelge 61. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Beş Değişken; Üç Kümeli)

Küme/Tez Sayıları	Küme I %38,7 (358 tez)	Küme II %37,7 (348 tez)	Küme III %23,6 (218 tez)
Önemlilik Sırası			
Ölçme düzeyi (1)	Oranlı %100	Oranlı %100	Sıralı %79,8
Desen (2)	Tarama %100	Deneysel %92	Tarama %59,2
Veri türü (3)	Nicel %100	Nicel %87,1	Nicel %70,6
Araştırma Paradigması (4)	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Pozitivist %78,9
Üniversite (5)	Hacettepe %23,7	Gazi %20,7	Ankara %25,2

Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni ve Veri Türüne Göre Kümeleme Analizi (Dört Değişken; Serbest Kümeli)

Daha önceki kümeleme analizlerinde en önemli kabul edilen ölçme düzeyi değişkeninin modelden ayıklanmasıyla uygulamaya devam edilmiştir. Bu değişken bir tezdeki ölçme eğilimini değil en üst düzeydeki ölçme eğilimini yansıtmaktadır. Doğal olarak da, en üst düzey ölçme eğilimini yansıtırken; aynı zamanda, daha alt düzey bir ölçme tipi çalışmada yer almışsa bu bilgiyi örtmekte, görmemektedir. Dolayısıyla, oranlı olarak kodlanmış iki tezin üst ölçme düzeyi ölçek ya da sınav benzeri bir aracı akla getirmekte ve her iki çalışmayı eşdeğer gören bir algıya neden olmaktadır. Gerçekte, bu çalışmalardan birinde aynı zamanda yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla bir mülakat da yürütülmüş olabilir. Bu sebeple yanıltıcı rol oynayabileceği düşünülen bu değişkenin modelden ayıklanmasına karar verilmiştir.

Elde edilen modelde, 4 değişken 4 küme oluşturmuş ve model kalitesi yine orta düzeyde çıkmıştır (Şekil 28).



Şekil 28. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Dört Değişken; Serbest Kümeli)

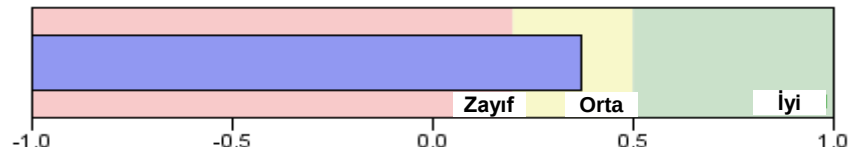
Değişken önemlilik sıralamasının desen, veri türü, üniversite ve araştırma paradigması şeklinde olduğu modelde Hacettepe deneysel, Dokuz Eylül Üniversitesi tarama deseni ile yer alırken Ankara Üniversitesi iki kümede yer almıştır. Bir küme pozitivist paradigma ve tarama deseni temsil ederken diğer küme oluşturmacı–eleştirel paradigma ve durum çalışması deseni temsil etmektedir. Ancak daha önceki modelde ODTÜ’nün oluşturmacı–eleştirel paradigmayı temsilinden farklı olarak Ankara Üniversitesi nitel değil karma veri tipiyle öne çıkmaktadır (Çizelge 62).

Çizelge 62. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Dört Değişken; Serbest Kümeli)

Küme/Tez Sayıları Önemlilik Sırası	Küme I %32,7 (310 tez)	Küme II %30,6 (290 tez)	Küme III %22,7 (215 tez)	Küme IV %14 (133 tez)
Desen (1)	Tarama %92,0	Deneysel %80,3	Tarama %55,8	Durum çalışması %48,1
Veri türü (2)	Nitel %100	Nitel %100	Nitel %100	Karma %51,1
Üniversite (3)	Ankara %28,7	Hacettepe %31,4	Dokuz Eylül %45,6	Ankara %22,6
Araştırma Paradigması (4)	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Oluşturmacı – eleştirel %51,9

Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni ve Veri Türüne Göre Kümeleme Analizi (Dört Değişken; Üç Kümeli)

Bu kez elde edilen modelde 4 değişken 3 küme oluşturmuş ve model kalitesi yine orta düzeyde çıkmıştır (Şekil 29).



Şekil 29. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Dört Değişken; Üç Kümeli)

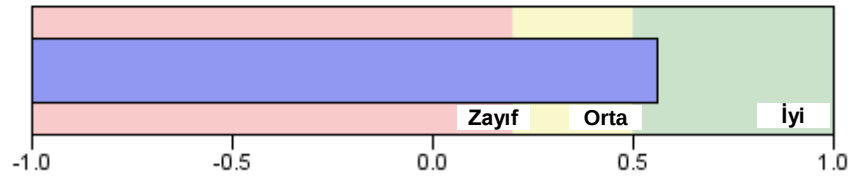
Değişken önemlilik sıralamasının desen, veri türü, araştırma paradigması ve üniversite şeklinde olduğu modelde; Hacettepe deneysel, Dokuz Eylül Üniversitesi tarama deseni ile pozitivist paradigmatlı kümeler olurken, Ankara Üniversitesi durum çalışması deseni ile oluşturmacı-eleştirel paradigmaya dayanan bir küme oluşturmuştur. Ankara Üniversitesi aynı şekilde nitel değil karma veri tipiyle öne çıkmaktadır (Çizelge 63).

Çizelge 63. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Dört Değişken; Üç Kümeli)

Küme/Tez Sayıları Önemlilik Sırası	Küme I %52,7 (500 tez)	Küme II %33,2 (315 tez)	Küme III %14 (133 tez)
Desen (1)	Tarama %86	Deneysel %81,6	Durum çalışması %48,1
Veri türü (2)	Nicel %100	Nicel %100	Karma %51,1
Araştırma Paradigması (3)	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Oluşturmacı – eleştirel %51,9
Üniversite (4)	Dokuz Eylül %19,4	Hacettepe %28,9	Ankara %22,6

Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni ve Veri Türüne Göre Kümeleme Analizi (Dört Değişken; İki Kümeli)

Elde edilen modelde, 4 değişken 2 küme oluşturmuş ve model kalitesi iyi düzeyde çıkmıştır (Şekil 30).



Şekil 30. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Dört Değişken; İki Kümeli)

Değişken önemlilik sıralamasının veri türü, desen, araştırma paradigması ve üniversite şeklinde olduğu modelde; Hacettepe Üniversitesi tarama deseni ile pozitivist paradigmayı temsil eden kümeyi oluştururken, Ankara Üniversitesi, durum çalışması deseni ile oluşturmacı-eleştirel paradigmaya dayanan bir küme oluşturmuştur. Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesince iki araştırma paradigmatı bir ayrımın oluşturulduğu modelde Ankara Üniversitesinin aynı şekilde nitel değil karma veri tipiyle öne çıktığına dikkat edilmelidir (Çizelge 64).

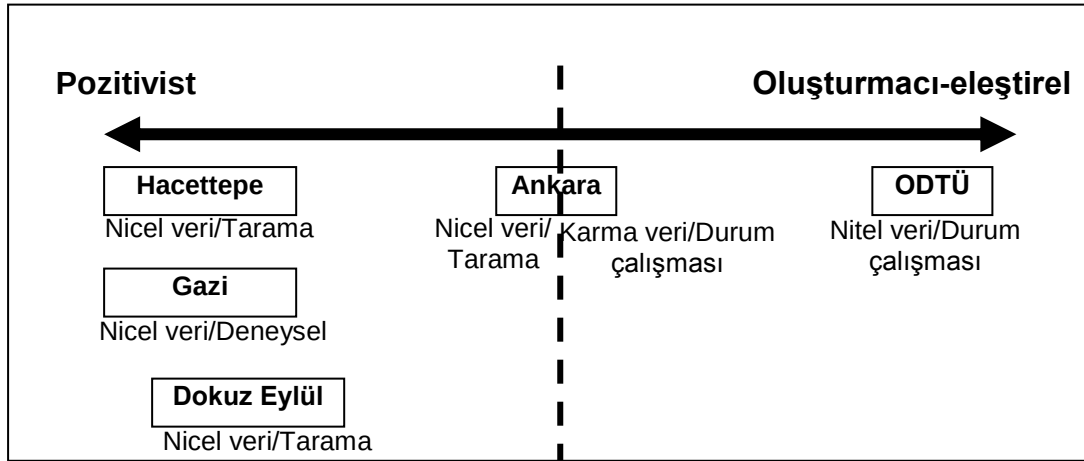
Çizelge 64. Kümeleme çözümlemesinde elde edilen kümeler (Dört Değişken; İki Kümeli)

Küme/Tez Sayıları	Küme I %85,9 (814 tez)	Küme II %14,1 (134 tez)
Önemlilik Sırası		
Veri türü (1)	Nitel %100	Karma %50,7
Desen (2)	Tarama %52,8	Durum çalışması %48,5
Araştırma Paradigması (3)	Pozitivist %100	Oluşturmacı – eleştirel %51,5
Üniversite (4)	Hacettepe %21,3	Ankara %22,4

Kümeleme çözümlemeleri, en çok tez hazırlanmış olan 11 üniversite ile yapılmış ve elde edilen modellerin kalitesi orta düzeyde bulunmuştur. Kümeleme çözümlemeleri göstermiştir ki; ikiden fazla küme oluşturulduğunda, pozitivist paradigma farklı biçimleriyle her yeni kümeyi kaplayarak

egemenliğini korumakta ve bu bölümün içinde yapılan diğer çözümleme sonuçlarını pozitivist eğilimler bağlamında desteklemektedir.

Şekil 31’de kümeleme çözümlemelerinin toplu bir betimlemesi görülmektedir. İçinde “ölçme düzeyi” gibi pozitivist ve pozitivist olmayan tezleri oldukça keskin ayıran bir değişken yer aldığı; model ODTÜ’yü oluşturmacı-eleştirel paradigmanın temsilcisi olarak göstermekte; söz konusu değişken modelden ayıklandığında ise Ankara Üniversitesi bir taraftan pozitivist yönüyle bir küme oluştururken, diğer taraftan oluşturmacı-eleştirel paradigmayı temsil eden bir başka küme daha oluşturmakta, ancak ODTÜ’den farklı olarak nitel değil karma veri tipiyle.



Şekil 31. Çeşitli Kümeleme Çözümlemelerinin Toplu Görünümü

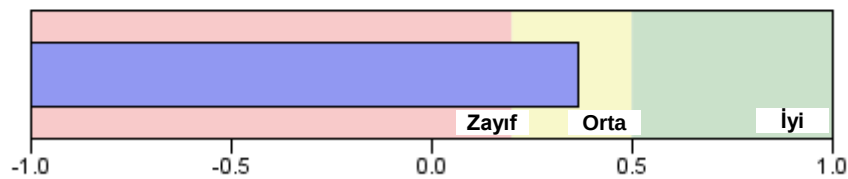
Bu durumda ölçüştürülemezlik bağlamında ODTÜ pozitivist olmayan paradigmlar için daha saf bir temsilci niteliğine sahiptir. Ankara Üniversitesi (karma veri tipiyle oluşturmacı–eleştirel paradigmayı, nicel veri tipiyle pozitivist paradigmayı) her iki araştırma paradigmasını temsil etmektedir. Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi pozitivist paradigmayı nicel veri türü ve tarama ya da deneysel desenler ile temsil etmektedir.

Eğitim Bilimleri Tezlerine İlişkin Kümeleme Çözümlmeleri

Eğitim alanında yapılan kümeleme çözümlmeleri, öğretmen yetiştirmeye ait doktora tezleri ayıklanarak, yalnızca eğitim bilimlerine ait 554 doktora tezi üzerinde tekrar edilmiştir.

Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Eğitim Bilimleri Tezlerinde Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Serbest Kümeli)

Üniversite, araştırma paradigması, araştırma deseni, veri türü ve ölçme düzeyine göre yapılan iki aşamalı kümeleme analizinin (two – step cluster analysis) model kalitesi Şekil 32’de görülmektedir. Bu analizde, küme sayısına ilişkin herhangi bir kısıt tanımlanmamıştır. Araştırma paradigması değişkeni, oluşturmacı ve eleştirel paradigmanın birleştirilmesiyle birlikte iki kategorili bir değişken olarak modele girmiştir. Desen değişkeni, test inceleme geliştirme ve ölçek geliştirme desenin birleştirilmesi ile modele girmiştir. Üniversite değişkeni ise en çok tez yapan ilk 11 üniversite ile modele girmiştir. Buna göre çözümlmeye alınan beş girdi değişkenine karşılık 3 kümenin olduğu iki aşamalı kümeleme analizinde oluşturulan modelin kalitesi orta düzeydedir.



Şekil 32. Kümeleme Çözümlmesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Serbest Kümeli)

Modelin kurulmasında kullanılan değişkenlerin birbirine göre önemlilik derecesi Çizelge 65’te görülmektedir. Buna göre önemlilik sırası araştırma deseni, veri türü, ölçme düzeyi, araştırma paradigması ve üniversitedir.

Modelde 2 ayrı üniversite; 2 ayrı veri türü; 2 araştırma paradigması; 3 araştırma deseni ve ölçme değişkeninin 2 düzeyi yer almıştır.

Çizelge 65. Kümeleme Çözümlemesinde Elde Edilen Kümeler (Beş Değişken; Serbest Kümeli)

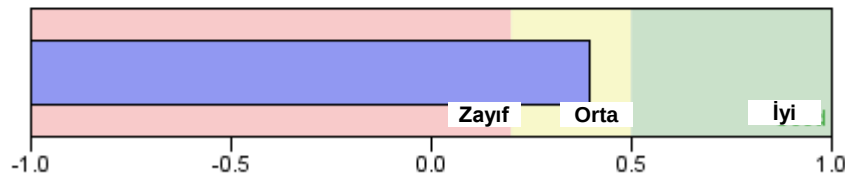
Küme/Tez Sayıları Önemlilik Sırası	Küme I %57,8 (320 adet tez)	Küme II %33,4 (185 adet tez)	Küme III %8,8 (49 adet tez)
Desen (1)	Tarama %100	Deneyisel %77,3	Durum Çalışması %59,2
Veri türü (2)	Nicel %99,7	Nicel %100	Karma %75,0
Ölçme düzeyi (3)	Oranlı %69,4	Oranlı %91,9	Diğer/Görüşme %49
Araştırma Paradigması (4)	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Oluşturmacı - Eleştirel %51
Üniversite (5)	Ankara %24,4	Hacettepe %41,1	Ankara %26,5

Elde edilen 3 kümeden biri Hacettepe Üniversitesine aittir. Hacettepe Üniversitesi, pozitivist paradigma, nicel veri türü, oranlı ölçme düzeyi ve deneysel desen ile pozitivist paradigmanın tipik bir temsilcisi durumundadır. Diğer iki küme ise Ankara Üniversitesine aittir. Ankara Üniversitesi aynı Hacettepe Üniversitesinde olduğu gibi tipik pozitivist bir küme oluşturmuş ancak araştırma deseni Hacettepeden farklı olarak tarama deseni şeklinde belirlenmiştir. Ankara Üniversitesinin oluşturduğu diğer küme ise karma tür veri, görüşme türünde veri toplama aracı ve durum çalışması deseni ile oluşturmacı–eleştirel paradigmayı benimseyen bir kümedir. Eğitim alanına ilişkin yapılan kümeleme çözümlemelerinden (924 tez) farklı olarak bu çözümlemelerde, ODTÜ ve Gazi Üniversitesi yer almamıştır. Öğretmen yetiştirme tezlerinin çözümlemelerde yer almamasının buna sebep olduğu düşünülmektedir. Daha önceki betimsel çözümlemelerde de görüldüğü üzere; bu iki üniversiteye (ODTÜ, Gazi) ait tezlerin çoğunluğu öğretmen yetiştirme bölümlerine aitti. Daha fazla üniversite temsili ve araştırma paradigması/deseni çeşitlemesi olan kümeler elde edebilmek amacıyla,

çözümlemenin küme sayısını arttırarak (5 küme kısıtı girilerek) yapılmasına karar verilmiştir.

Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Eğitim Bilimleri Tezlerinde Kümeleme Analizi (Beş Değişken; Beş Kümeli)

Üniversite, araştırma paradigması, araştırma deseni, veri türü ve ölçme düzeyine göre yapılan iki aşamalı kümeleme analizinin (two – step cluster analysis) model kalitesi Şekil 33’te görülmektedir. Bu analizde, modele beş küme oluşturma şartı bir kısıt olarak girilmiştir. Buna göre çözümlmeye alınan beş girdi değişkenine karşılık 5 kümenin olduğu iki aşamalı kümeleme analizinde oluşturulan modelin kalitesi orta düzeydedir.



Şekil 33. Kümeleme Çözümlemesinde Model Kalitesi (Beş Değişken; Beş Kümeli)

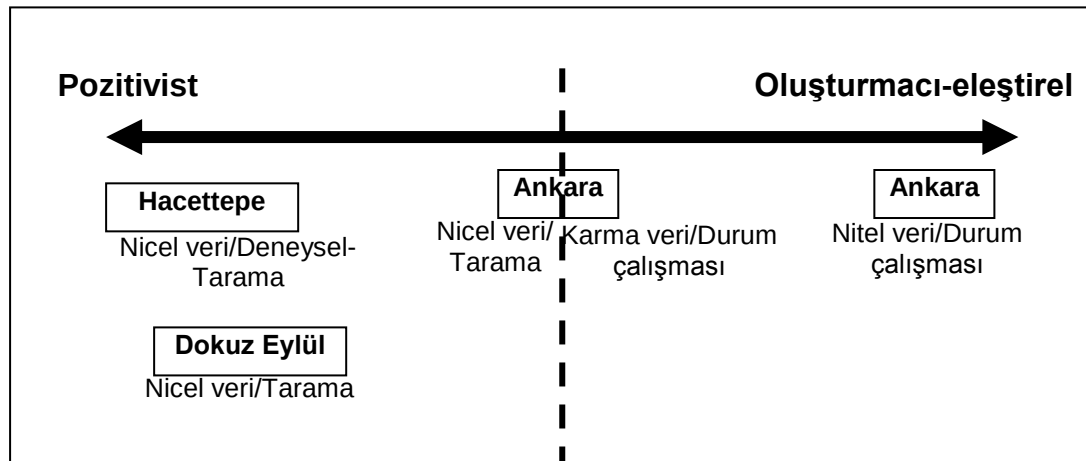
Modelin kurulmasında kullanılan değişkenlerin birbirine göre önemlilik derecesi Çizelge 66’da görülmektedir. Buna göre önemlilik sırası araştırma deseni, ölçme düzeyi, veri türü, araştırma paradigması ve üniversitedir. Beş küme kısıtı ile ölçme düzeyi önemlilik sırasında bir derece daha öne çıkmış, bunun dışında diğer değişkenlerin önemlilik sırası aynı kalmıştır.

Çizelge 66. Kümeleme Çözümlemesinde Elde Edilen Kümeler (Beş Değişken; Beş Kümeli)

Küme/Tez Sayıları Önemlilik Sırası	Küme I %32,5 (180 adet tez)	Küme II %22 (122 adet tez)	Küme III %19,1 (106 adet tez)	Küme IV %18,2 (101 adet tez)	Küme V %8,1 (45 adet tez)
Desen (1)	Deneysel %79,4	Tarama %100	Tarama %95,3	Tarama %100	Durum Çalışması %64,4
Ölçme düzeyi (2)	Oranlı %94,4	Oranlı %100	Sıralı %100	Oranlı %100	Diğer/Görüşme %53,3
Veri türü (3)	Nicel %100	Nicel %99,2	Nicel %97,2	Nicel %99	Nitel %53,3
Araştırma Paradigması (4)	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Pozitivist %100	Oluşturmacı - Eleştirel %55,6
Üniversite (5)	Hacettepe %41,7	Dokuz Eylül %30,3	Ankara %33	Hacettepe %51,5	Ankara %26,7

Küme sayısının zorunlu olarak beşe çıkarılması sonrasında, Hacettepe Üniversitesi aynı türde (pozitivist, oranlı, nicel) tarama deseni ile ikinci bir küme daha oluşturmuştur. Hacettepe Üniversitesinin diğer kümesi bir önceki modelde olduğu gibi deneysel desenlidir. Beş kümeli bu modele giren üniversite ise Dokuz Eylül Üniversitesi olmuştur. Dokuz Eylül Üniversitesinin oluşturduğu küme de nicel veri, oranlı ölçme düzeyi ve tarama deseni ile tipik bir pozitivist kümedir. Ankara Üniversitesi yine iki kümeyle modelde yer almıştır. Üç kümeli çözümden farklı olarak Ankara Üniversitesi bu kez pozitivist kümede daha düşük bir ölçme düzeyi (sıralı ölçme düzeyi); oluşturmacı–eleştirel paradigmatı kümesinde ise karma yerine nitel veri türü ile dikkat çekmektedir. Küme sayısının artırılması ODTÜ ya da Gazi Üniversitesinin modele girmesine etki etmemekte, yalnızca aynı ya da farklı üniversitelerinin ilave pozitivist kümeler oluşturmalarına neden olmaktadır. Modelde aynı ya da farklı üniversiteler ilave pozitivist kümeler oluşturdukça Ankara Üniversitesinin oluşturduğu kümeler daha çok oluşturmacı–eleştirel paradigmatı temsil eder hale gelmektedir. Ankara Üniversitesinin oluşturduğu pozitivist kümede, ölçme düzeyi bir alta düşerken; oluşturmacı–eleştirel kümede veri türü karmadan nitele dönmüştür.

Kümeleme çözümlmeleri, en çok tez hazırlanmış olan 11 üniversite ile yapılmış ve elde edilen modellerin kalitesi orta düzeyde bulunmuştur. Yalnızca eğitim bilimleri anabilim dallarında hazırlanmış olan 554 tez ile yapılan kümeleme çözümlmeleri göstermiştir ki; üçten fazla küme oluşturulduğunda, pozitivist paradigma farklı biçimleriyle her yeni kümeyi kaplayarak egemenliğini korumakta ve bu bölümün içinde yapılan diğer çözümlleme sonuçlarını pozitivist eğilimler bağlamında desteklemektedir. Şekil 34'te kümeleme çözümlmelerinin toplu bir betimlemesi görülmektedir. Tamamı beş değişkenle yürütülen iki ayrı kümeleme çözümlmesinde, öğretmen yetiştirme tezlerinin olmaması nedeni ile ODTÜ ve Gazi Üniversitesi modelde yer almamış ve her seferinde oluşturmacı-eleştirel paradigmayı temsil etmede Ankara Üniversitesi dışında başka bir üniversite küme oluşturmamıştır.

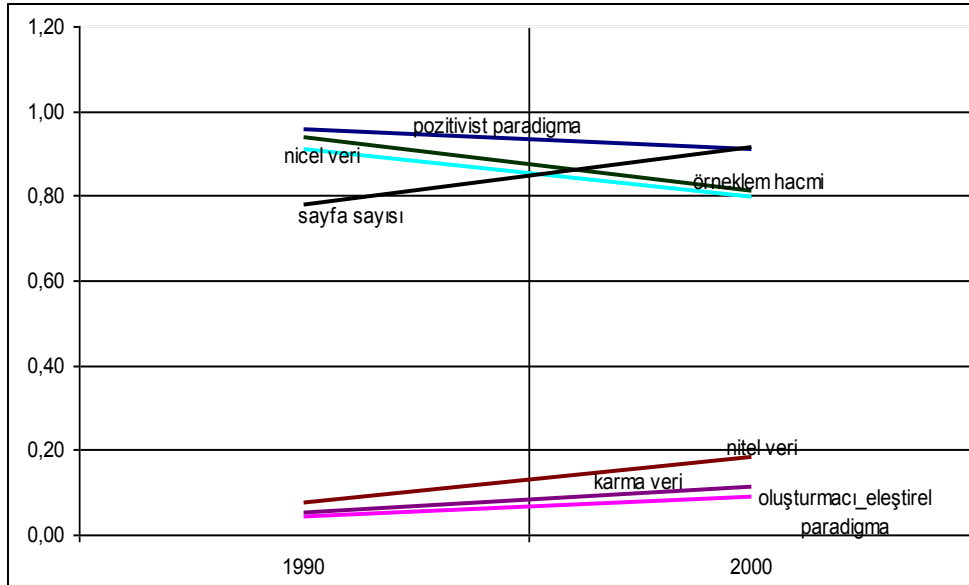


Şekil 34. Çeşitli Kümeleme Çözümlmelerinin Toplu Görünümü (Eğitim Bilimleri)

Doktora Tezlerinin, Bazı Temel Nitelikleri, Araştırma Paradigması ve Araştırma Yönteminde Bulunan Eğilimlerin Bir Arada Betimlenmesi

Doktora tezlerinin, temel nitelikler, araştırma paradigması ve araştırma yöntemine ilişkin sahip olduğu bazı eğilimlerin, 1990'lı (1986-1998) yıllar ile 2000'li (1999-2007) yıllar ortalamalarının karşılaştırıldığı grafik, topluca, Şekil

35'te görülmektedir. Ortalamalar, oransal değerler üzerinden alındığından kategoriler arası göreceli eğilimleri yansıtmaktadır.



Şekil 35. Çeşitli Eğilimlerin Toplu Görünümü (Çakışma nedeniyle karma veri türü değerlerinin 2 katı alınmıştır.)

Şekil 36'da araştırma paradigması, veri türü, örneklem çapı ve sayfa sayısı kategorilerinin 1990'lı yıllar ile 2000'li yıllar ortalamalarından oluşturulan grafik yer almaktadır. Söz konusu grafikte yer alan ortalamaların eğilimleri incelendiğinde; 1990'lı yıllardan 2000'li yıllara doğru; pozitivist paradigma tercihinde düşüş, oluşturmacı–eleştirel paradigma tercihinde artış, nitel ve karma veri türünde artış, nicel veri türünde düşüş, sayfa sayısında artış eğilimi gözlenmektedir.

Örneklem – katılımcı çapında düşüş eğilimi olduğu görülmektedir. Bu eğilimler eğitim alanına ilişkin verilerden (1083 tez) elde edilmiş olup eğitim bilimleri özelinde de (648 tez) aynı şekilde geçerlidir.

Şekil 36'da gözlenen eğilimler, çeşitli pozitivist olmayan kabullerin, eğitim araştırmasına (ve özelde eğitim bilimlerine) 1990'lardan itibaren parça parça da olsa yerleşme eğiliminde olduğu fikrini destekler niteliktedir. Ancak, bu kabullerin, toplam içindeki oranlarının egemen pozitivist alternatiflerine

göre halen çok düşük bir düzeyde (tamamı için genelde %10 ve altı) seyretmesi, araştırma paradigmalarının birbirine görece son iki dönemde (2000’li son 6 yıl) sabit bir seyir izlemeleri ve karma veri türündeki artışın son yıllarda nitel veri türünü geçmesi düşündürücüdür. Örneğin 2000’li yıllar ortalamasına bakıldığında, oluşturmacı–eleştirel paradigmanın toplam tez sayısı içindeki oranı, halen %10’nu geçebilmiş değildir.

Her ne kadar pozitivism dışındaki kabullerin bir takım karakteristikleri 1990’lı yıllardan itibaren Türkiye’deki eğitim araştırmasına nüfuz etmekteyse de; bu nüfuz ediş, saf bir felsefi temelle (pure paradigm) var olanı reddeden ya da dışlayan değil onu zenginleştiren, ona eklemlenen, bir anlamda ona aygıtlık eden bir tarzda gerçekleşmektedir. Bu noktada şu açıkça ifade edilebilir ki: Türkiye’de eğitim bilimlerinde nitel araştırma, en tipik iki kategorisiyle (ölçüştürülemezlik ve devrimsellik) bakıldığında; en azından doktora tezleri bağlamında, Khun’cu olmaktan epeyce uzaktır. Türkiye’deki nitel araştırma anlayışının ne ölçüştürülemezlik ne de devrimsellik olgularını içerisinde barındırmadığı yalnızca araştırma tekniklerinin zenginleşmesi bağlamında kendisine yer bulduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle; nitel araştırma (ya da pozitivist olmayan perspektifler) farklı bir (ölçüştürülemez) paradigmatic nitelikte Türkiye’deki eğitim bilimleri araştırmasına yansımaktan ziyade var olan pozitivist (ya da nicel) eğitim bilimleri araştırmasını zenginleştiren (araştırma tekniklerinin zenginleşmesi) bir nitelikte yansımaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışma Türkiye’de eğitim alanında hazırlanmış olan doktora tezlerini, temel nitelikleri (yıl, üniversite, araştırmacı, sayfa sayısı vb.), araştırma yöntemi, temaları ve benimsenen araştırma paradigmaları bağlamında çözümlemek; eğitim alanına kendi ürünlerinin perspektifinden bakmak ve bu bakışa göre hem yöntemsel açıdan hem de işlenen temalar yönünden eğitim alanını ve özelde eğitim bilimlerini betimlemek amacıyla yürütülmüştür. Tezlerde yer alan temalar eğitimsel gerçekliğin hangi olgularla yansıtıldığı bilgisini verirken, araştırma yöntemi ve araştırma paradigmaları, bu eğitimsel gerçekliğin araştırılmasının yollarını ve araştırmada benimsenen temel felsefi kabulleri göstermektedir. Doktora tezleri bu boyutlardan çözümlemeye tabi tutulurken, söz konusu boyutların düzeyi ve farklılıkları, aynı zamanda en temel karakteristikler (yıl, üniversite, araştırmacı, sayfa sayısı vb.) bağlamında da incelenmiştir. Genelde eğitim alanına ilişkin olarak sıralanan sonuçlar, eğitim bilimleri özelinde de geçerlidir. Eğitim bilimleri özelinde farklılık oluşturan sonuçlar ayrıca belirtilmiştir.

1986–2007 yılları arası hazırlanmış, 648 eğitim bilimleri, 435 öğretmen yetiştirme alanına ait 1083 doktora tezine ait verilerin çözümlenmesi sonrasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Doktora Tezlerinin Temel Nitelikleri

Eğitim alanında hazırlanan tezlerin yarıya yakını (%40) öğretmen yetiştirme alanında yapılmıştır.

Tezlerin çok büyük bir kısmı Türkçe dilinde yazılmıştır.

Bu çalışmada yer alan 22 üniversite içinde, tezler, çoğunlukla Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, ODTÜ ve Anadolu Üniversitesinde hazırlanmıştır. Bu üniversitelerde tezlerin yaklaşık %90'nı hazırlanmıştır. Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde hazırlanmış olan tezlerin çoğunluğu eğitim bilimleri anabilim dallarına aitken, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, ODTÜ ve Anadolu Üniversitesi tezleri çoğunlukla öğretmen yetiştirme bölümlerine aittir.

Çoğunluğu Sosyal Bilimler enstitülerinde hazırlanmış olan tezlerin eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlanmış olanları Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesine aittir. Çoğu tezin eğitim bilimleri enstitüleri yerine sosyal bilimler enstitülerinde hazırlanmış olması, eğitim bilimleri enstitülerinin tarihsel olarak sosyal bilimler enstitülerinden daha geç faaliyete geçmesi ve daha az üniversitede (beş üniversite) eğitim bilimleri enstitüsü kurulmuş olmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim bilimlerinde, tezler çoğunlukla; eğitim yönetimi teftişi, planlaması ve ekonomisi, eğitim programları ve eğitimde psikolojik hizmetler anabilim dallarında hazırlanmışken; öğretmen yetiştirmede, ilköğretim, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi ve güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde hazırlanmıştır. Bu sayılan altı bölüm/anabilim dalına yabancı diller eğitimi ile bilgisayar ve eğitim teknolojileri bölümünün eklenmesiyle oluşan sekiz bölüm/anabilim dalı, tüm tezlerin yaklaşık %90'nını oluşturmaktadır.

Hem danışman olarak hem de araştırmacı olarak eğitim alanı üyeleri çoğunlukla erkektir. Bu yöndeki cinsiyet farklılığı araştırmacılardan ziyade danışmanlarda daha belirgindir. Her iki alanda da (eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme) erkek yazar sayısı daha fazla olmasına rağmen, eğitim bilimlerinde, öğretmen yetiştirmeye görece kadın yazar oranı daha düşüktür (% 40'a % 44). Erkek araştırmacılar çoğunlukla erkek danışmanlarla çalışmışken, kadın araştırmacılar kadın danışmanlarla çalışmıştır. 1999 yılından itibaren kadın yazar sayısında erkeklere görece bir artış eğilimi söz konusudur. Araştırmacı cinsiyetleri arası farklılık ODTÜ'de kadınlar lehine

diğer üniversitelerde cinsiyet oranları ya birbirine denk ya da erkekler lehinedir.

Tezlerin ortalama sayfa sayısı 224 iken standart sapması 96'dır. Tez sayfa sayıları 35 ile 772 arasında dağılım göstermektedir. Eğitim bilimleri tezlerinin sayfa sayı ortalaması (215), ölçme değerlendirme bölümlerinde hazırlanmış olan düşük sayfa sayılı tezler nedeniyle öğretmen yetiştirme tezlerinin sayfa sayı ortalamasına (237) göre daha düşüktür. 1990'lı yılların ortalarından sonra, tezlerin sayfa sayı ortalaması artış eğilimine girmiştir.

Eğitim alanında hazırlanan tezler (ilave öğrenciler, öğretim elemanları ve bölümler nedeniyle) doğal bir artış eğilimindedir. Eğitim bilimleri tez sayıları açısından, 1990'lardan sonra belirginleşen ve kararlı bir şekilde artarak kendisine yaklaşan hatta geçen bir öğretmen yetiştirme alanı gerçeği vardır. Eğitim bilimlerinin bilgi birikiminin bir uygulama alanı olarak öğretmen yetiştirmenin, eğitim bilimlerini kurumsal yapılaşma ve çeşitli niceliksel yönlerden (öğrenci, öğretmen, bilimsel araştırma sayısı) geride bırakma eğilimi söz konusudur.

Doktora Tezlerinin Araştırma Paradigması

Araştırmacılar, araştırmalarını görgül bir nitelikte yürütme eğilimine sahiptirler. Tezlerde benimsenen egemen araştırma paradigması pozitivisttir. 1990'lı yıllarda, pozitivistde görece bir düşüş, oluşturmacı–eleştirel paradigmada ise bir artış eğilimi söz konusudur. Türkiye’de eğitim alanı, dünyada yaşanmakta olan paradigmatik dönüşümün yirmi yıl gerisinde kalmıştır.

Hem kadın hem erkek araştırmacılar çoğunlukla pozitivist paradigmayı benimsemiştir. Eğitim bilimlerinde, her iki araştırma paradigması erkekler tarafından daha çok benimsenmişken; öğretmen yetiştirmede, kadınların, oluşturmacı-eleştirel paradigmayı benimseme oranı erkeklerden daha yüksektir.

Positivist paradigma, egemen araştırma paradigması olarak her üniversite içerisinde bu egemenliğini sürdürmektedir. En çok tez hazırlanan 11 üniversite içinde, oluşturmacı-eleştirel paradigmatlı tezlerin Abant İzzet Baysal

Üniversitesi, ODTÜ, Ankara Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesindeki oranı diğer üniversitelere göre daha yüksektir; Hacettepe Üniversitesi ve Fırat Üniversitesinde ise oluşturmacı-eleştirel paradigmatlı tezlerin oranı daha düşüktür. Eğitim bilimleri özelinde oluşturmacı-eleştirel paradigmanın durumuna bakıldığında; üniversite sıralaması değişmemekte, yalnızca Anadolu Üniversitesinin yerini Marmara Üniversitesi almaktadır.

Eğitimde psikolojik hizmetler ile ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi tez sayısına göre az miktarda oluşturmacı–eleştirel teze sahipken; ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ile eğitimin sosyal ve tarihi temelleri toplam tez sayılarına oranla daha fazla oluşturmacı–eleştirel teze sahiptir. Pozitivist paradigma her bölüm/anabilim dalında egemen bir durumda iken; oluşturmacı –eleştirel paradigma ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ile eğitimin sosyal ve tarihi temelleri bölümlerinde daha görünürdür.

Pozitivist paradigmatlı tezler oluşturmacı paradigmatlı tezlerden daha az sayfa sayısına sahiptir.

Pozitivist paradigmatlı tezler çoğunlukla nicel veri türü ile yürütülmüş oluşturmacı-eleştirel paradigmatlı tezler çoğunlukla nitel veri türü ile yürütülmüş, karma veriler ise her araştırma paradigmasında yer almıştır.

Tarama, deneysel ve test/ölçek inceleme geliştirme türündeki araştırma desenleri pozitivist paradigmatla eşleşirken; karşılaştırmalı eğitim araştırması, model önerisi, durum çalışması ve tarihsel türdeki araştırma desenleri oluşturmacı-eleştirel paradigma ile eşleşmiştir.

Oluşturmacı-eleştirel paradigmatla oranla pozitivist çalışmalarda, inceleme birimi olarak, bireylere daha çok yer verilmiştir.

Oluşturmacı-eleştirel tezler daha düşük ölçme eğilimine sahipken pozitivist tezler üst düzeyde bir ölçme (oranlı) eğilimine sahiptir.

Doktora Tezlerinin Araştırma Yöntemi

Tezler çoğunlukla nicel verilerle hazırlanmıştır. Dalgalı bir seyir izleyen nicel veri türünde her ne kadar 2000’li yıllarla birlikte yeniden bir yükselme eğilimi

olsa da nitel veri türü ve özellikle karma veri türünde görece bir artış 1990'lı yıllardan beri oldukça belirgindir.

Cinsiyet dağılımları veri türlerine göre değişiklik göstermemektedir.

Her ne kadar eğitim alanında en çok kullanılan desenler, deneysel, tarama ve durum çalışması şeklinde sıralansa da; tarama deseni eğitim bilimlerinde en çok kullanılan, deneysel desen ise öğretmen yetiştirmede en çok kullanılan desen olarak gözlenmiştir. Başarı testlerinin madde istatistiklerinin incelendiği test inceleme–geliştirme amaçlı araştırma ile çeşitli tür ölçeklerin geliştirilmesi ya da ülkeye kazandırılması amacıyla yürütülen ölçek geliştirme araştırmaları ağırlıklı eğitim bilimlerinde gözlenen türler olmuştur. Eğitim bilimleri, kapsamı itibarıyla çeşitlenen araştırma desenleri kullanan, özellikle tarama deseni ile eğitim bireyleri (öğretmen, öğrenci vb.) üzerinde yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği ana odaklanmayan; onlar üzerinde çok çeşitli olguları sorgulayan bir özelliğe sahipken; öğretmen yetiştirme, görece daha dar bir uygulama alanı olarak, öğrenme performansını arttırmanın yollarını, deneysel desenlerle, öğrenmenin gerçekleştiği ana odaklanarak gerçekleştirme amacındadır. Yıllar itibarıyla; tarama desenlerinde ve tarihsel araştırmalarda, görece bir düşüş eğilimi varken, deneysel desen ve durum çalışmalarında görece bir artış eğilimi söz konusudur.

Test inceleme geliştirme türü çalışmalar ile yürütülmüş olan tezlerin ortalama sayfa sayısı genel olarak diğer desenler ile yürütülmüş olan tez sayfa sayılarından daha azdır. Tarihsel desenlerin kullanıldığı tezlerin ortalama sayfa sayısı ise tarama, deneysel, model önerisi ve durum çalışması desenleri ile yürütülen tezlerin sayfa sayılarından daha fazla; karşılaştırmalı eğitim araştırmasının kullanıldığı tezlerin ortalama sayfa sayısı, tarama, deneysel ve model önerisinin yer aldığı tezlerden daha fazladır. Tezlerde kullanılan veri tipi nitel türde olmayı gerektirdikçe sayfa sayıları artmaktadır.

Tarama ve tarihsel türdeki araştırma desenlerinde, görece bir azalma yaşanmaktayken deneysel ve durum çalışması türündeki araştırma desenlerinde yıllar itibarıyla bir artış eğilimi söz konusudur.

Tarama ve deneysel desenler nicel veri türüne fazlasıyla yer vermiş, nitel veri türüne ise oldukça az yer vermişken model önerisi, tarihsel ve durum çalışması desenleri nicel veri türüne az yer vermiş, nitel veri türüne ise

ağırlıkla yer vermiştir. Model önerisi ve durum çalışması desenleri karma veri tipine daha çok yer vermiştir.

Oranlı ölçme düzeyine sahip tezler belirgin bir şekilde diğer tezlerden daha fazla sayıdadır. Kodlama sürecinde 300'den fazla tezde deneklerin erişilerinin ölçüldüğü tespit edilmiştir. Yıllar itibariyle; likert, başarı ölçeği türü veri toplama araçlarına yönelik “oranlı” ölçme düzeyi ile görüşme artış eğilimi gösterirken (2000’li yıllardan sonra tekrar azalma eğilimi), “sıralı” ölçme düzeyi azalan bir eğilime sahiptir.

Tezlerde yer alan örneklemelerin ortalaması 171, modu ise 30’dur. Eğitim bilimleri özelinde örneklem ortalaması 211, mod ise 70’tir. Mod ve ortalama değerleri en çok kullanılmış araştırma desenlerinin (deneysel ve durum çalışması modu; tarama deseni ortalamayı belirlemiştir) karakteristiklerini yansıtmaktadır. Tezlerde yer alan örneklem çapları yıllara göre azalma eğilimindedir.

Yorumlama ve çözümlenmesi görece daha kolay olan sıralı ölçme düzeyindeki veri toplama araçları daha geniş çaplı örneklemelere yöneltilmiş, bir olguyu ölçme amacıyla olan oranlı ölçme düzeyindeki veri toplama araçları ise sınıflamalı ölçme düzeyine görece daha az sayıda örneklemelere yöneltilmiştir. Görüşme ise daha az sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmiştir.

Pozitivist paradigmatlı tezler daha geniş örneklem çapıyla yürütülmüşken, oluşturmacı-eleştirel paradigmatlı tezler daha küçük örneklem çapıyla yürütülmüştür.

Tarama deseni en büyük çaplı örneklemeler ile yürütülmüşken, daha küçük bir örneklem çapına sahip olan deneysel çalışmalarda yer alan örneklem çapı, durum çalışmasında yer alan katılımcı sayısından fazladır.

Doktora Tezlerinin Temaları

Araştırmacılar, en fazla, öğretim yöntemleri, kişisel faktörler, çevresel faktörler, ailevi faktörler, eğitim programları, eğitim teknolojileri ve diğer faktörlerin erişiyeye, beceri kazandırmaya, eğitim hedefi kazandırmaya, bilginin edinilmesine, kazanılmasına, öğrenmenin hızına, kalıcılığına etkisi; erişiyeye

yordayıcıları, erişiyi arttırmanın yolları gibi konuları işlemişlerdir. Tezlerin tümünün 391 (%36) adedinde bu tema (Erişiyi arttırma) yer almıştır. Erişiyi arttırma amacı öylesine sahiplenilmiştir ki 300'den fazla tezde öğrenci ya da öğretmen adaylarının başarısı ölçülmüştür. Beceri/erişi teması en çok işlenen tema olarak ağırlıkla ilköğretim ve yükseköğretim düzeyine yöneltlmıştır.

Öğrenci ve öğretmenlerin (beceri/erişi durumları hariç) çeşitli konulardaki tutumları, sorunları, davranışları, görüşleri; öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterliliği, öğretmen değerlendirmesi, öğretmen istihdamı, öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenlik mesleği, toplumsal cinsiyet, öğrenci disiplini, burslar, öğrencilerin kendini kabul düzeyleri, öğrenci boş zamanları, öğrenci özerklik düzeyi, öğretmen ve öğrenci uyum düzeyleri, öğretmen ve öğrenci yalnızlık düzeyleri, öğretmen mesleki kararlılıkları, öğretmen seçimi, öğrenci ahlak düzeyi, öğrenci kendini açma düzeyleri, öğrenci arkadaşlık ilişkileri; öğrenci kelime hazinesi alt konularından oluşan “Öğretmen/öğrenci” teması ikinci düzeyde (% 23) en çok çalışılan tema olmuştur.

Beceri/erişi ve öğrenme/öğretim temasını işleyen tezler topluca ele alındığında, öğretmen yetiştirme tezlerinin yarısından fazlasında (%52) öğrenme ve öğretme niteliğinin iyileştirilmesi teması işlenmiştir. Tematik çözümlemede kullanılan 22 temanın 7'si (beceri/erişi, öğrenme/öğretme, öğretmen/öğrenci, program, eğitim teknolojisi/bilişim, sanat, eğitim materyali) öğretmen yetiştirme tezlerinin %94'ünü oluşturmaktadır. Eğitim bilimlerinde beceri/erişi teması, öğretmen/öğrenci ve yönetim/yönetici teması ile önceliği eş ağırlıkta paylaşmaktadır. Eğitim bilimleri, bu üç tema dışında kalan diğer tema çeşitliliği (öğrenme/öğretim, program, eğitim teknolojisi/bilişim, ölçek/ölçme değerlendirme, rehberlik, /terapi, eğitim ekonomisi/planlaması, denetim/denetçi) ile bünyesindeki anabilim dalları çeşitliliğini yansıtmaktadır. Öğretmen yetiştirme, beceri/erişi ve öğrenme/öğretim temalarına odaklı görece daha dar bir tematik çeşitliliğe sahipken, eğitim bilimleri temaları daha yaygın bir tematik dağılım göstermektedir.

Üniversitelerin temalarına yansıyan çeşitlilik, üniversitelerde hazırlanan tez sayılarının miktarıyla ilişkilidir. Tez sayısı fazla olan dolayısıyla da buna uygun düzeyde eğitim alanında kurumsal yapılaşmaya sahip üniversitelerin tematik yelpazesi daha geniştir.

Araştırma paradigmalarının tematik tercihlerindeki öncelikler birbirinden farklıdır. “Beceri/erişi” teması, öncelikle kendisini pozitivist paradigmanın hemen ilk sırasında göstermektedir. Çeşitli faktörlerin beceri kazandırmaya, eğitim hedefi kazandırmaya, bilginin edinilmesine, kazanılmasına, öğrenmenin hızına, kalıcılığına etkisi; erişiyordayıcıları, erişiyi arttırmanın yolları gibi konuları içeren bu tema, oluşturmacı-eleştirel paradigmanın orta sıralarında yer almaktadır. Özel okullar, vakıf üniversitelerindeki uygulamalar, özel resmi okul performans karşılaştırması, değerlendirilmesi alt konularından oluşan “özel okul” teması pozitivist paradigmada en az işlenmiş tema iken; başarıyı ölçmek amacıyla test geliştirme, Rasch modeli, klasik test teorisi, örtük özellikler teorisi, kredili sistem, PISA sınavları, madde analizi, tutumları ya da algıları ölçmek amacıyla ölçek geliştirilmesi ya da uyarlanması, geçerliliğinin güvenilirliğinin incelenmesi alt konularını ele alan “ölçek/test” teması oluşturmacı–eleştirel paradigmada hiç yer almamıştır. Öğretim ve öğrenme yöntemi, modeli ve stili, deseni kullanılma durumları, ilişkileri, karşılaştırılması, etkisi; öğrenmenin gerçekleşmesi süreci alt konularından oluşan “Öğrenme/öğretim” teması pozitivist paradigmada öncelikle yer alırken; oluşturmacı–eleştirel paradigmada oldukça gerilerdedir. Yönetici ya da yönetimin yeterliliği, rolleri, süreçleri, politikası; örgütsel çatışma, stres, tükenmişlik, bağlılık, değişme, iş doyumu, yabancılaşma, kültür; yönetim, ödüllendirme ve proje yönetimi; eğitimin merkezi örgütünün (MEB) icraatları ve insan kaynakları alt konularından oluşan “yönetim/yönetici” teması oluşturmacı–eleştirel paradigmada, pozitivist paradigmaya göre daha öncelikli yer almaktadır.

Farklı iki araştırma türü (nicel-nitel) altında düşünülebilecek olan tarama ve durum çalışması türündeki araştırma desenleri tematik çeşitlilik açısından oldukça kapsamlı iki desendir. Her iki desen, benzer temalara yönelebilmektedir. Tarihsel ve deneysel çalışmalar diğer desenlere pek de paralel olmayan kendine has bir tematik çeşitliliğe sahiptir.

Çoğunlukla ilköğretim ve yükseköğretim düzeylerine odaklanılan çalışmalarda okulöncesi, özel eğitim, lisansüstü eğitim ve yetişkin eğitimi az değinilmiş düzeyler olarak kalmıştır.

Beceri/erişi teması en çok işlenen tema olarak ağırlıklı ilköğretim ve yükseköğretim düzeyine yöneltmiştir. Çoğunlukla bu öğretim

kademelerindeki erişinin artırılması hazırlanan tezlerde amaçlanmış, ortaöğretimdeki eriş durumu bu iki ağırlıklı kademeyle oldukça geriden takip ederken, okulöncesi, özel eğitim ve yetişkin eğitimi düzeylerinde eriş çalışmaları oldukça alt düzeydedir.

Tezlerin % 87,9'unda inceleme birimi ya da uzman olarak yer alan bireyler formel eğitimin temel elemanları içinden olan yönetici, öğretmen, öğrenci, denetçi, veli ya da diğer işgörenlerdir. Tezlerde formel eğitim dışından bireyler çok az yer almıştır.

Eğitim araştırması esasen örgün öğretim sınırlılığında yürütülmüştür. Öğretmen yetiştirmeye göre eğitim ortamı dışından bireyler, eğitim bilimleri tezlerinde daha çok yer almış olmakla birlikte, bu çokluk, eğitimi örgün öğretim sınırlılığında görme eğilimini değiştirecek yeterlilikte değildir.

Genel olarak, erkek eğitim bilimcilerce, çabalar, sosyal bilimler enstitülerinde, ilköğretim ve yükseköğretimdeki öğrenci ve öğretmenleri denek olarak kullandıkları, sayısal verilere dayalı tarama ve deneysel türdeki araştırma desenleri ile başarıyı artırma ve eğitim alt sistemlerini etkili ve verimli kılma amacına tahsis edilmiştir.

Tezlerde en çok yer alan eğitim bireyi, sırasıyla, yükseköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileridir. Araştırmacılar tez çalışmalarında öğrencilerle etkileşime girme eğiliminde olan uygulama biçimini ağırlıklı benimsemiştir. Öğrencileri sırasıyla öğretmen, yönetici, veli, işgören ve denetçiler izlemiştir. Öğrenci ve öğretmeni ile birlikte sıralamaya bakıldığında, sıralama yükseköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde gerçekleşmektedir.

Bu çalışmanın giriş bölümünde de yer aldığı üzere; bulgular, öğretmen yetiştirmenin, eğitim bilimlerinin sahip olduğu eğilimlerden fazlaca bir sapma göstermediği varsayımını destekler niteliktedir. Araştırma deseni ve tema dışında, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmede belirgin bir eğilimsel farklılık gözlenmemiştir. Eğitim bilimleri tarama desenini çoğunlukla kullanırken öğretmen yetiştirme çoğunlukla deneysel deseni kullanmış; öğretmen yetiştirme, beceri/eriş ve öğrenme/öğretim temalarına odaklı görece daha dar bir tematik çeşitliliğe sahipken, eğitim bilimleri temalarının daha yaygın bir tematik dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Her iki farklılık ise öğretmen yetiştirmenin öğretim sürecine odaklanmış doğasından kaynaklanmaktadır.

Doktora Tezlerinin Belirgin Tez Kümeleri

Eğitim alanında; üniversite, araştırma paradigması, araştırma deseni, veri türü ve ölçme düzeyine göre en çok tez hazırlanan 5 üniversite çeşitli kümeler oluşturmuştur. Bazıları, ölçme düzeyi değişkeni olmaksızın da yapılan çeşitli kümeleme çözümlmeleri sonrasında genel olarak:

Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi pozitivist paradigmayı benimseyen ve doğal olarak nicel verilerin yer aldığı tarama ve deneysel türdeki araştırma desenlerinin tercih edildiği üniversiteler olmuştur.

ODTÜ, oluşturmacı-eleştirel paradigmayı benimseyen, nitel veri türüyle durum çalışması araştırma deseninin tercih edildiği üniversite olmuştur.

Ankara Üniversitesi ise özellikle ölçme düzeyi gibi keskin ayrımlara neden olan değişkenin modelde yer almadığı durumlarda, birden fazla küme oluşturarak, bir kümede oluşturmacı-eleştirel paradigmayı benimseyen ancak karma veri tipine dayalı durum çalışması desenini tercih etmekte; diğer kümede ise ağırlıklı yönü olan nicel verilere dayalı tarama deseninin tercih edildiği sert pozitivist yönünü de gösteren kümeler oluşturmuştur.

Eğitim Bilimleri Tezlerine İlişkin Kümeleme Çözümlmeleri

Yalnızca eğitim bilimleri anabilim dallarında hazırlanmış olan 554 tez ile yapılan kümeleme çözümlmeleri göstermiştir ki; üçten fazla küme oluşturulduğunda, pozitivist paradigma farklı biçimleriyle her yeni kümeyi kaplayarak egemenliğini korumakta ve diğer çözümlleme sonuçlarını pozitivist eğilimler bağlamında desteklemektedir. Tamamı beş değişkenle yürütülen iki ayrı kümeleme çözümlmesinde, öğretmen yetiştirme tezlerinin olmaması nedeni ile ODTÜ ve Gazi Üniversitesi modelde yer almamış ve her seferinde oluşturmacı–eleştirel paradigmayı temsil etmede Ankara Üniversitesi dışında başka bir temsilci üniversite küme oluşturmamıştır. Hacettepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi pozitivist paradigmatlı kümeler olmuştur.

Doktora Tezlerinin, Bazı Temel Nitelikleri, Araştırma Paradigması ve Araştırma Yönteminde Bulunan Eğilimlerin Bir Arada Betimlenmesi

Pozitivist paradigma oranı, nicel veri türü oranı ve örneklem ortalamasında bir düşüş eğilimi söz konusuysa; oluşturmacı–eleştirel paradigma oranı, nitel veri türü oranı, karma veri türü oranı ve sayfa sayısı ortalamasında görece bir artış eğilimi 1990’lı ve 2000’li yılların veri ortalamalarının karşılaştırılmasına dayalı olarak söz konusudur. Gözlenen bu eğilimler, çeşitli pozitivist olmayan kabullerin, eğitim araştırmasına sınırlı da olsa yerleşme eğiliminde olduğu fikrini destekler niteliktedir.

Ancak, bu kabullerin, toplam içindeki oranlarının egemen pozitivist alternatiflerine göre halen çok düşük bir düzeyde (tamamı için genelde %10 ve altı) seyretmesi, araştırma paradigması oranlarının birbirine göre son iki dönemde (2000’li son 6 yıl) sabit bir seyir izlemeleri ve karma veri türündeki artışın son yıllarda nitel veri türünü geçmesi düşündürücüdür. Örneğin 2000’li yıllar ortalamasına bakıldığında, oluşturmacı–eleştirel paradigmanın toplam tez sayısı içindeki oranı, halen %10’nu geçebilmiş değildir.

Bu noktada şu açıkça ifade edilebilir ki: Türkiye’de eğitim bilimlerinde nitel araştırma, en tipik iki kategorisiyle (ölçüştürülemezlik ve devrimsellik) bakıldığında; en azından doktora tezleri bağlamında, Khun’cu olmaktan epeyce uzaktır. Türkiye’deki nitel araştırma anlayışının ne ölçüştürülemezlik ne de devrimsellik olgularını içerisinde barındırmadığı yalnızca araştırma tekniklerinin zenginleşmesi bağlamında kendisine yer bulduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle; nitel araştırma (ya da pozitivist olmayan perspektifler) farklı bir (ölçüştürülemez) paradigmatik nitelikte Türkiye’deki eğitim bilimleri araştırmasına yansımaktan ziyade var olan pozitivist (ya da nicel) eğitim bilimleri araştırmasını zenginleştiren (araştırma tekniklerinin zenginleşmesi) bir nitelikte yansımaktadır.

Öneriler

Politika Önerileri

Eğitim araştırmalarında paradigmatik çeşitliliğe olduğu gibi, araştırma deseni ile veri toplama ve çözümleme yöntemlerinde de çeşitliliğe ihtiyaç bulunmaktadır.

Bilimsel bir araştırmanın amacının gerçekleştirilmesinde; felsefi temel, araştırma deseni, veri toplama ve çözümleme teknikleri gibi birbirini hiyerarşik olarak etkileyen üç farklı düzeydeki tercih, çalışmada değinilmiş olsun ya da olmasın, araştırmacı için, zorunlu bir uğrak noktasıdır. Hem çoklu paradigmatlı bakışı kolaylaştırmak hem de iç tutarlılığı daha mümkün hale getirmek amacıyla, tez hazırlamayla ilgili kılavuz ve yönergeler, tezlerin yöntem bölümlerinin paradigmatik tercihleri içermesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Araştırmacı, çalışmasının giriş bölümünde belirttiği amacı gerçekleştirmek için hangi araştırma felsefesinin (paradigma) en uygun olduğunu açıklamalıdır. İkinci aşamada ise, araştırmacı, tercih ettiği felsefi kabullerine uygun olarak tasarladığı araştırma desenine (ya da desenlerine) ilişkin bilgi vermeli, ardından o desende kullanacağı veri toplama ve çözümleme yöntemlerini/araçlarını açıklamalıdır. Böylelikle, araştırmacı, amaç, araştırma felsefesi, araştırma deseni, veri toplama ve çözümleme yöntemleri şeklinde hiyerarşik bir düzeylendirme anlatımını felsefi temellerden başlatmış olur. Bu sayede, özünde oluşturmacı bir araştırma yürüten araştırmacı, sanki pozitivist bir çalışma yapıyormuşçasına evren örneklem bilgisi ya da kapsamlı güvenilirlik geçerlilik çalışmaları gerçekleştirmiş gibi bilgiler sunma çabasında olmayacaktır. Ya da gerçekte varolanın keşfi değil de yeniden inşasını gerçekleştirdiğini düşündüğü fenomenleri, keşfedilmiş olgular gibi sunmak tutarsızlığını pratik etmeye sınırlanmayacaktır.

Üniversitelerin tez hazırlama rehberlerinin belirtildiği şekilde düzenlenmesinin, paradigmatik çeşitliliğin oluşması ve tezlerde iç tutarlılığın artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Hangi araştırma paradigmatı

iyidir sorusu yanıtı olmaması nedeniyle anlamsız bir sorudur ancak her araştırma paradigması kendi içinde tutarlı olabilir; çoklu paradigmalı bir anlayışa kapı açıldığı takdirde her araştırma paradigmasına göre yapılmış kendi içinde tutarlı araştırmalar üretilecektir.

Lisansüstü eğitimde araştırma yöntemleri derslerinin çok paradigmalı bir müfredata kavuşturulması, lisansüstü eğitim mezununun araştırma yapabilme yeteneklerini kazanmış olarak mezun edilmesi, araştırma yöntemleri konusundaki ders çeşitleri ve saatinin arttırılması, paradigmasal çeşitliliğe hizmet edeceği gibi her araştırma paradigmasının kendi içinde zenginleşmesine de yarayacaktır.

Eğitim araştırmasında tematik çeşitliliğe ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu çeşitlilik, hem eğitim bilimlerinin kendi üzerine düşünmesi hem de genel olarak eğitim araştırmasının eğitimin anlam ve değerini kamusal karar vericilerin de etkisiyle sınırlamayan bir anlayışa sahip olmalıdır. Bu çalışmada yapılan incelemede, doktora tezlerinde her iki açıdan (eğitim bilimleri üzerine ve formel eğitim dışında) ayrı bir tema kategorisi oluşturmaya neden olacak sıklıkta bir tematik çeşitlilik saptanmamıştır. Yalnızca öğretim işinin nasıl yapılacağı hakkında çalışmalara odaklanan bölümler dışında eğitimin farklı boyutlarına bakabilecek perspektiflere sahip eğitim bilimleri anabilim dallarının (iktisadi, tarihsel, sosyolojik, politik vb.) açılması ya da sayısının arttırılması, eğitimin çok farklı yönlerden incelenmesine yarayacağı gibi eğitim bilimlerinin de gelişmesi ve bilimleşme düzeyinin artmasına yarayacaktır. Öğretmen yetiştirmenin, eğitim bilimlerinin bilgi birikiminin uygulama alanlarından biri olduğu düşünüldüğünde; eğitim bilimleri anabilim dallarının, bulunmayan üniversitelerde açılması, kurulmuş üniversitelerde ise ilave anabilim dalları ile çeşitlendirilmesi sayesinde, eğitim bilimleri ile öğretmen yetiştirme arasında nicel yönden normalleştirilmiş bir dengenin sağlanması da mümkün olacaktır.

Paradigmatik, yöntemsel ve tematik çeşitlilik arzulanması gereken bir amaç olduğu gibi birbirini tekrar eden araştırmalar da kaçınılması gereken bir zorunluluk olmalıdır. Başlanacak ya da yürütülmekte olan araştırma bilgilerinin belirlenmiş bir formatta yer aldığı ve düzenli olarak güncellendiği, araştırmacıların erişimine açık üniversiteler arası bir araştırma bilgi havuzu kurulması sağlanmalıdır. Böylelikle, araştırmacı, çalışma konusunu seçerken, önceden başlanılmış bir çalışmayı seçmeyeceği gibi, yürütmekte olduğu

alışmasının aynısının başka bir araştırmacı tarafından başlatılmasının da önüne geçebilecektir.

Araştırma Önerileri

İçerik analizi ile yürütölen bu çalışmada araştırma paradigması, araştırma yöntemi ve tema üzerinden çok boyutlu bir inceleme yürütölmüş olmakla beraber bir söylem analizi yapılmamıştır. Eğitim bilimlerinde var olan paradigmasal ve temasal eğilimlerin daha iyi ortaya çıkartılması, bu bağlamda farklı bakış açılarına (paradigmalar) göre eğitimin anlam ve değeriinin ortaya konulabilmesi amacıyla, çeşitli araştırma paradigmalarına ait olan doktora tezlerinden alınacak küçük, amaçlı bir örneklemele tezlerin paradigmasal ve yöntembilimsel olarak sorgulanma ve betimlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Benzeri alışmalar tezler dışında, eğitim alanının diğeri ürünleri olan makaleler, kitaplar vb. ürünler üzerinde de yapılabilir.

Eğitim bilimcilerin benimsedikleri araştırma paradigmasının ve eğitim ile eğitim bilimi tanımlarının ve öneminin ne olduğunun sorulduğı nitel araştırmalar yapılabilir.

Diğeri disiplinlerde eğitim konulu çalışmalar ile eğitim bilimlerindeki çalışmaların karşılaştırılması yolu ile eğitim bilimine özgün olanın ortaya çıkartılmasına hizmet eden araştırmalar yürütölebilir.

KAYNAKÇA

Adorno, T. and Horkheimer, M. (1972 [1947]) **Dialectic of Enlightenment**, New York: Herder and Herder Inc.

Alavi, M. ve Carlson, P. (1992). "A Review of MIS Research and Disciplinary Development," **Journal of Management Information Systems**, 8(4), pp. 45-62.

Altın N. (2004). **Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Analizi** (Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ankara Üniversitesi. **Eğitim Bilimleri Enstitüsü**. Tarihçe. http://egitim.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=162. 25 Eylül 2011 Tarihinde ulaşıldı.

Ankara Üniversitesi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Tarihçe. http://sosbilens.ankara.edu.tr/?bil=bil_icerik&icerik_id=94. 25 Eylül 2011 Tarihinde ulaşıldı.

Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği 03/12/2003 tarih ve 25305 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir

Anchor, R. (2006). **Rickert, Heinrich in Encyclopedia of Philosophy**. Second Edition, Donald M. Borchert, (Editor in Chief). Thomson Gale.

Balcı, A. (1990). **Türkiyede Eğitim Araştırmalarının Durumu: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi 25.Yıl Kongresi (24-28 Eylül 1990)'nde Sunulan Tebliğ.

Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler** (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Balcı, A., Şimşek, H., Gümüşeli, A.İ., Tanrıöğre, A. (2008). **Eğitim Yönetimi Araştırmaları ve Yayın Hakkında Rapor**. 3.Eğitim Yönetimi Kongresi.
- Balcı, A., (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:54, SS: 181-189, Ankara.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Örneği. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Sayı:59, Cilt:15, SS: 325-343, Ankara.
- Başaran İ. E. (2007). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara, Ekinoks Yayınları.
- Bazeley, P. (2004). **Issues In Mixing Qualitative and Quantitative Approaches To Research**, in R. Buber, J. Gadner, & L. Richards (eds) Applying qualitative methods to marketing management research. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Berger P. ve Luckman T. (2008). **Gerçekliğin Sosyal İnşası**. (Çeviren: Vefa Saygın) Öğütle. İstanbul, Paradigma Yayınları. (Eserin orijinali 1966’da yayımlandı).
- Bernard Russell, H. (2000). **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches**. Sage Publications.
- Bhattacharya, H. (2008). Empirical Research. In L. M. Given (Ed.), **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Bilgin, N. (2006). **Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler Ve Örnek Çalışmalar**. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Billings D. B. & Jennings P. (2000). **Critical Theory in Encyclopedia of Sociology**. Second Edition. Edgar F. Borgatta (Editor-in-Chief).

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). **Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bohman, J. (2001). Critical Theory: Contemporary . IN: Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (eds.): **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**. (Vol. 3, pp. 1966-1973)
- Book, C. L. ve Pappas, E. J. (1985). **Establishing A Research Agenda For Communication Education: A Symposium**. Central Speech Journal, 36
- Bottomore, T. (1997). **Frankfurt Okulu**. (Çeviren: Ahmet Çiğdem). Vadi Yayınları.
- Bray, M.; Adamson, B. & Mason, M. (eds.) (2007): **Comparative Education Research: Approaches and Methods**, Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Brewer, J.D. (2003), **Content Analysis. In The A-Z of Social Research. A Dictionary of Key Social Science Research Concepts**. R.L.Miller ve J.D. Brewer (Eds.) Sage, London.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. London:Heineman.
- Cafferella, E. P. (1999). **The Major Themes and Trends in Doctoral Dissertation Research in Educational Technology From 1977 Through 1998**. ERIC Document Reproduction Service NO. ED 436 178.
- Cahoon L. E. (2000) **From Modernism to Postmodernism: An Anthology**. Ed. Lawrence E. Cahoon, Blackwell 1997

- Campbell K. (2006). **Ontology**. In **Encyclopedia of Philosophy**. Second Edition Donald M. Borchert, (Editor in Chief). Thomson Gale.
- Cevizci, A. (2010). **Bilgi Felsefesi**. İstanbul, Say Yayınları.
- Chen W. ve Hirschheim R. (2004), **A Paradigmatic and Methodological Examination of Information Systems Research From 1991 to 2001**. Info Systems J. 14.
- Cheek, J. (2008). Research Design. In L. M. Given (Ed.), **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Cipolla C., Giarelli G. (2000) **Epistemology**. In **Encyclopedia of Sociology** Edgar F. Borgatta and Rhonda J. V. Montgomery (managing editor). Second Edition The Gale Group.
- Cohen IB. (1994). **Interactions: Some Contacts Between the Natural Sciences and the Social Sciences**. MIT Press, Cambridge, MA.
- Cohen, B. P. (2000). **Paradigms and Models**. In **Encyclopedia of Sociology**. Edgar F. Borgatta and Rhonda J. V. Montgomery (managing editor). Second Edition The Gale Group.
- Cohen, J; Ministry of Education, Culture and Science (2009). **Sustainable Humanities: Report from the Committee on the National Plan for the Future of the Humanities**. Amsterdam, the Netherlands: Amsterdam University Press.
- Cohen, L., Manion, I. and Morrison, K. (2007). **Research Methods in Education**. 6th edition. London: Routledge Falmer.

Corbetta, P. 2003. **Social Research: Theory, Methods and Techniques**. California: Sage Publications.

Costantino T.E. (2008). Constructivism. In L. M. Given (Ed.), **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: SAGE

Council of Graduate Schools of the U.S. **The Role and The Nature of Doctoral Dissertation**. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED331422 Erişim Tarihi: Mart 2008.

Davies, P. (2006). Research Design. L. M. Given (Ed) **The SAGE Dictionary of Social Research Methods**. SAGE Publications, Inc.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N.Denzin & Yvonna Lincoln (Eds), **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA:SAGE.

Denzin, Norman K. (2008). The new paradigm dialogs and qualitative inquiry. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 21:4, 315 – 325

Dokuz Eylül Üniversitesi. **Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Enstitümüz**. <http://web.deu.edu.tr/egitimbil/giris.php?icerik=1>. 25 Eylül 2011 Tarihinde ulaşıldı.

Dokuz Eylül Üniversitesi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sunuş**. <http://www.sbe.deu.edu.tr/icerik.php?id=0001>. 25 Eylül 2011 Tarihinde ulaşıldı.

Donmoyer, R. (2008a) Paradigm. L. M. Given (Ed) **The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. SAGE Publications, Inc.

Donmoyer, R. (2008b) Quantitative Research. L. M. Given (Ed) **The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. SAGE Publications, Inc.

Drummond, J. (2006). **Husserl, Edmund in Encyclopedia of Philosophy**. Donald M. Borchert, editor in chief. Second edition. Thomson Gale.

Eason, S.H., & Daniel, L.G. (1989). **Trends and Methodological Practices In Several Cohorts of Dissertations**. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Houston, TX.

Egelioğlu, F.V. (1989). **Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi**. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ekiz, D.(2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Anı Yayıncılık, Ankara.

Elmore, P. B., & Woehlke, P. L. (1998). Twenty years of research methods employed in American Educational Research Journal, Educational Researcher, and Review of Educational Research. **ERIC**. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED420701&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED420701. 18 Nisan 2011 tarihinde ulaşıldı.

Erdoğan İ. (2006). Karşılaştırmalı Eğitim. Ed. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş. **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**. Nobel yayın dağıtım.

Esgin, A. (2005). **Anthony Giddens Sosyolojisi**. Ankara, Anı Yayınları.

Feger, H. (2001). Classification: Conceptions in the Social Sciences. IN: Smelser, N. J. & Baltes, P. B. (eds.): **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**. (Vol. 3, pp. 1966-1973)

- Fielding, A.H. (2007). **Cluster and Classification Techniques for the Biosciences**. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gage, N. (1989). The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1989, **Educational Researcher**. 18, pp.
- Garrison, D.R. & Shale, D. (1994). Methodological Issues: Philosophical Differences and Complementary Methodologies. In D.R. Garrison (Ed.), **Research perspectives in adult education**. (pp.17-37). Florida: Krieger.
- Göka E, Topçuoğlu A, Aktay Y. (1999). **Önce Söz Vardı: Yorumsamacılık Üzerine Bir Deneme**. Ankara, Vadi Yayınları.
- Gökçe, B. (2007). **Toplumsal Bilimlerde Araştırma**. Ankara, Savaş Yayınevi.
- Grant J. A ve diğerleri (1995). **Non-empirical Research In Communication and Insruction:1983-1993**. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association 45 th Albuquerque, NM
- Grant, I.H. (2006). Postmodernizm ve Bilim ve Teknoloji. (Editör: Stuart Sim) **Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü** (Çev. M. Erkan, A. Utku), Ankara, Babil Yayıncılık.
- Grant, B.M. ve Giddings, L.S. (2002). Making Sense of Methodologies: A Paradigm Framework for the Novice Researcher. **Contemporary Nurse** 13(1): 10-28
- Gray, D. E. (2004). **Doing Research in the Real World**. London: Sage
- Guba, E.(1990). **the Paradigm Dialog**. Beverly Hills, CA: Sage.

- Guba, E.(1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.Denzin & Yvonna Lincoln (Eds), **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA:SAGE.
- Guba E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds), **Handbook of Qualitative Research**. Sage, London, pp.1-28.
- Guo Z. & Sheffield J. (2008). A Paradigmatic and Methodological Examination of Knowledge Management Research: 2000 to 2004. **Decision Support Systems**. 44, 673-688.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., Yolsal, Ü.H. (2002). **Felsefe Sözlüğü**. Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 2002.
- Gülbenkian Komisyonu. (1996). **Sosyal Bilimleri Açın**, (Çev: Ş. Tekeli), Metis Yayınları,. (1 - 67).
- Güneş, B. (2003). Paradigma Kavramı Işığında Bilimsel Devrimlerin Yapısı ve Bilim Savaşları: Cephelerdeki Fizikçilerden Thomas S. Kuhn ve Alan D. Sokal. Gazi Üniversitesi, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1 (Kış 2003), 23-44, , Ankara.
- Gürsaka, Nemci (2007). **Sosyal Bilimler Karmaşıklık ve Kaos**, Ankara, Nobel Yayınları.
- Habermas, J. (1968 / 1997). **Bilgi ve İnsansal İlgiler**. (Çev.: C. A. Kanat) Küreyl Yayınları, İstanbul.
- Habermas, J. (1963 / 1988). **Theory and Practice**. (Translator: John Viertel) Beacon Press.

Habermas, J. (1968 / 2004). **İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim** (çeviren: Mustafa Tüzel), 5. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları..

Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği
18/06/2003 tarihli ve 25142 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir

Hacking, I., ed. (1981). **Scientific Revolutions**. Oxford: Oxford University Press.

Hammersley, M. (1992). The Paradigm Wars: Reports from the front. **British Journal of Sociology of Education**. 13, 1, pp131-43.

Hançerlioğlu, O (1993). **Felsefe Ansiklopedisi**. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Hançerlioğlu, O (2010). **Felsefe Sözlüğü**.17. Basım. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Hatch, J. A. (2002). **Doing Qualitative Research in Education Settings**. Albany NY: State University of New York Press.

Hotho, A., Maedche A., and Staab S. (2002). **Text Clustering Based on Good Aggregations**. In: Künstliche Intelligenz (KI), 48-54.

How. A. (2003). **Critical Theory**. Palgrave Macmillan, New York.

Hratinski S. & Keller J. (2007). An Examination Of Research Approaches That Underlie Research On Educational Technology: A Review From 2000 To 2004 **J. Educational Computing Research**, Vol. 36(2)

Hubert, L. (1974). **Approximate Evaluation Techniques for the Single-Link and Complete-Link Hierarchical Clustering Procedures**. Journal of the American Statistical Association,69.

- Hyslop-Margison, E. J. & Naseem, M. A. (2007). **Scientism and Education: Empirical Research As Neo-Liberal Ideology**. Dordrecht, the Netherlands: Springer Publishing.
- Jennings G. R. (2005). Business Research, Theoretical Paradigms That Inform. **In Encyclopedia of Social Measurement**. San Diego, CA: Academic Press. pp.211-218
- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). **Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches** (2nd edition). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Julien, H. (2008). Survey Research. In L. M. Given (Ed.), **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Kagan, J. (2009). The three cultures: **Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century**. New York: Cambridge University Press.
- Kalof, L, A Dan & T Dietz (2008). **Essentials of Social Research**. Berkshire, UK: Open University Press/McGraw-Hill Publishers.
- Karadağ, E. (2009). **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi: Bir Durum Çalışması**. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karakütük, K. (2006). Eğitim Bilimlerinin Eğitim Kurumlarımızda Yapılanması. Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi (Editörler: Muhsin Hesapçıoğlu ve Alpaslan Durmuş) Ankara: Nobel Yayın DağıtımNo: 914 s:10–24.

Karakütük, K., Soydan, T., Özen, F. (2007). **Lisansüstü Öğretim ve Araştırma Gündemlerinin Akademik Kültür Bağlamında Değerlendirilmesi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği**. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu LESEMP2007, Eskişehir.

Karasar, N. (2010). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Kellner D. (2005). Critical Theory. In **New Dictionary Of The History Of Ideas**. Maryanne Cline Horowitz, editor in chief,

Kennedy, Mary, M. (1999). A Test of Some Common Contentions About Educational Research. **American Educational Research Journal**, Vol. 36, No. 3, PP. 511-541

Kivirauma, J. (1999). Finnish Doctoral Theses in Education in the 1900s. **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol. 43, No.3, 1999.

Krippendorff, K. (1980). **Content Analysis: An introduction to its methodology**. London: Sage Publications, Ltd.

Kuhn, S. Thomas, (1970), **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, (Çeviren: Nilüfer Kuyaş) İstanbul: Alan Yayınları. (Eserin orijinali 1970’te yayımlandı).

Labinger, J. & Collins, H. (Eds) (2001). **The One Culture?: A Conversation About Science**, Chicago: University of Chicago Pres.

Lather, P. (2004). Critical Inquiry In Qualitative Research: Feminist and Poststructural Perspectives: Science “After Truth” in: K. DeMarrais & S. D. Lapan (Eds) **Foundations For Research: Methods of Inquiry In Education and The Social Sciences**. (Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, in press).

Lather, Patti (2006). Paradigm Proliferation As A Good Thing to Think With: Teaching Research in Education As A Wild Profusion. **International Journal of Qualitative Studies in Education** Vol. 19, No. 1, January-February, pp. 3557

Lawal, B. (2003). **Categorical Data Analysis with SAS and SPSS Applications**. Lawrence Erlbaum Ass. London.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). **Naturalistic inquiry**. New York: Sage.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği 01/07/1996 tarihli ve 22683 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir

Lodico. M.G., Spaulding. D.T and Voegtle.K.H (2006) **Methods In Educational Research: From Theory To Practice**. San Francisco : Jossey-Bass , A Wiley Imprint.

Lomax, R. G. (2007). **An introduction to statistical concepts for education and behavioral sciences** (2nd ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mackenzie N., ve Knipe, S (2006). Research Dilemmas: Paradigms, method & methodology. **Issues In Educational Research**. Vol 16 No 2 p. 1-13.

Marcuse H. (1964). **One Dimensional Man**. web: <http://www.marxists.Org/reference/archive/marcuse/works/one-dimensional-man/ch06.htm>. 22.04.2007 Tarihinde ulaşıldı.

Markus, R. A. (2006). **Augustine, st.in Encyclopedia of Philosophy**. Second Edition, Donald M. Borchert, (Editor in Chief). Thomson Gale.

- Miller, R. (2003). Research Design. In **The A-Z of Social Research. A Dictionary of Key Social Science Research Concepts**. R.L.Miller ve J.D. Brewer (Eds.) Sage, London.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. **Journal of Mixed Methods Research**, 1, 48-76.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., & Barrett, K.C. (2004). **IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation**. Second Edition. New York: Taylor & Francis.
- Nartgün Z. (2002). **Aynı Tutumu Ölçmeye Yönelik Likert Tipi Ölçek ile Metrik Ölçeğin Madde ve Ölçek Özelliklerinin Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramına Göre İncelenmesi**. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- National Research Council. (2002). **Scientific Research In Education** (Committee on Scientific Principles for Education Research, R. Shavelson & L. Towne, Eds., Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education).Washington, DC: National Academy Press.
- Nenon, T. (2006). **Geisteswissenschaften in Encyclopedia of Philosophy**. Second Edition, Donald M. Borchert, (Editor in Chief). Thomson Gale.
- Neuman, W. (2003). **Social Research Methods Qualitative and Quantitative Approaches (5th ed.)**. Toronto: Pearson Education, Inc.
- Neuman, W. (2009). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (Çeviren:Sedef Özge.)**. İstanbul: Yayınodası.

Nielsen D. A. (1999) **Three Faces of God Society, Religion, and the Categories of Totality in the Philosophy of Emile Durkheim**, State University of Newyork Pres.

Niglas, K. (2001) **Paradigms and Methodology in Educational Research**. Paper given at ECER2001, Lille, 5-8 September 2001.

Nollmann G. & Strasser, H. (2007) **The History of Sociology: The European Perspective in 21st Century Sociology: A Reference Handbook**, Vol.1, Patty M. Bryant Managing Editor, Sage Publications, Inc.

Norusis, M. J. (2009). **PASW Statistics 18 statistical procedures companion**. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

Olson, J. & Lang, M. (2005). **Scientism: A Weed Well Fertilized In the Garden of Science Education?** Connect. UNESCO International Science, Technology & Environmental Education Newsletter. Vol.XXX, No. 3-4.

Onwuegbuzie, Anthony J. (2000, November). **On Becoming a Bi-Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies**. Symposium presented at the annual meeting of the National Academy of Educational Researchers (NAER), Ponte Vedra, Florida.

Onwuegbuzie, A. J. (2002). Positivists, Post-Positivists, Post-Structuralists, And Post-Modernists: Why Can't We All Get Along? Towards a framework for unifying research paradigms. **Education**, 122(3), 518–530.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği
13 Ekim 1994 tarih ve 22080 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

- Ott, L. (1988), **An Introduction to Statistical Methods and Data Analysis**. 3rd ed ., Boston, MA: PWS-Kent.
- Öncü, A. (2001). **Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek**. İstanbul, Metis Yayınları.
- Örücü, D. & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Cilt 17, Sayı 2, 167-197.
- Özlem, D. (2010). **Bilim Felsefesi**. İstanbul, Notos Kitap Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2002). **Qualitative research & evaluation methods** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pierce, F. (2005) **Durkheim, Émile**. In **Encyclopedia of Social Theory** Vol.1 George Ritzer, editor. Sage Publications, Inc.
- Popper, K.R. (2005). **Bilimsel araştırmanın mantığı**. Çev: İlknur Ata ve İbrahim Turan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali- ilk baskı 1935'te yayımlandı).
- Punch, K.F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar** (Çev.D. Bayrak, H.B.Arslan, Z.Akyüz). Ankara:Siyasal Kitabevi.
- Riffe, D., Lacy, S., & Fico, F. (1998). **Analysing media messages: Using quantitative content analysis in research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rone E. C. (1998). **Characteristics of Higher Education Doctoral Thesis: Defrosting Some Frozen Assets**. Yayımlanmamış doktora tezi, Ontario Inditute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto.

- Saban, A., Koçbeker Eid B.N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D., Tunç, P. (2010). Eğitimbilim Alanında Nitel Araştırma Metodolojisi ile Gerçekleştirilen Makalelerin Analiz Edilmesi. Selçuk Üniversitesi, **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 30, Sayfa 125-142.
- Sayılan F, Aksoy H. H., Yıldız A., Bülbül T., Özdem G., İlğan A., Soydan T., (2005) **Eğitim Bilimlerinde Metodoloji Sorunları**. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Scott, J. (2006). **Social theory: Central issues in sociology**, London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage.
- Scott, D., & Morrison, M. (2006). **Key ideas in educational research**. London: Continuum.
- Serdar, Z. (2001). **Thomas Kuhn ve Bilim Savaşları**. (Çev. Ebru Kılıç). İstanbul: Everest Yayınları.
- Sim, S. (2006). **Postmodern Düşüncenin Eleştirel Sözlüğü**. Çeviren: Mukadder Erkan, Ali Utku. Ebabil Yayınları.
- Slater, P. (1998). **Frankfurt Okulu**. Çeviren: Ahmet Özden, Kabalcı Yayınları.
- Schwandt T. A. (1990). Paths to Inquiry in the Social Disciplines Scientific, Constructivist, and Critical Theory Methodologies. In Guba, E. **The paradigm dialog**. Beverly Hills, CA: Sage.
- Schwandt T. A. (1990), "Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry" in Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds), **Handbook of Qualitative Research**, Sage, London.
- Şişman, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. **Eğitim Yönetimi**, 16, 395-422.

- Skirbekk, G., N.Gilje. (2006). **Antik Yunandan Modern Döneme Felsefe Tarihi**. Kesit Yayınları.
- Snow, C. P., (1999) **İki Kültür**, (Çev. T. Birkan),Tübitak yay. İstanbul
- Sprent, P. (1993.) **Applied Nonparametric Statistical Methods**. London: Chapman and Hall. [M] {IOP}.
- Srubar, I. (2005). **Phenomenology in Encyclopedia of Social Theory** Vol.2 George Ritzer, editor. Sage Publications, Inc.
- Stadler, F. (2003). **What is the Vienna Circle? in The Vienna Circle and Logical Empiricism: Re-Evaluation and Future Perspectives** F. Stadler (ed.).
- Staton-Spicer, A. Q.,ve Wulff, D.H. (1984) Research in communication and instruction: Categorization and synthesis. **Communicative Education**, 33.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). **Using Multivariate Statistics**. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, P.-N., Steinbach, MB., Kumar, V. (2005) **Introduction to Data Mining**. Addison-Wesley.
- Tavşancıl ve diğerleri. (2010). **Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Tamamlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**. 4. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu. Ankara.
- Theil, C. (2001). Husserl, Edmund. In **The International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. edited by Neil J. Smelser and Paul B. Baltes. Oxford: Elsevier.

Tooley J & Darby D (1998) **Educational Research: A Critique: A Survey of Published Educational Research / Reports**, Paper presented to OFSTED, Newcastle: University of Newcastle.

Tucker, K. (1998). **Anthony Giddens and Modern Social Theory**. Sage, London.

TÜİK (2011). **Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2010 Yılı Sonuçları** <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8428>. Haziran 2011 tarihinde ulaşıldı.

Uysal N. (1995). **Tezlerin Bibliyografik Denetimi ve Yükseköğretim KuruluDokümantasyon Merkezi Tez Veri Tabanı**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünal I, Özsoy S., Güngör S., Tunç B. (2005) **Eğitim Bilimlerinin OntolojikTemelleri: Sorun Odaklı Bir Yaklaşım**. Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru. Editörler: Işıl Ünal Seçkin Özsoy. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Ünal I. ve Özsoy S. (2004) **“Bir Yol Ayrımı Öyküsü: Türkiye’de Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme”**, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (06-09 Temmuz 2004) Bildiriler.

Wallerstein, Immanuel (2003). **Yeni Bir Sosyal Bilim İçin** (Çev. Ender Abadoğlu). İstanbul, Aram Yayıncılık . (Eserin orijinali 1991’de yayımlandı).

Walliman, N. (2006) **Social Research Methods**. London: Sage

Wernick A (2005) Comte, Auguste. In **Encyclopedia of Social Theory** Vol.1 George Ritzer, editor. Sage Publications, Inc.

Whimster S. (2005) Weber, Max. In **Encyclopedia of Social Theory** Vol.2
George Ritzer, editor. Sage Publications, Inc.

Wick, J. W., Dirkes, C. (1973). Characteristics of Current Doctoral
Dissertations in Education. **Educational Researcher**, Vol. 2, No. 7
(Jul., 1973), pp. 20-21.

Wikipedi. **Jürgen Habermas**. http://tr.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas. 22.04.2007 Tarihinde ulaşıldı.

Wikipedia. **Level of Measurement**. en.wikipedia.org/wiki/Level_of_measurement . 16.10.2011 Tarihinde ulaşıldı.

Wikipedia. **List of Academic Disciplines**. en.wikipedia.org/wiki/List_of_academic_disciplines#Humanities. 09.10.2011 Tarihinde ulaşıldı.

Wikipedia. **One Dimensional Man**. wikipedia.org/wiki/One-Dimensional_Man.
22.04.2007 Tarihinde ulaşıldı.

Wikipedia. **Social Constructionism**. http://en.wikipedia.org/wiki/Social_constructionism 19.05.2011 Tarihinde ulaşıldı.

Wilson, A. (1993). Towards an Integration of Content Analysis and
DiscourseAnalysis: The Automatic Linkage of Key Relations in Text.
UCREL Technical Paper 3, Linguistics Department, Lancaster
University.

Wulf, C. (2010) **Eğitim Bilimi - Yorumsamacı Yöntem Görgül Araştırma
Eleştirel Teori**. Ankara, Dipnot Yayınevi.

Yates, D., Moore, Moore, D., McCabe, G. (1999). **The Practice of Statistics**
(1st Ed.). New York: W.H. Freeman.

Yıldırım, A. and H. Şimşek (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (7. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (2003). **Case Study Research, Design and Methods**, 3rd ed. Newbury Park, Sage Publications.

Yun J, Ulrich D. (2002). Estimating measurement validity: A tutorial. **Adapted Physical Activity Quarterly** 19: 32-47.

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, <http://tez2.yok.gov.tr>, Erişim Tarihi: Mart 2008.

EK-1: Güvenirlik-geçerlik çalışmasına ilişkin açıklama ve kodlama yönergeleri

Sayın Değerlendirme Uzmanı,

Bu form, “Türkiye’deki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Karakteristikleri” isimli doktora tezinin güvenirlik-geçerlik çalışmasına ilişkin açıklama ve kodlama yönergelerini içermektedir.

Size verilmiş olan diskteki Kodlama Formu adlı dosyada (excel dosyası) numara ve isimleri bulunan eğitim bilimleri/öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmış olan 12 adet doktora tezini, ilgili bölümlerini inceleyerek, yönergelerde tanımlanmış kategorilere göre kodlayınız. Kodlama yönergeleri aşağıda sunulmuştur. Örnek kodlamalar için aynı dosyada ‘örnek’ sekmesinde yer alan uygulamalardan yararlanabilirsiniz.

Tezleri 5 niteliğe göre (veri türü, araştırma deseni, paradigma, tema, hitap ettiği eğitim düzeyi) kodlanmanız istenmektedir. Sıralamanın tezlere göre değil de niteliklere (sütunlar halinde) göre yapılması, diğer bir ifadeyle; öncelikle incelemek istediğiniz niteliği belirleyip tüm tezleri o niteliğe göre kodladıktan sonra diğer bir niteliğe geçmeniz kodlama sürecini kolaylaştıracaktır. Niteliklerin alt kategorilerine ilişkin tanımlayıcı belirtileri öncelikle tez başlığı ve özetinde arayıp gerek duyulduğu takdirde amaçlar, yöntem ve bulgular / sonuçlar gibi diğer kısımları inceleyebilirsiniz.

Kodlamanızı tamamladıktan sonra lütfen excel dosyasını bilgisayarınıza kaydederek akadem16@yahoo.com adresine ekte gönderiniz.

Tezlerin incelenen nitelikleri ve o niteliklerin alt kategorilerine ilişkin tanımlamalar alanda var olan tanımları dikkate almıştır; ancak tanımların son şekline (eğitim bilimleri tezlerini daha ayrıntılı betimleyebilmek amacıyla) inceleme birimleri olan tezlerin içeriklerinin incelenmesi sonucunda ulaşılmıştır. Bu kapsamda, oluşturulmuş inceleme kategorileri ve tanımlarına ilişkin ilave görüşleriniz ya da hazırlanmakta olan teze ilişkin sorularınız varsa lütfen bu açıklama formu üzerinde belirterek akadem16@yahoo.com adresine ekte gönderiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Orhan FAZLIOĞULLARI - Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Araştırmada Kullanılan Veri Türü Kodlama Yönergesi
1. Belirtisini çoğunlukla yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış soru formları ile katılımcılardan veri toplanmasıyla gösteren Nitel çalışmalarda <u>verilerin sayılar biçiminde olmaması</u> temel belirleyicidir. Ayrıca tarihsel çalışmalar; kavramsal (<i>conceptual</i>) ya da açıklayıcı (<i>illustrative</i>) olarak ifade edilebilecek görgül olmayan çalışmalar Nitel çalışma olarak kodlanır.
2. <u>Verilerin sayılar biçiminde olması</u> ya da sayılarla kodlanarak ölçülmesi, matematiksel işlemlerle işlenmesi Nicel çalışma belirtileridir.
3. Hem nitel hem nicel çalışma belirtilerini birlikte gösteren, bir çalışmanın yarı nitel yarı nicel olduğu ya da hem nitel hem nicel veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalar Karma çalışma (<i>Nicel / nitel veri toplama aracının sonuna 1-2 adet açık uçlu /kapalı uçlu soru eklemek suretiyle nitel / nicel veri toplanması çalışmanın karma ya da nitel /nicel olması için yeterli değildir. Tezlerin kuramsal bölümü diye ifade edilebilecek olan konunun açıklandığı ya da tarihsel arka planın anlatıldığı görgül olmayan kısımlar -giriş ya da ilk bölümler- bir çalışmanın karma çalışma olarak belirlenmesinde dikkate alınmaz.</i>) olarak kodlanır.

Araştırma Deseni Kodlama Yönergesi
1.Güncel olmayan bir fenomen inceleniyorsa Tarihsel (<i>Çalışmaların giriş ya da ilk bölümlerindeki tarihsel arka plan kısımları dikkate alınmaz.</i>)
2.Uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçmelerle uygulamanın etkisine ilişkin çıkarımda bulunulan çalışmalar Deneysel,
3.Yalnızca, tutumlar ya da algıları ölçmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesinin amaç olduğu, diğer dillerden uyarlandığı, geçerlik-güvenirlilik çalışmalarının yapıldığı, çalışmalar Ölçek Geliştirme; başarı ölçmek amacıyla test geliştirilen, bir başarı testinin madde analizinin yapıldığı ya da incelemeye alındığı çalışmalar Test İnceleme-Geliştirme olarak kodlanır.
4.Öğretim programları ya da sistemlerin ülkeler arası kıyaslandığı çalışmalar Karşılaştırmalı Eğitim Araştırması; belirli amaçları gerçekleştirmek ya da daha iyi gerçekleştirmek amacıyla herhangi bir eğitim alt sistemini yeniden tasarlamak ve uygulanmasını önermek ya da uygulanabilirliğini incelemek şeklinde hazırlanmış çalışmalar Model Önerisi, her iki (<i>karşılaştırmalı eğitim araştırması ve model önerisi</i>) stratejinin birlikte yer aldığı çalışmalar Diğer olarak kodlanır.
5.Ölçme araçları ya da anketlerle büyük hacimli örneklemelerin görüşlerinin, tutumlarının, ilgilerinin vb. nin taranarak <u>evrenlere ilişkin çıkarsamalar yapılması</u>; değişkenler arasındaki ilişkinin ölçülmesi, kullanılan örneklemin niceliği ve niteliğini ilgili evreni temsil etme çabalarının belirlenmesi, incelemenin derinliğine değil ancak geniş hacimli örneklemle yüzeysel olarak yapılması Tarama belirtileridir. (<i>tarama ve diğer bir stratejiyi birlikte içeren çalışmalarda diğer strateji kodlanır</i>) Güncel fenomenin gerçek bağlamında katılımcıların kendisinden ilk elden bilgi almak yolu ile incelenmesi, <u>çıkarsamaların geride bulunan büyük bir evrene değil de çalışmada yer alan katılımcılara / duruma yönelik olarak yapılması</u>, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış soru formları kullanmak yolu ile dar örneklem hacimleri ile çalışıp fenomenin derinliğine incelenmesi Durum / Alan Çalışması belirtileridir. (<i>Her iki türün tipik ayırıcı kriteri, incelenen duruma [durum çalışması] ya da o durumun içinden alındığı evrene [tarama] yönelik</i>)

bilgi edinilme çabasıdır.)

6.Yukarıdaki gruplara girmediği değerlendirilen tezler ile görgül olmayan tezler **Diğer** olarak kodlanır. *(İnceleme birimi insan olmayan ya da tepkisiz gözlem denebilecek dergi, şiir, şarkı vb. metinlerin içeriklerinin incelendiği içerik analizi çalışmaları tarama değil diğer olarak kodlanır.)*

Paradigma Kodlama Yönergesi

1. Haklar, ayrımcılık, eşitlik, güç ilişkileri, ideoloji gibi söylemleriyle diğer paradigmalardan farklı bir terminoloji; eğitimde belli bir grubun ilgisine hizmet eden bir gerçekliğin yaşanmakta olduğu, eşitlikçi bir düzenin olmadığından hareketle mevcut toplumsal tasarım yetersizliğine vurgu yapılması; insan özgürlüğünü sınırlayan mekanizmalar ile bu mekanizmaların ideolojisinin betimlenmesi; insanın özgürleştirilmesi amacının güdülmesi **Eleştirel Paradigma** belirtileridir.

2. Hipotez ya da teorilerin test edilmesi / doğrulanması, faktörler arasındaki ilişkinin tahmin edilmesi -ki bu belirtiler nesnel veri toplanabilir inancını gösterir, değişkenlerin nicel olarak ölçümleri; gerçek dünya verileri ile genel yasaları bulma (genelleme) maksadıyla çıkarsamalar yapılması; tahmin etme ve kontrol amacının güdülmesi **Pozitivist Paradigma** belirtileridir.

3. Pozitivist paradigmadaki sayılan pozitivist belirtilerin olmadığı *(araştırmacılar tarafından deterministik perspektiflerin zorlanmadığı)* gibi eleştirel paradigmaya da dahil edilemeyen; fenomenlerin araştırılması ve anlaşılmasında katılımcıların perspektiflerinin ana kaynak olarak alınması, metinlerin nicel olmayan incelenmesi / yorumlanması çabaları; fenomenlerin kültürel durumlara göre, kendi bağlamı içinde incelenmesi; deneklerden toplanan verilerin ortalamasını alma eğiliminde olan pozitivist paradigmadan farklı olarak katılımcılardan elde edilen verilerin birleşiminin oluşturulması; betimleme amacının güdülmesi **Oluşturmacı Paradigma** *(Tarihsel tezler, diğer bir paradigma altında kodlanmadığı takdirde incelediği olayların tekrarlanabilir olmayışı ve yine tarihsel metinlerin bir yorumu olması nedeniyle oluşturmacı paradigma altında kodlanır.)* belirtileridir.

4. Yukarıda tanımlanan üç paradigmaya da uymadığı düşünülen ya da birden fazla paradigmaya uyduğu düşünülen tezler ile görgül olmayan tezler ve kodlanamayan tezler **Diğer** olarak kodlanır. *(Bu kodlamada her inceleme birimi, numara sırasına göre sorgulanır. Örneği, n bir tez eleştirel paradigma ile kodlanabiliyorsa öylece kodlanır ve yönergenin devamına bakılmadan sonraki teze geçilir.)*

Tematik Kodlama Yönergesi

Erişi / Beceri: Öğretim yöntemleri, kişisel faktörler, çevresel faktörler, ailevi faktörler, eğitim programları, eğitim teknolojileri ve diğer faktörlerin erişiyeye, beceri kazandırmaya, eğitim hedefi kazandırmaya, bilginin edinilmesine, kazanılmasına, öğrenmenin hızına, kalıcılığına etkisi; erişiy yordayıcıları, erişiyi arttırmanın yolları; bir konudaki bilgi / beceri düzeyinin ölçüldüğü

tezler,
Mesleki eğitim: Eğitim – öğretim düzeyine bakılmaksızın mesleki ve teknik eğitim veren okullarda ya da öğrenci ve öğretmenlerinin yer aldığı çalışmalar, çıraklık eğitim merkezleri, mesleki eğitimi tarihsel ya da yasal boyutuyla ele alan tezler,
Öğretmen / Öğrenci: Öğrenci ve öğretmenlerin (<i>beceri / erişimi durumları hariç</i>) çeşitli konulardaki tutumları, sorunları, davranışları, görüşleri; öğretmen yetiştirme, yeterliliği, değerlendirmesi, istihdamı, mesleki gelişimi, öğretmenlik mesleği, toplumsal cinsiyet, disiplini, burslar, kendini kabul düzeyleri, boş zamanları, özerklik düzeyi, uyum düzeyleri, yalnızlık düzeyleri, mesleki kararlılıkları, seçimleri, ahlak düzeyi, kendini açma düzeyleri, arkadaşlık ilişkileri konularını ele alan tezler (<i>Erişimi / beceri temasıyla kodlanan bir tez bu kodu alamaz.</i>)
Eğitim Teknolojisi / Bilişim: Bilgisayar destekli eğitim ortamı tasarlama / önerme, uzaktan eğitim modeli önerisi, eğitim teknolojisi değerlendirme, eğitim teknolojileri uygulamalarının incelenmesi, tv programlarını ele alan tezler,
Yönetim / Yönetici: Yönetici ya da yönetimin yeterliliği, rolleri, süreçleri, politikası; örgütsel çatışma, stres, tükenmişlik, bağlılık, değişme, iş doyumu, yabancılaşma, kültür; yönetim, ödüllendirme ve proje yönetimi; eğitimin merkezi örgütünü (MEB) icraatları ve insan kaynakları açısından ele alan tezler,
Program: Ders, konu, bir konuda hazırlanmış eğitim programlarını değerlendirme, inceleme; programın etkisi; programların karşılaştırılması, programın geliştirilmesi konularını ele alan tezler,
Denetim / Denetçi: Denetim / teftiş sorunları, güçlükleri, süreçleri, modeli geliştirilmesi; ders denetimi, okul denetimi, denetçi yeterliliği, denetçi rolleri, denetçi / müfettiş görüşleri konularını ele alan tezler,
Öğrenme / Öğretim: Öğretim ve öğrenme yöntemi, modeli ve stili, stratejisi kullanılma durumları, ilişkileri, karşılaştırılması, etkisi; öğrenmenin gerçekleşmesi sürecini ele alan tezler,
Özel okul: Özel okullar, vakıf üniversitelerindeki uygulamalar, özel resmi okul performans karşılaştırması, değerlendirilmesi konularında yürütülmüş tezler,
Sanat: Sanat eğitim süreci, sanat yapıtları, araçları, programları, sanatın kendisi, eleştirisi, sanat-ideoloji-kültür ilişkileri, müzik, resim, sanat öğretmenin yetiştirilmesi konularında yürütülmüş çalışmalar,
Eğitim düzeyi: İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi bir öğretim düzeyinin tarihsel gelişimi, sınıf geçme, hedeflerin kazandırılması, sorunları, temelleri, AB'ye uygunluğu, programlarının karşılaştırılması; medrese, köy enstitüleri, ilk okuma-yazma, konularında yürütülmüş tezler,
Eğitim Materyali: Eğitim sürecinde kullanılmak üzere hazırlanmış ya da o amaçla hazırlanmamış ancak eğitime etkisi yönüyle incelenen kitaplar, dergiler, okul şarkıları, sanat yapıtlarını ele alan tezler,
Ölçek / Ölçme değerlendirme: Başarıyı ölçmek amacıyla test geliştirme, Rasch modeli, klasik test teorisi, örtük özellikler teorisi, kredili sistem, PISA sınavları, madde analizi, tutumları ya da algıları ölçmek amacıyla ölçek geliştirilmesi, ya da uyarlanması, geçerliliğinin güvenilirliğinin incelenmesi konularını ele alan tezler,
Rehberlik / Terapi: Psikolojik danışma ve rehberlik süreci inceleme

değerlendirme, etkisi, psikolojik ihtiyaçlar, grupla danışma, konularını ele alan tezler,
Hizmetiçi eğitim: Hizmetiçi eğitim programı / modeli geliştirme, önerme, inceleme, değerlendirme; hizmetiçi eğitim ihtiyacı tespit etme konularını ele alan tezler,
Eğitim ekonomisi / Planlaması: Kalkınma planları, eğitim planlaması, stratejik planlama, ulusal eğitim hedefleri, 12 yıllık zorunlu eğitim, eğitim finansmanı, bütçe, eğitimde verimlilik, eğitimde eşitlik, eğitimin ekonomik değeri, eğitim istihdam ilişkileri konularını ele alan tezler,
Yetişkin Eğitimi: Halk eğitimi ve yönetimi, tarihi, halk eğitim merkezleri, yetişkin eğitim ihtiyacı, yetişkin eğitime katılma nedenleri konularını ele alan tezler,
Okul: Okul teftişi, okul değerlendirme, geleceğin okulu, okul imgesi, okullardan beklentiler, okulun etkisi, fiziksel özellikleri, olanaklar, okul yaşantıları, örgütsel yapı konularını ele alan tezler,
Diğer: Daha çok ait olduğu disiplinin bünyesinde kalarak eğitim alanına taşmayan bir perspektifle konuları ele alan, felsefi ve edebi konularda yürütülmüş çalışmalar, yuva çocukları, yetişkinlerin öfke düzeyi, spor etkinlikleri, araştırma yöntemleri, eğitim sistemini genel olarak ele alan çalışmalar, ütopyalar, özürlü bebekler, islahatçıları gibi diğer yukarıda sayılan gruplara dahil edilemeyen temaları işleyen tezler diğer kategorisi altında kodlanır.

Hitap Ettiği Eğitim Düzeyi Kodlama Yönergesi
Tez konusu hangi eğitim – öğretim düzeyine yönelik olarak yapıldıysa o düzeyi kodlanır. Konu olarak eğitimin bir düzeyine hitap eden ancak uygulamasının başka bir düzeyde yürütülmüş olduğu tezlerde (<i>okulöncesi eğitimde program konusunu yükseköğretim öğrencilerine anket uygulayarak işlemiş olan bir tezin hitap ettiği eğitim düzeyi okulöncesidir.</i>) konu olarak hitap edilen eğitim düzeyi esas alınır; bunun dışında inceleme birimlerinin (<i>denek / katılımcı</i>) içinden seçildiği eğitim düzeyi ilgisine göre Okulöncesi, İlköğretim, Ortaöğretim, Yükseköğretim, Lisansüstü, Özel Eğitim ya da Halk Eğitim olarak kodlanır. (<i>Ortaokul ilköğretim olarak kodlanır.</i>)
Herhangi bir kurum içinde mesleki gelişimi hedefleyen eğitim etkinlikleri Hizmetiçi Eğitim olarak kodlanır.
İki ve ikiden fazla eğitim düzeyine hitabeden çalışmalar ile eğitim düzeylerine genel olarak hitabeden çalışmalar Örgün olarak kodlanır.
Genel olarak eğitim kavramı ya da olgusuna işaret edip belirli bir eğitim düzeyi ya da alanını konu edinmemiş tezler Eğitim olarak kodlanır.
Eğitimin merkez örgütü olarak Milli Eğitim Bakanlığına ilişkin olarak hazırlanmış çalışmalar MEB olarak kodlanır.
Herhangi bir eğitim düzeyi ya da alanına hitap etmediği gibi uygulamasının da bir eğitim kurumu ya da eğitimci-öğrenci üzerinde yapılmamış olduğu ya da sınıflandırma sorunu olan çalışmalar Diğer olarak kodlanır.

EK-2: Tematik çözümlemelere ilişkin korelasyon matrisleri

Üniversitelerin Tema Sıklıklarına Göre Korelasyon Matrisi												
		Ankara	Hacettepe	Gazi	Dokuz Eylül	Marmara	Atatürk	ODTÜ	Anadolu	Fırat	Selçuk	A. İzzet Baysal
Ankara	r	1	,773**	,797**	,807**	,885**	,832**	,867**	,815**	,810**	,714**	,603**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,006
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Hacettepe	r	,773**	1	,811**	,902**	,632**	,809**	,882**	,825**	,791**	,605**	,545*
	p	,000		,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,006	,016
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Gazi	r	,797**	,811**	1	,893**	,832**	,867**	,824**	,903**	,717**	,440	,315
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,001	,059	,189
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Dokuz Eylül	r	,807**	,902**	,893**	1	,678**	,924**	,954**	,870**	,784**	,662**	,452
	p	,000	,000	,000		,001	,000	,000	,000	,000	,002	,052
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Marmara	r	,885**	,632**	,832**	,678**	1	,785**	,741**	,774**	,616**	,471*	,316
	p	,000	,004	,000	,001		,000	,000	,000	,005	,042	,187
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Atatürk	r	,832**	,809**	,867**	,924**	,785**	1	,930**	,793**	,683**	,611**	,314
	p	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,005	,190
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
ODTÜ	r	,867**	,882**	,824**	,954**	,741**	,930**	1	,839**	,782**	,733**	,485*
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,035
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Anadolu	r	,815**	,825**	,903**	,870**	,774**	,793**	,839**	1	,838**	,397	,333
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,092	,163
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Fırat	r	,810**	,791**	,717**	,784**	,616**	,683**	,782**	,838**	1	,620**	,663**
	p	,000	,000	,001	,000	,005	,001	,000	,000		,005	,002
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Selçuk	r	,714**	,605**	,440	,662**	,471*	,611**	,733**	,397	,620**	1	,792**
	p	,001	,006	,059	,002	,042	,005	,000	,092	,005		,000
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
A. İzzet Baysal	r	,603**	,545*	,315	,452	,316	,314	,485*	,333	,663**	,792**	1
	p	,006	,016	,189	,052	,187	,190	,035	,163	,002	,000	
	n	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

** . Korelasyon katsayısı 0.01 düzeyinde anlamlı.

Örneklem / Katılımcı Ortalaması			
Periyotlar	$\bar{x}$	n	σ
1986–1989	277	25	209
1990–1992	278	25	175
1993–1995	294	48	163
1996–1998	254	55	164
1999–2001	235	61	194
2002–2004	246	95	184
2005–2007	235	86	185

