



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE VE AMERİKA'DA EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA
HAZIRLANAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ**

Mustafa ÇELİK

Doktora Tezi

Eskişehir, 2020

**TÜRKİYE VE AMERİKA'DA EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA
HAZIRLANAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ**

Mustafa ÇELİK

2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**TÜRKİYE VE AMERİKA'DA EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA
HAZIRLANAN DOKTORA TEZLERİNİN İNCELENMESİ**

Mustafa ÇELİK




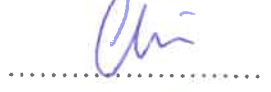

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

Eskişehir, 2020

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mustafa ÇELİK tarafından hazırlanan **Türkiye ve Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin İncelenmesi** başlıklı bu tez, 08/10/2020 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK	
Danışman :	Prof. Dr. Cemil YÜCEL	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Hamit ÖZEN	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN	

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Türkiye ve Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.



08/10/2020

Mustafa ÇELİK

Teşekkür

Lisansüstü eğitim yapan insanlar bu sürecin ne kadar zorlu olduğunu iyi bilir. Özellikle de doktora sürecinin. O nedenle bu süreçte üzerimde emeği ve desteği olan insanlara teşekkür borçluyum. Burada her birinin ismini anarak teşekkür etmem elbette mümkün değil. Ancak sürecin başından sonuna kadar yanımda olan bazı insanlara buradan teşekkür etmeliyim.

Tezimin bu aşamaya gelmesinde çok değerli emek ve katkıları olan başta danışmanım Prof. Dr. Cemil YÜCEL'e şükran borçluyum. Tez hazırlama süreci boyunca yaptıkları öneri ve eleştirileriyle tezimin biçimlenmesine katkı veren değerli tez izleme komitesi hocalarım Doç. Dr. İlknur Şentürk ve Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM ile tez jürisi hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hamit ÖZEN ve Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN'a teşekkür ederim.

İlkokuldan doktora eğitimimin sonuna kadar üzerimde emek ve katkıları olan çok kıymetli hocalarıma da buradan teşekkür etmek istiyorum. Bununla birlikte bugünlere gelmemde üzerimde çok emeği olan ve ne yapsam haklarını ödeyemeyeceğim iki insan daha var: annem ve babam. Sizlere ne kadar teşekkür etsem azdır, ne yapsam emeklerinizi ödeyemem. İyi ki varsınız...

Gerek yüksek lisans gerekse doktora eğitimim sürecinde hep yanımda olan ve tüm zorluklarda bana destek olup işlerimi kolaylaştıran Kütahya Dumlupınar Üniversitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Prof. Dr. Turgut KARAKÖSE, Prof. Dr. Aytunga OĞUZ ve Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK'a ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Akademik hayatımdaki katkılarından dolayı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde görev yapmakta olan Prof. Dr. Yahya ALTINKURT hocama da teşekkür ederim.

Son olarak, sadece lisansüstü eğitim sürecimde değil hayatımın her anında yanımda olan, bu zorlu süreçlerde büyük fedakârlık ve sabır gösteren sevgili eşim Şeyma ÇELİK'e ve biricik oğlumuz Huzeyfe Bulut ÇELİK'e sonsuz şükran borçluyum. İyi ki varsınız...

İçindekiler

Teşekkür.....	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	xi
Özet.....	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.2.1. Alt amaçlar	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar/Sayıltılar.....	9
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10
1.7. Kısaltmalar	11
İKİNCİ BÖLÜM.....	12
2. Kuramsal Çerçeve.....	12
2.1. Eğitim Yönetimi Alanı	12
2.1.1. Eğitim yönetimi alanının dünyada tarihsel gelişimi	12
2.1.2. Eğitim yönetimi alanının Türkiye’de tarihsel gelişimi	13
2.1.3. Eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği	15
2.1.4. Eğitim yönetimi alanında paradigma dönüşümü ve bilgi üretimi	17
2.1.5. Eğitim yönetimi alanında çalışılan konular	35
2.1.5.1. Eğitim yönetimi	35
2.1.5.2. Örgüt ve örgütsel davranış	36
2.1.5.3. Sistem.....	36
2.1.5.4. Liderlik.....	37
2.1.5.5. Denetim.....	37
2.1.5.6. Eğitim politikası	38
2.1.5.7. Eğitim ekonomisi.....	38
2.1.5.8. Eğitim planlaması	39
2.1.5.9. Eğitim hukuku	39

2.2. Bilimsel Araştırmaların Raporlaştırılması	40
2.2.1. Başlık.....	41
2.2.2. Özet	41
2.2.3. Giriş.....	41
2.2.4. Yöntem.....	43
2.2.5. Bulgular	44
2.2.6. Sonuç ve öneriler	44
2.2.7. Kaynakça	45
2.2.8. Ekler	45
2.3. İlgili Araştırmalar	45
2.3.1. Yurt İçinde yapılan araştırmalar	45
2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	55
3. Yöntem.....	55
3.1. Araştırma Deseni.....	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	61
3.3. Veri Toplama Araçları.....	62
3.4. Verilerin Toplanması.....	63
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	64
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	69
4. Bulgular	69
4.1. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Demografik Özellikleri (Yıl, Üniversite, Enstitü) Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?	69
4.2. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri Konu Bakımından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?	78
4.3. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri Kullanılan Yöntemler (Nicel, Nitel, Karma) Bakımından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?.....	81
4.3.1. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri araştırma modeli (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?.....	82

4.3.2. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri evren, örneklem grupları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?.....	84
4.3.3. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri örnekleme yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?.....	86
4.3.4. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?.....	88
4.3.5. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri geçerlik-güvenirlilik çalışmaları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?	90
4.3.6. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?	92
4.4. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinde Alan İçin Katkı Sağlayacağı Düşünülen Öneriler Hangi Başlıklar Altında Toplanmaktadır?.....	94
4.5. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri Kaynakçaları Açısından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?.....	98
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	105
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	105
5.1. Sonuç	105
5.1.1. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin demografik özellikleri.....	105
5.1.2. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde çalışılan konular	106
5.1.3. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan yöntemler (nicel, nitel, karma), araştırma modelleri, evren-örneklem grupları, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlilik-çalışmaları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler.....	107
5.1.4. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde alan için katkı sağlayacağı düşünülen öneriler	110
5.1.5. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçalarında en çok atıf yapılan kaynaklar	111
5.2. Tartışma	112

5.2.1. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin demografik özellikleri.....	112
5.2.2. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde çalışılan konular	116
5.2.3. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan yöntemler (nicel, nitel, karma), araştırma modelleri, evren-örneklem grupları, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlilik-çalışmaları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler	121
5.2.3.1. Doktora tezlerinde kullanılan yöntemler (nicel, nitel, karma)	121
5.2.3.2. Doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri	124
5.2.3.3. Doktora tezlerinde kullanılan evren-örneklem grupları.....	126
5.2.3.4. Doktora tezlerinde kullanılan örnekleme yöntemleri	127
5.2.3.5. Doktora tezlerinde kullanılan veri toplama araçları	129
5.2.3.6. Doktora tezlerinde geçerlik-güvenirlilik-çalışmaları.....	131
5.2.3.7. Doktora tezlerinde verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler	133
5.2.4. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde alan için katkı sağlayacağı düşünülen öneriler	136
5.2.5. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçalarında en çok atıf yapılan kaynaklar	139
5.3. Öneriler	140
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	140
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	141
KAYNAKÇA.....	142
EKLER	154
ÖZGEÇMİŞ	233

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı	69
4.2	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı	70
4.3	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	71
4.4	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı	75
4.5	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Enstitülere Göre Dağılımı	77
4.6	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Türlerine Göre Dağılımı	77
4.7	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Çalışılan Konulara Göre Dağılımı	78
4.8	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Çalışılan Konulara Göre Dağılımı	79
4.9	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kullanılan Yöntemlere (nicel, nitel, karma) Göre Dağılımı	81
4.10	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kullanılan Yöntemlere (nicel, nitel, karma) Göre Dağılımı	81

4.11	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kullanılan Araştırma Modeline (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) Göre Dağılımı	82
4.12	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kullanılan Araştırma Modeline (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) Göre Dağılımı	83
4.13	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Evren ve Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı	84
4.14	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Evren ve Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı	85
4.15	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı	86
4.16	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılımı	87
4.17	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	88
4.18	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	89
4.19	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmalarına Göre Dağılımı	90
4.20	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmalarına Göre Dağılımı	91
4.21	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı	92

4.22	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı	93
4.23	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Araştırmacılara Yönelik Önerilere Göre Dağılımı	94
4.24	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Araştırmacılara Yönelik Önerilere Göre Dağılımı	95
4.25	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Uygulayıcılara Yönelik Önerilere Göre Dağılımı	96
4.26	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Uygulayıcılara Yönelik Önerilere Göre Dağılımı	97
4.27	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kaynakçalarında En Çok Atıf Yapılan Kaynaklara Göre Dağılımı	98
4.28	2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kaynakçalarında En Çok Atıf Yapılan Kaynaklara Göre Dağılımı	102

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1	Türkiye'deki Eğitim Yönetimi Profesörlerinin Lisansüstü Eğitim Dağılımları	72
4.2	Türkiye'deki Eğitim Yönetimi Profesörlerinin Yüksek Lisans Yaptıkları Üniversiteler	73
4.3	Türkiye'deki Eğitim Yönetimi Profesörlerinin Doktora Yaptıkları Üniversiteler	74
4.4	2014-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kelime Bulutu	79
4.5	2014-2018 Yılları Arasında Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kelime Bulutu	80

Özet

Türkiye ve Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Mustafa ÇELİK

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

2020

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı Türkiye ve Amerika’da 2014-2018 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından değerlendirmektir.

Yöntem: Araştırma sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın evreni Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında son beş yıl (2014-2018) içerisinde hazırlanan doktora tezlerinden oluşmaktadır. Türkiye’deki doktora tezlerine Ulusal Tez Merkezinden, Amerika’daki doktora tezlerine ise ProQuest veri tabanından ulaşılmıştır. Araştırmada, Türkiye’deki doktora tezleri için örneklem seçimi yapılmamış olup evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında 2014-2018 yılları arasında toplam 200 doktora tezinin hazırlandığı tespit edilmiştir. Ancak, çalışma kapsamına erişme açık durumdaki 175 doktora tezi dâhil edilmiştir. Araştırmada, Amerika’daki doktora tezlerinin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi ile basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amerika’da eğitim yönetimi alanında 2014-2018 yılları arasında toplam 1476 doktora tezinin hazırlandığı tespit edilmiştir. %95 güven düzeyi için araştırmanın örnekleme 306 olarak belirlenmiştir. Ancak, yapılan çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırabilmek adına örnekleme 339 doktora tezi dâhil edilmiştir.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgulara göre eğitim yönetimi alanında en fazla doktora tezi Türkiye’de 2017 yılında, Amerika’da ise 2014 yılında hazırlanmıştır. Türkiye’de ve Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok çalışılan konular örgüt ve örgütsel davranış ile yönetim konuları olmuştur. Hazırlanan doktora tezlerinde Türkiye’de en çok tercih edilen yöntem nicel araştırma yöntemi ve en çok çalışma yapılan örneklem grubu öğretmenler iken Amerika’da en çok tercih edilen yöntem nitel araştırma yöntemi ve en çok çalışma yapılan örneklem grubu yöneticiler olmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Türkiye’de niceliksel açıdan daha az sayıda doktora tezi üretilirken, Amerika’da daha fazla sayıda doktora tezi üretilmiştir. İncelenen doktora tezleri genellikle belli üniversiteler bünyesinde hazırlanmıştır. Doktora tezlerinde her iki ülkede de belirli konular sıklıkla işlenirken bazı konulara çok az önem verilmiştir. Türkiye’de hazırlanan tezlerde pozitivist paradigmanın etkisi açıkça görülmektedir. Buna bağlı olarak, Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde nicel araştırma modelleri sıklıkla tercih edilirken, Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde sıklıkla nitel araştırma modelleri tercih edilmektedir. Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen evren-örneklem grubu öğretmenler iken Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen evren-örneklem grubu yöneticilerdir. Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen veri toplama aracı ölçek iken Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen veri toplama aracı görüşme formudur. Her iki ülkede hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik benzer öneriler yapılmıştır. Uygulayıcılara yönelik yapılan önerilerde ise farklılıklar vardır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; Ulusal Tez Merkezine yüklenen lisansüstü çalışmalarının tamamen erişime açılması, alanyazında fazla çalışma yapılmayan ve güncel eğitim sorunlarına çözüm olabilecek konulara önem verilmesi, az önem verilen bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine gereken önemin verilmesi, araştırmanın belirli periyotlarla tekrar edilerek sonuçlarının karşılaştırılması, benzer kültürel özelliklere sahip olduğumuz Orta Doğu ülkelerinde hazırlanan lisansüstü tezleriyle de karşılaştırma çalışmasının yapılması gibi öneriler yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkiye, Amerika, Eğitim yönetimi, Doktora tezleri

Abstract

Examination of the Ph.D. thesis prepared in the field of Educational Administration in Turkey and in USA

Mustafa ÇELİK

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Cemil YÜCEL

2020

Purpose: The main purpose of this research is to evaluate the Ph.D. thesis prepared in the field of educational administration in Turkey and in USA between the years of 2014-2018 in terms of demographic characteristics, issues, methods and suggestions.

Method: The research was designed as a systematic review study. The universe of the study consists of Ph.D. thesis that prepared in the field of educational administration in Turkey and in USA in the last five years (2014-2018). The Ph.D. thesis in Turkey has been reached from the National Thesis Center, while the Ph.D. thesis in USA has been reached from ProQuest database. In the study for the Ph.D. thesis in Turkey, there was not made sample selection but was tried to reach the entire universe. It was determined that there has been prepared a total of 200 Ph.D. thesis in the field of educational administration in Turkey between the years of 2014-2018. However, 175 Ph.D. thesis which are open to access are included into the scope of the study. In the study, the stratified sampling method and the simple random sampling method were used to determine the Ph.D. thesis in USA. It was determined that a total of 1476 Ph.D. thesis have been prepared in the field of educational administration in USA between the years of 2014-2018. The sample of the study was determined as 306 for 95% confidence level. However, in order to increase the validity and reliability of the study, 339 Ph.D. thesis were included into the sample.

Results: According to the findings obtained from the study most Ph.D. thesis in the field of educational administration in Turkey was prepared in 2017, while in USA was prepared in 2014. The issues most studied in the Ph.D. thesis prepared in Turkey and in USA are the organization and organizational behavior and administration. In the prepared Ph.D. thesis, in Turkey the most preferred method was quantitative research

method and the most studied sample group was teachers, while in USA the most preferred method was qualitative research method and the most studied sample group was administrators.

Conclusion and Suggestions: While there are produced limited number of Ph.D. thesis in Turkey, a great number of Ph.D. thesis are produced in USA. The examined PhD thesis are usually prepared within certain universities. In Ph.D. thesis, while certain issues are frequently studied in both countries, it was given little attention to some issues. It can be seen the effect of positivist paradigm in the thesis prepared in Turkey. Accordingly, while the quantitative research models are often preferred in the Ph.D. thesis produced in Turkey, the qualitative research models are often preferred in the Ph.D. thesis produced in USA. While the most preferred universe-sample group in the Ph.D. thesis produced in Turkey is teachers, the most preferred universe-sample group in the Ph.D. thesis produced in USA is administrators. While the most preferred data collection tool in the Ph.D. thesis produced in Turkey is scale, the most preferred data collection tool in the Ph.D. thesis produced in USA is interview form. Similar suggestions have been made for the researchers in the Ph.D. thesis prepared in both countries. There are differences in the suggestions made for the implementers. According to the obtained results some suggestions were made such as to give full access to the graduate studies uploaded to the National Thesis Center, to give importance to the issues that not to be studied much in the literature and may be the solution of current education problems, to give necessary importance to the scientific research methods and techniques that are given less importance, to compare the results of the research by duplicating the research periodically, to make a comparison study with the graduate thesis prepared in the Middle East countries that we have similar cultural characteristics.

Keywords: Turkey, USA, Educational administration, PhD thesis

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar ve sınırlılıklar ifade edilmiş ve konuyla ilgili bazı terimlerin operasyonel tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar yaşadığı hayatı her yönüyle etkileyen bir süreçtir. Çünkü insan doğumundan ölümüne kadar sosyal bir öğrenme faaliyeti içerisinde. Bu bağlamda eğitim toplumların geleceklerinin belirlenmesinde önemli bir yer almaktadır. Eğitim, formal ve informal eğitim olmak üzere temelde ikiye ayrılır. Formal eğitim, amaçlı olarak, uzman kişilerin rehberliğinde, belirlenmiş bir mekânda, önceden hazırlanmış program çerçevesinde, planlı ve programlı olarak, öğretim yoluyla gerçekleştirilen etkinliklerdir. İnfomal eğitim ise, doğal ortamında yaşam içerisinde kendiliğinden oluşan, belirli bir amaç ve plan dâhilinde olmayan, uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmeyen, olumlu yanları ile birlikte olumsuz yanları da olan, belirli bir mekândan bağımsız gerçekleşen eğitim sürecidir. Formal eğitim, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılır. Yaygın eğitim halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve hizmet içi eğitim gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Örgün eğitim ise, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Örgün eğitimin bir aşaması olan yükseköğretim de ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim aşamalarından oluşmaktadır (Yılmaz, 2015, s. 1-5).

Lisansüstü eğitim; lisans derecesi ya da diploması almış olanlara ilgi duydukları bir bilim dalında yüksek lisans (bilim uzmanlığı) ya da doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma olanağı sağlamak üzere düzenlenen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu-TDK, 2018a). Varış'a (1972, s. 52) göre lisansüstü eğitim ise, lisans eğitimi tamamlandıktan sonra, araştırma yaparak bilim ve teknoloji üretmeyi amaç edinen, ülkenin gelişmesinde ve kalkınmasında önemli rol oynayacak bilim insanı yetiştirme misyonunu üstlenmiş, planlı ve programlı bir eğitim sürecidir. Lisansüstü eğitim, bir ülkenin geleceğini şekillendirecek ve söz sahibi olacak bilim insanlarının, akademisyenlerin ve üst düzey yöneticilerin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir rol

oynamaktadır (Sevinç, 2001, s. 125). Lisansüstü eğitimin amaçları arasında yükseköğretime, kamu ve sanayi sektörünün çeşitli hizmet alanlarına nitelikli insan gücü yetiştirmek bunun yanı sıra ülke sorunlarını çözmeye, kalkınma için gerekli bilim ve teknolojiyi üretmeye yönelik araştırmalar yapmak yer almaktadır (Karakütük, 1989, s. 506). Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için lisansüstü eğitim ülkemizde neredeyse tüm devlet ve özel üniversiteler olmak üzere eğitim bilimleri, sosyal bilimler ve fen bilimleri enstitüleri bünyesinde örgün ve uzaktan eğitim olarak verilmektedir. Verilen bu eğitimler belirlenen amaçların gerçekleşmesinin yanı sıra beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Yaşanan bu sorunlardan bir tanesi de hazırlanan lisansüstü tezlerindeki nitelik sorunlarıdır. Bu bağlamda belli bir alanda hazırlanan lisansüstü tezlerinin incelenmesi ve alanla ilgili genel bir resmin ortaya konulması gerekli görülmektedir.

Belirli bir alan ile ilgili yapılmış bilimsel araştırmaların analiz edilip değerlendirilmesi hem o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgi vermekte hem de ilgili alanın genel görünümünü ortaya sunmaktadır. Bununla birlikte, yapılan bu değerlendirmeler yalnızca ilgili konu alanının değil bilimin bir bütün olarak kendini sorgulayıp geliştirmesi açısından da oldukça önemlidir (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014, s. 94). Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili ilk çalışmalar Batılı ülkelerde 1960 yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır (Balcı, 1988, s. 421; Balcı, 1990, s. 81). Benzer çalışmalar 1990 yıllardan sonra Türkiye’de de artış göstermeye başlamıştır. Üretilen bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmaların, daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarının test edilmesi ve belli dönemler içerisindeki bilgi ve üretim yöntemlerinin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilerek gelişmelerine katkı sağlaması gibi yararları vardır. Bununla birlikte, üretilen bilimsel bilgi ve üretim yöntemlerinin dün ve bugünü arasında karşılaştırmalar yapmak, geleceğe ilişkin analitik ve gerçekçi yaklaşımlar oluşturmayı da kolaylaştırmaktadır (Turan vd., 2014, s. 94). Eğitim yönetimi alanının içinde bulunduğu durumu anlayabilmek için yapılması gereken en iyi yollardan biri ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmaların karşılaştırılması olarak ele alınmasıdır (İşçi, 2013, s. 14). Bu bağlamda, yapılacak olan bu çalışma ilgili alanyazındaki boşluğun dolması açısından önemli ve gerekli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem, öneriler ve kaynakça açısından değerlendirmek ve gelecekte bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara ışık tutmaktır. Belirlenen bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt amaçlar

1. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin demografik özellikleri (yıl, üniversite, enstitü) nasıl bir dağılım göstermektedir?

2. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri konu bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri kullanılan yöntemler (nicel, nitel, karma) bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

a. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri araştırma modeli (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

b. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri evren, örneklem grupları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

c. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri örnekleme yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

d. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

e. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri geçerlik-güvenirlik çalışmaları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

f. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde alan için katkı sağlayacağı düşünülen öneriler hangi başlıklar altında toplanmaktadır?

5. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri kaynakçaları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üniversite kavramı İngilizce universal (evrensel) sözcüğünden türemiştir. Bu açıdan bakıldığında üniversite, evrensel ölçüt ve standartlara sahip yükseköğretim sistemleri olarak tanımlanabilir. Üniversitenin varlık nedenleri arasında kapsamlı ve kaliteli araştırmalar yapma, eğitim-öğretim hizmetleri verme ve evrensel boyutta nitelikli insan gücü yetiştirme yer alır (Aydın, 2015, s. 1). Üniversite, kamu yararına bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi paylaşan bir eğitim-öğretim ve araştırma kurumu olarak tanımlansa da üniversitelerin en temel işlevlerinden birisi bilimsel araştırma faaliyetleridir (Karadağ, 2009, s. 13).

Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında üniversitelerde yapılan çok sayıda araştırma ile birçok soruya yanıt aranırken cevap bekleyen birçok yeni soru da ortaya çıkmaktadır. Üniversiteler, yaşanan teknolojik gelişim ve değişimlere önemli ölçüde kaynaklık etmektedirler. Bu nedenle üniversiteler, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinde önemli rol oynamaktadırlar (Karadağ, 2009, s. 14). Bu bağlamda genelde üniversiteler özelde ise enstitüler bünyesinde hazırlanan doktora tezlerinin nicelik ve nitelik yönünden kaliteli ve hatalardan arınık olması gelecekte hazırlanacak olan tezlere de katkı sağlayacaktır.

Eğitim yönetimi alanı, bir çalışma alanı olarak yaklaşık yüz yılı geride bırakmış durumdadır. Eğitim yönetimi alanı kendine özgü teori ve kavramlara sahip olmayıp, sosyal bilimlerden alınan teori ve kavramlar üzerine inşa edilmeye çalışılmış bir alandır. Alanın temelleri ABD'de ve İngiltere'de atılmıştır. Bu bağlamda da eğitim yönetimi alanının bugünkü var olan mirası bu iki ülkede üretilen bilimsel çalışmaların neticesinde şekillenmiştir. Eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki durumu değerlendirildiğinde ise, üretilen bilgi bakımından Batılı ülkelere geri olmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunlukla ABD ve İngiltere'den ithal edilmiş durumdadır. Ancak, kendi tarihi birikim ve bağlamına uygun araştırma yapmayan toplumlar da taklitte boğulma ve ithal bilgi

distribütörlüğünün ötesine geçemeyeceklerdir (Oplatka, 2016, s. v-vi). Bu bağlamda, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan akademik çalışmaların incelenmesi mevcut durumun (güncel durumun) değerlendirmesini yapabilmek açısından önemli görülmektedir.

Türkiye, eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin yoğun bir şekilde aktarıldığı ülkeler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Bu durumu görebilmek için ilgili alanyazındaki terminolojiye göz atmak yeterli olacaktır (Turan ve Şişman, 2013, s. 506). Eğitim yönetimi alanına bakıldığında, mevcut kuramların batıdaki araştırmalar sonucunda ortaya çıkan kuramlar olduğu kolaylıkla görülebilmektedir. Başka bir ifadeyle, eğitim yönetimi alanındaki mevcut kuramlar Batılı bilginin ürünleridir. Batılı bilginin üretildiği ülkeler arasında ilk sırada kuşkusuz Amerika Birleşik Devletleri (ABD) yer almaktadır. Bu bağlamda, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri ile ABD’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin karşılaştırılması alan açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de eğitim yönetimi alanının bilimsel düzeyinin en iyi göstergelerinden biri kuşkusuz alanda yapılan araştırmalardır. Türkiye’deki eğitim yönetimi araştırmalarının mevcut durumunu daha iyi görebilmek adına dünyadaki eğitim yönetimi araştırmalarının durumunu yansıtmak da iyi bir yol olacaktır (Balcı, 2008, s. 199). Konu ile ilgili alanyazın tarandığında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin tematik, metodolojik ve belli özellikleri açısından incelendiği görülmektedir (Fazlıoğulları, 2012; İşçi, 2013; Karadağ, 2009; Polat, 2010; Uysal, 2013). Ancak, eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesiyle ilgili yapılan az sayıda (Aydın ve Uysal, 2011; Konan ve Kış, 2013) karşılaştırma çalışmasına rastlanmıştır. Bu noktadan hareketle, yapılacak olan bu karşılaştırma çalışması ilgili alanyazındaki boşluğu doldurması ve ilgili alanın genel görünümünü ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

İncelenecek doktora tezlerinin indekslenme çalışmalarının Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve ProQuest veri tabanı tarafından eksiksiz ve hatasız bir şekilde yapıldığı; 2014-2018 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin üniversiteler ve ilgili enstitüler tarafından Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezine ve ProQuest veri tabanına eksiksiz olarak ulaştırıldığı; hazırlanan

tezlerin bilgilerinin (konu başlığı, anabilim dalı vb.) yazarlar ve ilgili görevliler tarafından doğru bir şekilde girildiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanındaki Eğitim Yönetimi alanında 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan ve erişime izin verilen doktora tezlerinden oluşmaktadır.

Bu araştırma, ProQuest veri tabanındaki Eğitim Yönetimi alanında 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan ve erişime izin verilen doktora tezlerinden oluşmaktadır.

Bu araştırma, Eğitim Yönetimi alanında 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinden ProQuest veri tabanında Main Subject (Temel Konu) bölümünde Educational Administration ifadesi ile yapılan aramalarda elde edilen tezlerden oluşmaktadır.

1.6. Tanımlar

Amerika: Çalışmada Amerika kelimesi Amerika Birleşik Devletleri için kullanılmıştır. Kıtanın tamamını kapsamamaktadır.

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

Eğitim Yönetimi: Yönetim biliminin temel ilke, kavram ve kuramlarının eğitim örgütlerine uygulanması sonucu ortaya çıkan bir uzmanlık alanıdır.

İçerik Analizi: Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistemli analizidir. Birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlamasıdır.

Sistemik Derleme: Sistemik derleme çalışmaları, incelenen bir soruya yanıt oluşturmak için, o alanda yapılmış çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranması esasına dayanmaktadır. Sistemik derleme çalışmaları, alanında uzman kişiler tarafından benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıda araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezidir.

1.7. Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

DT: Doktora Tezi

EY: Eğitim Yönetimi

EYTEP: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması

PVT: ProQuest Veri Tabanı

TDK: Türk Dil Kurumu

TR: Türkiye

UTM: Ulusal Tez Merkezi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle eğitim yönetimi alanının tarihsel gelişimine ve eğitim yönetimi alanındaki araştırma geleneğine yer verilmiştir. Daha sonrasında eğitim yönetimi alanındaki paradigmatik dönüşüm, bilgi üretimi ve alanda sıklıkla çalışılan konular irdelenmiştir. Son olarak ise bilimsel araştırmaların raporlaştırılmasına değinilmiştir.

2.1. Eğitim Yönetimi Alanı

2.1.1. Eğitim yönetimi alanının dünyada tarihsel gelişimi

Yirminci yüzyılın başında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üniversitelerde açılan bölümler sayesinde akademik anlamda ilk kez çalışılmaya başlanan eğitim yönetimi alanı zamanla tüm dünyada kuram ve uygulama açısından gelişme göstererek uzmanlaşma sürecine içerisine girmiştir (Papa, 2009, s. 5).

Eğitim yönetimi alanı başlangıçta daha çok kamu yönetiminin ve işletme yönetiminin bir parçası olarak görülmüştür. O dönemde üniversitelerde açılan lisansüstü programları ve özellikle bazı akademik temelli dernek ve toplulukların kurulması alanda bilimsel bilgi üretimine hız kazandırmıştır. Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi, Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konferansı, Eğitim Yönetiminde Kooperatif Program ve Amerika Okul Yöneticileri Derneği alanın akademik ve mesleki gelişimine ilk ciddi katkıda bulunan topluluklardır (Örücü ve Şimşek, 2011, s. 171). Bu dönemde yaşanan kuruluş ve çalışma sayılarındaki artış ile birlikte eğitim yönetimi alanı ayrı bir alan olarak kabul görmeye başlamıştır.

Bu dönemde gerçekleştirilen çalışmalar daha çok pozitivist yaklaşıma ve yönetici davranışlarını sayısal bir veri haline getirerek inceleme çabalarına dayanmaktadır. 1960 ve 1970'ler ile birlikte bu yaklaşım sorgulanmış, eğitimin ve yönetiminin nitel yanı ele alınmaya başlanmıştır. Daha net bir sınıflandırma yapan Murphy (1995) alanın geçirdiği tarihsel ve paradigmatik dönüşümleri üçe döneme ayırmaktadır. Bunlar Geleneksel Dönem (1900-1946), Davranış Bilimi Dönemi (1946-1985) ve Diyalektik Dönemdir (1985 ve sonrası). Kuşkusuz bu geçişler kesin sınırlar ile ayrılmamakla birlikte, birbirinden etkilenen, herhangi bir dönemde farklı yaklaşımların

bir arada bulunduğu bir sınıflandırmaya işaret etmektedir (Akt., İsaogulları, 2016, s. 22).

Geleneksel dönem daha çok alanın ilk kuruluş yıllarını ifade etmektedir. İçerik, olgu toplama, tüme varımcı düşünme ve ampirik genelleme biliminden oluşmaktadır. Hizmet öncesi yetiştirme programları yönetimin teknik ve mekanik yönlerine önem vermekteydi. Bu bağlamda, okul yöneticileri, kendilerinden beklenen rolleri tam etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için yetiştirilmeye başlandı. İkinci Dünya Savaşı zamanlarında ise insan ilişkileri hareketi kendini göstermeye başladı. Bilimsel çalışmalar yalın ampirizm ya da olguculuktan oluşmaktaydı. Kişisel başarı hikâyeleri, test edilmemiş ilkeler eğitim yönetimi alanının bilgi temelini oluşturmaya başladı (Balcı, 2008, s. 187-188). Bu nitelikler ile bir anlamda doğuşu gerçekleşen ancak henüz özerk bir alan haline gelemeyen eğitim yönetimi İkinci Dünya Savaşının bitmesi ile birlikte davranışçı bilimlerin etkisine girmiş ve alana dair yapılan araştırmalar hız kazanmaya başlamıştır.

Davranış bilimlerinin etkisi ile eğitim yönetimi alanının kuramsal ve pratik bilgi tabanı genişlemiştir. Yine bu dönemde okul yönetimi kriterleri geliştirilmiş ve alan disiplinler bir özellik kazanmıştır. 1950'lerde, sosyal ve davranış bilimleri tarafından etkilenen, kurama dayalı araştırma anlayışı eğitim programlarında değişime neden olmuştur. Böylece eğitim yöneticisi hazırlama programları uygulamalı olmaktan daha fazla akademik ve bilimsel olmaya dönük bir değişim geçirmiştir. 1980'lerin ortalarından itibaren davranış bilimine yöneltilen eleştiriler ile birlikte yeni bir paradigmatik dönüşüm gerçekleşmiştir. Eğitim yönetimi alanının özerkleşmesi bu dönemde artmıştır. Yine bu dönem ile birlikte eğitim yönetiminde alternatif kuramlar ortaya atılmış ve alanın bilgi birikimi çeşitlenmiş ve artmıştır. Bu dönem eğitim yönetiminin akademik, bilimsel ve kuramsal temellerinin eğitim liderlerine, eğitim örgütlerine liderlik etmek üzere ileri araçlar, kavramsal çerçeve ve çağdaş ve kuramsal bilgi sağlaması gibi gelişmelere şahitlik etmiştir (Balcı, 2008, s. 189).

2.1.2. Eğitim yönetimi alanının Türkiye'de tarihsel gelişimi

Türkiye'de eğitim yönetimi alanı daha çok kamu yönetiminin bir alt alanı olarak ele alınmıştır. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü 1953 yılında kamu yönetimi odaklı bir kuruluş olarak açılmış ve eğitim yöneticilerini de kabul etmiştir. 1979-1980 yılından itibaren kurum, eğitim yönetimi sertifikası programı vermeye başlamış ve eğitim yönetiminin gelişimine katkıda bulunmuştur. Yine 1962 yılında

geliştirilen bir projede (MEHTAP – Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi) eğitim yönetiminin önemi vurgulanmış ve bu rapordaki öneriler doğrultusunda Ankara Üniversitesi’nde ve Hacettepe Üniversitesi’nde Eğitim Bölümleri açılmıştır (Balcı, 2008, s. 194-196). Ankara Üniversitesi’nde 1965 yılında kurulan Eğitim Fakültesinde eğitim yönetimi bir alan olarak kendisine yer bulmuştur. Bu bağlamda, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin açılışı eğitim yönetiminin özerk bir alan olarak bilimleşmesinin ilk adımı olarak kabul edilebilir. Hacettepe Üniversitesi’nde daha sonra kurulan Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı alanın disiplin olarak kurulmasının bir başka önemli adımı sayılabilir (İsaoğulları, 2016, s. 23-24).

Türkiye’de eğitim bilimlerinin bir disiplin olarak ortaya çıkması dünya genelinde olduğu gibi diğer sosyal bilimlere izlemiştir. Sosyal bilimlerin üniversite yapı içinde bağımsız birer disiplin olarak algılanmaları 1850-1945 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Sosyal bilimler kendi içlerinde disiplinlere bölünerek 19. yüzyıl boyunca kurumsallaşmalarını tamamlamaya çalışmışlardır. Eğitim bilimlerinin Türkiye’de üniversite yapı içinde yer almasıyla önce eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi, eğitim psikolojisi gibi disiplinler ortaya çıkmış, sonrasında ise bu disiplinler eğitim bilimleri adı altında anılmaya başlamıştır. 1981 yılında 2547 sayılı kanunla birlikte eğitim enstitüleri, eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm sonrasında eğitim fakülteleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesini model alarak eğitim bilimleri alanlarında lisansüstü programlar açmaya başlamışlardır. Ancak programlar açılırken gerekli ölçütlerin göz önünde bulundurulmaması eğitim bilimleri alanlarındaki lisansüstü programların kalitesini düşürmekle kalmayıp bu fakültelerin kuruluş misyonları olan öğretmen yetiştirmeyi ihmal etmelerine de neden olmuştur. Yaşanan bu gelişmeler sonrasında YÖK, 1997 yılında eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmış ve eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan eğitim yönetimi bölümlerini kapatarak anabilim dalı düzeyine indirgemıştır (Balcı, 2008, s. 197).

Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan beri eğitim yöneticisi yetiştirmede dört temel eğilimden söz edilebilir: (1) 1970’lere dek çıraklık modeli, (2) 1970’lerde eğitim bilimleri modeli ve (3) 1999’da sınav modeli, (4) keyfilik modeli (Balcı, 2008, s. 198). Başından beri sıkıntılar içerisinde olan eğitim yönetimi alanı özellikle yöneticilerin yetiştirilmesi ve atanması konularında büyük bir zafiyet içerisinde kalmıştır. Ülkemizde eğitim yöneticilerinin atamaları genellikle liyakat dayalı olmaktan ziyade siyasal tercihlere göre yapılmaktadır. 1999 yılından sonra getirilen sınav modeli her ne kadar liyakat oranını artırmışsa da 2004 ve 2007 tarihli yönetmelikler ile birlikte atamalar

tamamen keyfi bir modele dönüşmüştür. Son yıllarda eğitimde ticarileşme eğilimlerinin artmasının da bir etkisi olarak, birçok kamu ve özel üniversite de eğitim yönetimi yüksek lisans programları bakanlık ile anlaşmalı olarak açılmıştır. Bu programların neredeyse tamamı işletme yönetimi ve benzeri enstitülerin bir programı olarak açılmış ve eğitim yönetiminin özerkliği zarar görmüştür. Öncelikle eğitim yöneticilerini hedefleyen ancak karlılığın yüksek olması sebebi ile öğretmenleri de kabul etmeye başlayan bu programlara birçok kişi katılmıştır. Ancak yönetici atamalarındaki keyfilik uygulaması ile bu programlara katılan öğretmenler ve yöneticiler atamalarda herhangi bir öncelik kazanamamış, sadece atama puanlarına katkı olarak küçük bir yüzde elde edebilmişlerdir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin atanmasında herhangi bir kural ve standardın olmadığı bir modelin uygulandığını belirtmek mümkündür (İsaoğulları, 2016, s. 23-24).

Eğitim yönetimi alanının 19. yüzyılın başından beri gelişim içerisinde olduğu dikkate alınır, Türkiye’de 1965’lerde bilimleşme sürecine giren alanın henüz sürecin çok başlarında olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte, Türkiye’de alanın gelişmesinin gelişmiş ülkelerdeki seyrinden farklı olduğu, o ülkelerde çok yavaş seyrederken göreceli olarak Türkiye’de sıçrama yaptığı da söylenebilir. Bu durum için iki nedenden söz edilebilir. Bunlar; (1) alanın uzmanlarının o ülkelerde doktora eğitimi görmeleri, (2) o ülkelerdeki birikim ve deneyimlerini model olarak ülkemize taşımalarıdır (Balcı, 2008, s. 199).

2.1.3. Eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği

Eğitim yönetimi alanı; kendi kuramsal temellerine sahip olmayan, bilimsel faaliyetlerini ithal ve belli bir tarihsel, siyasal, sosyal, kültürel bağlam içerisinde üretilmiş kuram ve yaklaşımlar üzerinden sürdüren bir alan olarak tanımlanmaktadır. Eğitim yönetimi alanı, 1950’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim gören alanın kurucuları olarak ülkemize dönen bilim insanlarının, transfer ettiği, o dönemde eğitim gördükleri ülkenin siyasi, iktisadi, toplumsal ve kültürel bağlamında, işletme, yönetim-organizasyon, psikoloji, sosyoloji gibi alanlardan transfer edilen konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Temel çalışma alanını oluşturan bu konular, 1950’li yıllarda bütün sosyal bilim alanlarında olduğu gibi, Eğitim yönetimi alanını da etkileyen modernist ve pozitivist yaklaşımlar tarafından üretilmiş ve üzerinde çalışılmış konulardır. Bu araştırma tasarımının temel tercih edilme gerekçesi olarak ise; tüm sosyal bilim alanlarında olduğu gibi, pozitivist yaklaşımın dayattığı “bilimsellik”

kriterlerinin sağlanabilmesi adına temel doğa bilimlerinde hakim araştırma tasarımı olan ampirik araştırma geleneğinin alana transfer edilmesi çabası ön plana çıkmaktadır (Demirhan, 2015, s. 125-129).

Eğitim yönetimi alanının, eğitim hizmetlerinin üretilmesinde, madde ve insan gücünün yönlendirilmesinde önemli bir işlevi vardır. 19. yüzyıldan itibaren bilimsel araştırmalara konu olan eğitim yönetimi, genel olarak geleneksel ve modern olarak nitelenen yönetim yaklaşımlarının etkilerine maruz kalmıştır. Endüstri devrimiyle birlikte geleneksel yönetim yaklaşımlarının etkinliğini kaybetmeye başladığı zamanlarda, aydınlanma düşüncesinin temel kavramları etrafında şekillenen ve modern olarak tanımlanan paradigmalara etkinliğini görmek mümkündür. Bilimsel bir yaklaşımla fen bilimleri alanlarında deney ve gözlem sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı genellemeler yapmak, ortak doğrulara ulaşmak, objektif doğrular üzerinde kurallar üretmek mümkün olabilirken, aynı durum sosyal bilimlerde, konusu insan veya örgütlerin yönetimi söz konusu olduğunda geçerliliğini kaybetmektedir. Çünkü insan duygu, düşünce, davranış, eğilim ve yaşam tarzları bakımından birbirinden ayrılan bir varlıktır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren etkisi hissedilen postmodern paradigma, her alanda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da etkisini göstermiştir (Aslanargun, 2007, s. 196-197).

Eğitim yönetimi alanı, 20. yüzyılın ikinci yarısında kendi kimliğini oluşturma sürecine giren ve ayrı bir çalışma alanı olarak değerlendirilmeye başlanan bir alandır. Eğitim yönetimi alanı bu dönem içerisinde çeşitli alanlarda gözlenen kuramsal gelişmelerden ve bu kuramların yönetim alanına yansımalarından kaçınılmaz bir şekilde etkilenmiştir. Eğitim yönetiminde meydana gelen kuramsal gelişmelerin dönemlere ayrılmasında farklı yaklaşımlar söz konusudur. Ancak, tüm bu farklı yaklaşımlara rağmen eğitim yönetimi alanı üzerinde etkisi baskın bir şekilde hissedilen üç dönemden söz etmek mümkündür. Bunlar; pozitivism öncesi dönem, pozitivist dönem ve pozitivism sonrası dönemdir. Pozitivism öncesi dönem; 1850'lerden 1920'lere kadar uzanan, insan doğasını ve moral değerleri kutsayan, çalışkan, zevk almayı önemsemeyen, ailesine ve dini değerlerine bağlı yöneticilerin ön planda ve önemli olduğu dönemdir. Pozitivist dönem ise 1920'lerde başlayan ve etkisi halen devam eden dönemdir. Döneme damgasını vuran Taylor'ın örgüt ve yönetime bakış açısı pozitivist paradigmanın örgüt ve yönetime mükemmel bir şekilde uygulanmasıdır. Bu dönemde, evreni bir makine gibi gören Newtoncu dünya görüşü hâkimdir. Pozitivism sonrası dönem ise pozitivist akımın etkisinde 1950'lerde ortaya çıkan ve günümüze kadar

uzanan kuramsal yaklaşımları içeren dönemdir. Örgüt ve yönetim alanında ortaya çıkarılan eleştirel, feminist, yorumlayıcı, sembolik, örgütsel öğrenme ve kaos kuramı bu dönemde geliştirilen kuramlardan bazılarıdır. Bu gelişmeler alanda yapılan araştırmalarda nicel ve istatistiksel yöntemler yerine nitel araştırma tekniklerinin daha fazla kullanılmasına neden olmuştur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta; bir dönem yerine yeni bir dönem başladığında önceki dönemlerin etkisi de hala devam edebilmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006, s. 323-324).

2.1.4. Eğitim yönetimi alanında paradigma dönüşümü ve bilgi üretimi

Modern dünyada bilim, insanlara yol gösteren, onların hayatlarına çeki düzen veren, onları kurtuluşa erdiren şeydir. Hayattaki en hakiki mürşittir. Bu bağlamda bilim insanları da insanlara kurtuluş yollarını gösteren kişilerdir. Bilimsellik ise bir bakış açıdır. Öyle ki, toplumsal, iktisadi, siyasal, kültürel ve ideolojik örgütlenmenin merkezini oluşturur. Neyin bilim olup neyin olmadığını ayırmak için savunulan ölçütler günden güne değişmekte, bilim insanları bilim standartlarını koymakta bir uzlaşıya varamamaktadırlar. Bilim, bilim insanlarının sosyal konumlarının meşruluk kaynağıdır. Bilimsel bilginin önemli bir bölümü sadece başkalarına öğretilmek için üretilir ve öğretilir. Bununla birlikte, yeni bilgilerin üretilmesini sağlamak, mevcut bilgilerin düşük maliyetle yaygınlaştırılmasını sağlamak ve toplumsal rol ve statü dağılımını sağlamak gibi sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik açılardan hayati öneme sahip işlevleri de vardır (Demir, 2000, s. 7-12).

Bilim ile felsefe arasında ironik bir ilişki vardır. Bir kısım düşünürler bilimsel felsefe adı altında felsefeyi bilimleştirmeye çalışırken diğer bir kısım bilimin felsefesini yapmaktadır. Bilim felsefesi, doğal ve sosyal bilimlerin her alanından bilim insanlarını birleştiren bir ortak bilgi alanıdır. Bilim felsefecileri bilim adamlarının bilim olarak tanımladıkları bilgileri tasnif etmeye çalışırlar. Bilim felsefesi, en az bilim kadar dinamik, değişken ve sürekli yenilenen bir bilgi alanıdır. Bilim adamları yaptıklarıyla bilgi birikimine, alan yazına katkıda bulunurlar. Bilim felsefecileri ise bilimsel yasa, model ya da teorinin ne anlama geldiğini sorgularlar. Bir başka ifade ile bilim felsefecileri, yargıya varmanın, sınamanın, deney yapmanın ne anlama geldiğini tartışırlar (Demir, 2000, s. 19-21).

Türkiye ve dünyadaki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumları anlayabilmek için paradigma ve paradigmatik dönüşüm kavramları üzerinde durmakta yarar vardır. Paradigma kavramını popüler hale getiren Amerikalı bilim felsefecisi Thomas Kuhn

olmuştur. Kuhn'un ilk olarak 1962'de yayınladığı *The Structure of Scientific Revolutions* (Bilimsel Devrimlerin Yapısı) adlı eseri, bilimde o güne kadar yaygın olarak kullanılan anlayışa neredeyse tamamen karşı çıkmıştır. Geleneksel anlayışa göre, bilimde değişim ve gelişme bir duvarın örülmesi gibi sürekli ve birbirine bağlı, birikimsel bir süreç olarak açıklanıyordu. Kuhn'a göre, bilimde değişim kesintili ve devrim şeklindedir. Belli bir dönem belli bir çalışma alanına egemen olan paradigma zamanla gücünü yitirir ve düşme eğilimi göstermeye başlar. Sonrasında ise yenisiyle yer değiştirir (Şimşek, 1997, s. 8-9).

Kuhn (2008) paradigma kavramını *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* adlı eserinde çok farklı anlamlarda kullanmaktadır. Asıl anlamı "bir bilim çevresine belli bir süre için, bir model sağlayan, evrensel olarak kabul edilen bilimsel başarılar" olarak tanımlanmaktadır. En yerleşik kullanımıyla paradigma, kabul görmüş olan bir model ya da örnektir (Kuhn, 2008, s. 97). Paradigma en basit tanımıyla belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bir algı dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir modeldir. Her paradigma bir alanda oluşmuş belli bir problemler yığınının yanıt olarak ortaya atılır. İlk başlarda az sayıda insan problemlere çözüm yolları bulurken zamanla paradigma diğer insanların da etkisini çekmeye başlar paradigmayı benimseyen insanların sayısı ve çözülen problem sayısı artmaya başlar. Ve bir süre sonra paradigma o alanda egemen olmaya başlar. Bu zaman bazen yüz yıllar alabilir. Her paradigma belli problemlere yanıt olarak geliştirildiği için alana paradigmayla uyumsuz problem eklendikçe egemen paradigma yavaş yavaş etkisini yitirmeye, problemlere çözüm olamamaya başlar. Bir başka ifade ile egemen paradigma artık düşüşe geçmiştir. Bunun en önemli göstergesi ise artık alanda sorgulamanın başlamasıdır. Bu durumda yeni arayışlar yeni çözüm yolları aranmaya başlar. Sonunda yeni bir paradigma benimsenmeye başlar ve eskisiyle yavaş yavaş yer değiştirme sürecine girer. Bunun adı da paradigmatik dönüşümdür. Paradigmatik dönüşüm, en basit haliyle, bir sistemin ya da dünya görüşünün belirli süreçleri izleyerek bir üst zemine atılması ya da yeni bir şeye dönüşmesidir (Şimşek, 1997, s. 8-10).

Guba ve Lincoln'e (1994) göre bir paradigma, nihai ya da ilk ilkeleri ele alan bir dizi temel inanç olarak görülebilir. Birey için dünyanın doğasını, bireyin onun içindeki yerini ve bu dünya ve onun bölümleriyle olası ilişkiler aralığını tanımlayan bir dünya görüşünü temsil eder. Guba ve Lincoln (1994) paradigmatik dönüşümü, pozitivism, postpozitivism, eleştirel teori ve yapısalcılık olmak üzere dört grupta tanımlamışlardır.

Araştırma paradigmasını tanımlayan temel inançlar ise paradigmayı savunan kişilerin belirli sorulara verdikleri cevaplara göre şekillenmektedir. Bu sorular ontolojik sorular, epistemolojik sorular ve metodolojik sorulardır. Ontolojik sorular; gerçekliğin yapısı, doğası ve dolayısıyla da gerçeklik hakkında neler bilinebileceği ile ilgili sorulardır. Epistemolojik sorular; bilen ile bilinen ya da bilinmeye çalışılanlar arasındaki ilişkilerin doğası ile ilgili sorulardır. Metodolojik sorular ise; araştırmacının, bilmek istediklerine nasıl ulaşacağı ile ilgili sorulardır (Guba ve Lincoln, 1994, s. 107-108).

Paradigma; kuram, model ve yaklaşımları kuşatan, araştırmacının doğa, olgu ve olaylara ilişkin temel bakış açısını, perspektifini, kısaca dünya görüşünü ifade etmektedir. Bilimde paradigmlar, araştırmacılar tarafından benimsenen zihinsel modeller olarak da adlandırılabilir. Bu nedenle bilimde tek bir paradigmanın varlığından söz etmek mümkün değildir (Şişman, 1998, s. 396). Başka bir ifadeyle, paradigma kavramı, rasyonalizm geleneklerinin ve belirli bir gündem düşüncesinin bilimsel tarih için ana yorumlayıcı metafor olarak sunduğu modernist bilimin bir ürünüdür (English, 2001, s. 31). Kuhn'a (2008) göre de her bilim adamının farkında olarak ya da olmayarak benimsediği bir paradigması vardır. Ona göre farklı paradigmlar doğadaki yasalara ilişkin farklı cevaplar arar. Bilim insanları tarafından her paradigmanın üç temel özelliği olduğu vurgulanmaktadır (Şimşek, 1997, s. 17). Bunlar; i) paradigma, dünyaya nasıl bakılması gerektiği konusunda bir takım soyut önerme ve tezler içerir. ii) paradigma, neyin nasıl yapılacağı konusunda açık yöntem ve önermeler. iii) alanda çalışan bilim insanları arasında sosyal bir iletişim ve etkileşim gereklidir.

Paradigmaların dört aşamadan oluşan bir yaşamları söz konusudur. i) doğuş-ortaya çıkış, ii) normal dönem, iii) kriz aşaması, iv) dönüşüm-yer değiştirme dönemi. İlk aşamada belli bir alanda yeni bir kuram, yasa, model ya da dünya görüşü ortaya çıkar. Alanda insanlar yavaş yavaş yeni paradigma ile tanışırlar. İkinci aşamada, alanda birikmiş problemler çözülmeye başlanır. Çözülen problemlerin sayısı alana dahil olan yeni üyeler ile birlikte artış gösterir. Ancak, var olan problemlerin çözümü belli bir aşamada durmaya başlar. Geline bu aşama ise üçüncü aşama olan kriz aşamasıdır. Problemler çözülemez olmaya başladığında insanlar rahatsızlık hissetmeye başlarlar. Bunun için de problemleri çözebilecek yeni kuram, yasa, model ya da dünya görüşü arayışı içine girilir. Böylelikle var olan problemlere alışılmamış yeni yollarla çözümler bulunur. Etkili çözümler zamanla alandaki insanlar tarafından benimsenir hızla yayılmaya başlar. Söz konusu bu aşama da son aşama olan dönüşüm-yer değiştirme aşamasıdır (Şimşek, 1997, s. 18-19).

Gordon'a (1992, s. 63) paradigmatik dönüşümün aşamaları ise şu şekildedir: 1. Yeni bir paradigma ortaya çıkmadan önce, kabul edilen paradigmanın mevcut problemlere çözüm üretmekte yetersiz olduğunun farkına varılır. 2. Eski paradigmanın problemlere çözüm üretmedeki yetersizliği söz konusu toplumda bir kriz durumuna yol açar. 3. Topluluğun bir krizin varlığını kabul etmesinden hemen sonra yeni bir paradigma benimsenmez. Var olan paradigmaya olan güven gittikçe azalmaya başlar ve eski paradigmaya alternatifler aranır. 4. Yeni bir paradigma eskisinin yerine geçinceye kadar toplum eski paradigmayı tamamen reddetmez. Yeni paradigma, toplumun çoğunluğunun eski paradigmayı reddetmesi ve yenisini benimsemesi sonucu eskisinin yerini alır ve paradigmatik dönüşüm gerçekleşmiş olur.

Herhangi bir araştırma, bilgi bakış açısı (epistemoloji) ve dünyanın neye benzediğine dair bir anlayışla (ontoloji) desteklenir. Bu durum yazarın araştırmalarını destekleyen temelleri açıkça ifade edemeyeceği ve hatta farkında olamayacağı şekilde gizlenebilir. Gerçekten de, bu gizleme, veri toplamak için sadece bir doğru yöntem olduğu, diğer tüm yöntemlerin doğru olmadığı ve doğru aşamalar takip edilirse, konunun gerçeğinin ortaya çıkarıldığı izlenimini vermeye hizmet edebilir. Söz konusu temeller bilgi, gelenekler ve hatta paradigma şeklinde ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde dört önemli ve etkili bilgi geleneği (paradigma) görülmektedir. Bunlar; pozitivism, yorumsamacılık (hermeneutik), eleştirel teori ve postmodernizm (Scott, 2000, s. 48-49).

Pozitivism genel olarak, deney yoluyla açıklanabilen, spekülatif olmayan, gözlenebilen anlamları ile ifade edilebilir (Ballıkaya, 2015, s. 88). Bununla birlikte, doğru bilgiye ulaşabilmek için olayların incelenmesi gerektiğini ve bu bilgilerin yalnızca deneysel bilimlerin aracılığıyla elde edilebileceğini ileri süren bir felsefe sistemidir (Sönmez, 2010, s. 161). Pozitivizmin kökleri Modern Çağın başlangıcı olarak ifade edilen M. S. 1500 yıllarına dayanmaktadır. Rönesans'la birlikte dünyaya metafizik bir gözlükten bakmak yerine eleştirel, bilimsel bir gözlükle bakılmaya başlanmıştır. Avrupa'nın din, politika, sanat, ekonomi, felsefe vb. birçok alanda reforma uğraması bilimde de yeni bakış açılarını ortaya çıkarmıştır. 17. ve 18. yüzyıllarda yaşanan Aydınlanma Dönemiyle birlikte Bacon, Descartes, Galileo, Newton, Wesley, Voltaire, Rousseau, Locke, Hume, Kant ve Adam Smith gibi isimler söz konusu dönüşümün ayrıntılarını, modern toplum yaşantımızda sorgulamadan kabul ettiğimiz uygulamalara dönüştürme konusunda ilk tartışmalarını yapmışlardır (Şimşek, 1997, s. 142-143). Pozitivism, aydınlanmanın akılcı ve ilerlemeci yönünü evrensellik temelleri üzerine

inşa edilmiş bilimsel arenada savunur. Pozitivizme göre gerçek bilgi, metafizikten arınık, rasyonel ve ampirik yollarla elde edilebilen bilgidir. Bu bilgi edinme yöntemi, doğa bilimlerinde olduğu gibi sosyal bilimlerde de kullanılabilir (Fırıncioğulları, 2016, s. 38).

Scwartz ve Ogilvy'e (1979) göre, sosyal bilimler ve doğa bilimleri alanında bilimsel düşünme ve araştırmaya rehberlik eden pozitivist/akılcı paradigmanın özellikleri şunlardır (Akt., Şimşek, 1997, s. 144):

- *Gerçeklik Basittir*: Evren etkileşimsizdir. Kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. Her şey parçaların toplamından oluşur.
- *Hiyerarşi Düzenin İlkesidir*: Sistemler en basitten en karmaşığa doğru hiyerarşik bir şekilde sıralanabilir.
- *Evren Mekaniktir*: Evren saat gibi çalışır ve mekanik bir obje ya da bir makinedir. Evren ancak enerjisi bitince devrimini sürdürmeyi durdurur.
- *Gelecek ve Yön Belirlidir*: Evrenin saat ya da makine gibi çalışmasından dolayı geleceği kestirilebilir.
- *Nedensellik İlişkisi*: Evrenin Newtoncu yorumuna dayanarak parçalar arasındaki nedensellik ilişkisi biliniyorsa, bu ilişkinin sonuçları da açıklanabilir.
- *Değişim Niceliksel ve Birikim Şeklinde*: Değişim sisteme yeni bir parça ve boyut ekleyerek, sistemi birikim yoluyla geliştirir. Niteliksel ve sıçramalı değişim nadir görülür.
- *Nesnellik Zorunludur*: Bilme, ancak akıl yoluyla anlamaya mümkün olur ve bu anlama sürecinde gözlemci ile gözlenen arasındaki ayırım kesin çizgilerle belirlenmiştir.

Pozitivizm nesnelliği ve indirgemeyi bir anlamda kutsamıştır. Çünkü pozitivizmde olgular, bu olguları çevreleyen süreç ve etkenlerden ayrıştırılarak nesnelleştirilmiştir. Sonrasında ise gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmiştir. Böylelikle, pozitivizm karmaşık toplumsal süreçleri gözlenebilir ve ölçülebilir özelliklerle açıklamayı yeterli görmektedir (Şimşek, 1997, s. 146). Bir başka ifade ile pozitivist görüşü savunanlar, gözleme sürecinin belli durumlarda hangi kesin sonuçların ortaya çıktığını ortaya koyan kuramları kapsadığını belirtmektedirler (Atkinson ve Hammersly, 2007, s. 6). Bununla birlikte, doğa bilimlerinde yaşanan gelişmeler sosyal bilimlerin ikinci planda kalmasına neden olmuştur. Ayrıca, sosyal bilimler alanında bile doğa bilimlerinin bilimsel anlayış, yöntem ve tekniklerinin

kullanılabileceği düşüncesini ortaya çıkmıştır. Çünkü pozitivist bakış açısı, bilimin doğa bilimleri ile mümkün olabileceğini öngörmektedir (Tosun, 2015, s. 5). Farklı bir anlatımla, pozitivist paradigma, araştırmada nicel yöntemi en vazgeçilmez araştırma biçimi olarak kabul etmiştir (Şimşek, 1997, s. 147).

Pozitivist paradigmaya alternatif olarak ortaya çıkarılan karşıt görüşler öznel, yorumsamacı, nitel, doğal, fenomenoloji, etnometodoloji, sembolik etkileşimci, eleştirel kuram gibi başlıklar altında ifade edilmektedirler. Sosyal bilimlerde ise pozitivist paradigmaya alternatif olarak önerilen paradigmaya genel olarak yorumsama/yorumsamacı paradigma veya yaklaşım denilmektedir (Şişman, 1998, s. 407).

Sosyal bilimler, doğa bilimlerinin bilimselliğin tekeline ele geçirmeye başladığı dönemden itibaren yöntemsel açıdan bir çıkmaza girmiştir. Bu nedenle, hermeneutiği (yorumsamacılığı) pozitivist paradigma karşısında ortaya çıkan ve kendi yöntemsel sorunlarına çözüm bulmaya çalışan bir paradigma olarak görmüş ve bu doğrultuda şekillendirmiştir. Aslında, hermeneutik, pozitivist paradigma karşısında ortaya çıkan bir anlayış olmanın yanı sıra, pozitivistten daha köklü bir tarihsel geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Hermeneutik, basit bir ifadeyle, yorum/anlam bilim şeklinde tanımlanabilir. Hermeneutikte, tek bir anlayışın bütün bir zamana hâkim olması söz konusu olamaz. Her dönemde belli yönelimler popüler olabilir (Öztürk, 2009, s. 146). Hermeneutik, insanın yaşamı içerisinde ortaya çıkardığı her şeyi anlama ve yorumlama olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle 19. yüzyılda doğa bilimlerinin yöntem ve tekniklerinin sosyal bilimlerde kullanılma fikrine karşı geliştirilmiş bir kavramdır (Fırıncıoğulları, 2016, s. 42).

Hermeneutik felsefe, dünya ile nasıl başa çıkacağımız ve özneleri-nesnelere nasıl anlayacağımız üzerinde önemle duran bir deneyim yorumlama kuramıdır. Sadece yazılı metinlerle ilgilenmeyip sözel ve sözel olmayan eylem biçimleriyle de ilgilenmektedir (Barret, Powley ve Pearce, 2013, s. 182). Hermeneutik sosyal bilim, insanların birbirleriyle nasıl bir iletişim kurarak etkileşime girdikleri ile ilgilidir. İnsanların kendi sosyal ve toplumsal yaşamlarını nasıl oluşturdukları, bunlara nasıl anlam yükledikleri ile ilgilenir. Hermeneutik sosyal bilim bunları yapabilmek için sadece insanların dıştan görülebilen davranışlarını değil, aynı zamanda anlamlı toplumsal eylemlerini de inceler. Gerçekliğin toplumsal olarak inşa edildiğini belirtir (Neuman, 2014, s. 131-136). Pozitivist paradigmaya göre sosyal bilimler, üzerinde inceleme yapacağı nesnesini doğa bilimleri örneğine göre oluşturmalıdır. Bununla birlikte pozitivist bakış açısını araştırma

sürecinde uygulayarak bilimsel ve nesnel bilgiler ortaya koyabilecektir. Ancak hermeneutik anlayışa göre, sosyal bilimlerin bir biçimde doğa bilimlerinin yolunu izlemesi araştırmacıları insan dünyasıyla gerçek anlamda ilgilenmekten alıkoymaktadır (Öztürk, 2013, s. 203-204).

İnsan anlam üreten ve kendi anlam dünyasında yaşayan bir varlık olarak doğadaki diğer canlılardan ayrılır. Bununla birlikte, insan yaşamı içerisindeki her olgu bireyin yaşadığı zaman bağlamı içerisinde farklı anlam çerçeveleri tarafından sarılır (Fırcıoğulları, 2016, s. 41). Farklı bir anlatımla, insan doğumundan ölümüne kadar bir bakıma hayatını anlamlandırma üzerine kurar. Yaşadığı tüm duygular aslında insanın kendisine bağlıdır. Anlama ve anlamlandırma insanı başka insanların dünyalarına götürür. İnsan başkalarını anlayabilirse başkalarının da kendisini anlayabileceği şekilde yaşamaya başlar. Bir başka anlatımla, karşındakini anlamak ve anlaşılacak toplumsal yaşamın temellerinden birisidir. Sosyal bilimler, insanın oluşturduğu toplumu ve kültürü insanın oluşturduğu bir gerçeklik alanı olarak inceler. İnsanın günlük yaşamını inceler ve yorumlar. Bu bağlamda, hermeneutik devreye girer. Çünkü hermeneutik anlamı anlamaya ve yorumlamaya yönelik bilimsel bir etkinliktir (Kırmızıoğlu, 2017, s. 65).

Pozitivizme karşı geliştirilen, pozitivizm ötesi şeklinde de ifade edilen paradigmlar tek bir doğrunun olmadığını iddia eder. Bununla birlikte, söz konusu paradigmlar gerçek, bilgi ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eder. Sosyal olguların, sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar üretmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılmasıyla anlaşılabilirliğini ifade ederler. Ayrıca, pozitivist paradigmda bilgi keşfedilip ortaya çıkarılırken pozitivist ötesi paradigmlarda bilgi yorumlanıp oluşturulur (Şimşek, 1997, s. 149-150). Scwartz ve Ogilvy'e (1979) göre pozitivizm ötesi paradigmlar aşağıdaki nitelikleri gösterir (Akt., Şimşek, 1997, s. 148):

- *Gerçeklik Karmaşıktır:* Bütün sistem ve olguların temel özelliği değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşimdir. Bütün sistemler kendine özgü özellikler geliştirir.
- *Heterarşi Düzendir:* Sistemlerin heterarşik düzeni, onların önceden kestirilemez karşılıklı sınırlılıkta, etkileşimde ve hareketlilikte olmasıdır.
- *Evren Holografiktir:* Evrende bulunan her şey birbiriyle bağlantılıdır ve her parça bütünü bilgisini taşır.

- *Gelecek ve Yön Belirsizdir*: Geleceğin belirsiz olması doğanın koşuludur. Ancak olasılıklar bilinebilir, kesin sonuçlar bilinemez.
- *İlişkiler Doğrusal Değildir ve Karşılıklı Nedensellik Vardır*: A, B'ye neden olmak yerine belki A ve B karşılıklı etkileşerek birlikte evrimleşir ve değişir.
- *Değişim Morfogeniktir*: Düzensizlik ortamı düzeni doğurabilir. Sistemler, nicel olmaktan ziyade daha çok nitel değişime neden olacak biçimde çeşitli, açık, karmaşık ve karşılıklı olarak nedensel ve belirsizdir.
- *Gözlemci Belli Bir Perspektife Sahip Katılımcıdır*: Gözlemci gözlenenden soyutlanmış ve mesafeli değildir. Nesnelliğin yerine perspektif vardır. Perspektif nereden baktığımızı ve ne gördüğümüzü etkiler. Tek başına bir disiplin bütünü görmeyi sağlamaz. Bütünü görmek çoklu perspektifler yoluyla olabilir.

Kısaca, yorumsamacı paradigmaya göre insanın içerisinde yer aldığı sosyal dünyayı doğal bir gerçeklik olarak ele almak mümkün değildir. Çünkü insan yaşamını doğadan ayıran en önemli etken, insan yaşamının kendisi tarafından şekillendirilmesidir. Bununla birlikte, insanın varlığı kendisini kuşatan anlam ağları tarafından belirlenmektedir (Şişman, 1998, s. 407).

Eleştirel kuram düşüncesi Almanya'da kurulan bir okul olan Frankfurt Okulu ile bağlantılıdır. Frankfurt Okulunun üyelerinden olan Adorno, Horkheimer, Habermas ve Marcuse gibi ünlü düşünürler toplum içerisinde yer edinmiş baskın yapıları ortaya çıkarmak ve söz konusu bu yapıları sonlandırmak için geliştirdikleri eleştiri tarzları için eleştirel kuram kavramını kullanmışlardır. Pozitivist kuramın amacı toplumu olduğu gibi kontrol etmek ve korumak iken eleştirel kuramın amacı mevcut durumu aşmak ve sahip olduğu farklılıkları ortaya çıkarmaktır (Demirtaş ve Özer, 2015, s. 206).

Eleştirel kuramdaki gelişmelerin büyük bölümü, modern devletin rasyonellik, meşruluk ve motivasyon alanlarında üç krizle karşı karşıya olduğunu savunan Habermas'ın çalışmalarına dayanmaktadır. Rasyonellik krizi; pozitivist gerçeği değerden, yöntemi sonuçlardan, politikaları yöntemden, söylemi sonuçlar, değerler ve amaçlardan dışlamasıyla ortaya çıkar. Yönetmel rasyonelliğin gelişmesine bağlı olarak toplum üyesi bireylerin birbirlerine bağlılığını sağlayan kültürel geleneklerin ve yönetmel süreçlerin meşruiyeti ortadan kalkar ve böylelikle meşruluk krizi yaşanır. Bireysel anlamda yabancılaşma ve güçsüzlük, anlam, amaç ve katılım eksikliği olarak ortaya çıkan motivasyon krizi aslında yaşanan ilk iki krizin bir sonucudur. Söz konusu

motivasyon krizi bireyin yeniden üretime yönelik söylemlerine engel olmaktadır (Bates, Turan ve Şişman, 2001, s. 577)

Horkheimer'e (1972, s. 1) göre geleneksel kuram, türetilmiş önermelerin gerçeklerle uyumlu olduğu bir sistemde birbirleriyle ilişkili önermelerin toplamıdır. Kuram yararlı hipotezlerden oluşur. Ve bir bakıma bilgi depolarıdır. Bu kuram görüşü, modern felsefedeki analiz - örnekler - düzen - tümünden gelimden gelmektedir. Örnekler, evrensel önermeler veya deneyimsel yargılar veya tüme varımsal ya da aşikâr iç görüler olabilir. İnsan bilimleri de doğa bilimlerini taklit etmeye çalışmıştır. Bazıları gerçeklere, bazıları da ilkelere odaklanmıştır. Aslında her ikisi de aynı kuram kavramını paylaşmıştır. Horkheimer'e (1972, s. 4) göre kuramsal yapılar, yazarlarının ait olduğu farklı sınıflarla farklı şekilde ilişkilendirilmelidir. Örneğin, saf bilim, burjuva sınıfı feodal toplumdaki devraldığına ortaya çıkmıştır. Kurama olan ilgi, kuramın savaşı ve endüstriyi desteklemekte başarısız olduğu için azalmıştır. Uygulamada yetersiz kaldığı için düşünce de daha az gelişmiştir.

Eleştirel tutum (diyalektik), mevcut ekonomi ve kültürün bütünlüğünü irade ve akıl - insan emeğinin ürünü - olarak algılar. Bu diyalektik, sermaye tarafından bütünleştirilmiş bir dünya olarak savaş ve baskının yarattığı saf toplum mekanizmalarının deneyimiyle çelişir. Eleştirel teori, mevcut düzenin ekonomik kategorilerini kabul etmekle onları eleştirmek arasındaki diyalektik gerilim içinde yaşar. Eleştirel teori, geleneksel teorinin deneyimler yoluyla araçları amaçlarla eşleştirmesini ve kendini korumanın bir yolu olarak düşünce eylemlerine duyulan ihtiyacı korur. Ancak, eleştirel teori için, düşünülen şey ancak gelecekte somut olarak algılanabilir. Eleştirel teori, deneysel doğrulamadan daha çok inşayı gerektirir. Eleştirel teori, geleneksel ekonomiden türetilen nispeten evrensel kavramlar tarafından tanımlanan meta değişiminin analiziyle başlar ve daha sonra mevcut tüm bilgileri kullanarak bunun nasıl artan gerilimlere, savaşlara ve devrimlere vb. yol açtığını gösterir (Horkheimer, 1972, s. 7-8).

Eleştirel kuram açısından eleştiri yapmanın amacı insanları egemenliği altına alan ideolojik baskılardan kurtulmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, eleştirel kuram bireyleri özgürce seçimler yapabilen ve yaptıkları seçimleri doğrultusunda davranış sergileyen bir birey olmalarına yardımcı olmaya çalışmaktadır. Eleştirel kuram gerçekliğin öznel ve nesnel olduğunu, insan bilinci ve oluşturduğu dışsal gerçeklik arasındaki ikilemde temellendiğini savunur. Ve söz konusu gerçeklik sürekli değişim durumundadır (Güngör, 2016, s. 36). Hargreaves ve Margarida'ya (2003, s. 182) göre

eleştirel kuramın temel varsayımlarını epistemolojik açıdan kısaca şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Bilgi durağan dünyanın bir yansıması değil, bilim adamları ve diğerleri tarafından oluşturulan aktif bir yapıdır ve değerden bağımsız değildir.
- Toplum, tarihsellik ile karakterize edilir ve bu nedenle de değişime duyarlıdır.
- Baskı yapısaldir ve insanların günlük yaşamları siyaset, ekonomi, kültür, söylem, cinsiyet ve ırk gibi sosyal kurumlardan etkilenir.
- Baskı yapılarının insanların bilincinde yeniden üretildiği ve onları sabit kalıplara uyum sağlamaya zorladığı görülmektedir.
- Eleştirel kuramın temel işlevi, mevcut sömürü konusunda bilinç oluşturmak ve her türlü yabancılaşmadan uzak daha iyi bir gelecek olasılığını göstermektir.
- Yapı bilgisi insanların sosyal koşulları değiştirmesine yardımcı olabileceği için özgürlük elde etmek için yapı ile insan arasındaki diyalektik ilişkiyi anlamak esastır.

1970'li yıllar bildiğimiz dünyanın sonunun geldiği, artık yeni ve farklı küresel bir dünyada yaşadığımız bu nedenle de her şeyin yeniden sorgulanması, farklı kavranması ve yapılandırılması gerektiği yönünde bir paradigmanın ortaya çıkışına şahit olmuştur. Söz konusu değişim sanatta, bilimde, siyasette ve kısacası yaşamın her alanında ortaya çıkmıştır. Her şeyi ile önceki dönemden farklı yeni dönem genellikle postmodern dönem, toplum postmodern toplum ve döneme damgasını vuran bakış açısı da postmodernizm olarak ifade edilmektedir (Erbaş, 2016, s. 95-96). Postmodernizm, kısaca modernizm ötesi olarak ifade edilebilir (Bozdoğan, 2018, s. 57). Postmodern söylemler başlangıç itibariyle sanat, edebiyat ve kültürel alanları benimsese de etkilerine bakıldığında daha büyük alanda bozucu etkilere sahip olduğu söylenebilir. Kısacası postmodern görüş herhangi bir ayırım yapmaksızın modern bilim ve teknolojinin ürünlerini olabildiğince eleştirmiştir (Yılmaz ve Yılmaz, 2016, s. 151).

Sosyal bilimler alan yazınında modernizm ve postmodernizm kavramları oldukça sık kullanılsa da her iki kavramın tanımları üzerinde bir uzlaşıdan söz etmek mümkün değildir. Modernizm geleneksel düşünce ve yaşam biçiminden kopuşu simgelerken, postmodernizm de aslında modernizmden farklılığı ifade etmek için kullanılmaktadır. Modern kelimesinin Türkçe karşılı olarak çağdaş kelimesinin kullanıldığı ve çağın da sürekli değiştiği düşünüldüğünde aslında modern olan da sürekli bir değişim göstermektedir. Geleneksel dönemde insan görüşleri yerine Tanrı

buyrukları önem arz etmekteydi. Ancak, modern dönemde ise insan akli mutlak bilginin kaynağı durumuna gelmiştir. Farklı bir anlatımla, insan aklının ve deneyimlerinin sonucu ortaya çıkan bilgi güvenilirliği en yüksek bilgidir denilebilir. Bununla birlikte, postmodernizmin ortaya çıkmasında kalkınma, ilerleme, demokrasi, insan hakları gibi bütün insanlığı ilgilendiren önemli projelerin hayata geçirilememesi önemli rol oynamaktadır (Demir, 2000, s. 146-150).

Postmodernizm kelimesi köken bakımından incelendiğinde modernizm kelimesinin önüne aldığı post takısı postmodernizmi modern ötesi ya da modern sonrası diye nitelendirmektedir. Ancak söz konusu kelimeyi kullananların onu daha farklı anlamlarda kullandıklarını da söylemek mümkündür. Çünkü postmodernizmin kelimesinin ortaya çıktığı şartlar göz önüne alındığında, bu görüşü benimseyen bilim insanlarının görüşleri arasındaki farklılıklar, ele aldıkları ve tartışma konusu yaptıkları olgular aslında çok geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu durum da postmodernizm kelimesinin barındırdığı anlam farklılıklarını ortaya koymaktadır. Postmodernizmin neredeyse bütün konuları tartışma konusu edinmiştir. Bununla birlikte farklı görüşlere sahip bilim insanlarının postmodernizm ile ilişkilendirilmesi, postmodernizmin farklı biçimlerde algılanmasına da neden olmuştur. Bu bağlamda bazı bilim insanları postmodernizmi anti-modern bir hareket olarak görürken, bazıları modernizmin bir devamı, bazıları da Batı uygarlığının tamamen ret edilmesi olarak görmektedir. Ayrıca, postmodernizmi kapitalizmin yeni bir versiyonu olarak nitelendiren bilim insanlarının varlığından da söz etmek mümkündür (Aydın, 2006, s. 3-5). Bunların yanı sıra, postmodernizmi üst anlatıların sonu olarak da nitelendirmek mümkündür. Çünkü English (2001, s. 31) modernizmi varsayımlar, kurallar ve alışkanlıklar içeren bir tür söylem, bir üst anlatı olarak ifade etmektedir.

Yukarıda söz edilen postmodernizm tanımlarının yanı sıra postmodernizmin kendi içerisinde bütünlük arz eden ne bir yaşam tarzı ne de bir kuram olmadığını düşünen bilim insanları da mevcuttur. Aslında, postmodernizmde karşı çıkılan tam olarak da budur. Hayat, insanlara toplumun ve bilginin inşasında ümit dolu masallar (anlatılar) sunmaktadır. Bu bağlamda, postmodern görüşü savunanlara göre eğer masalsız bir hayat söz konusu olamayacaksa modernizmdeki büyük masallar yerine küçük masalları tercih etmek daha az zararlı olacaktır. Her ne kadar sınırları belirli bir bütün niteliğinde değilse de postmodernizmi aşağıdaki önermelerle betimlemek mümkündür (Demir, 2000, s. 159):

- Ruhun diyalektiği, işçilerin kurtuluşu, sınıfsız toplum, insanlığın ilerlemesi, kalkınma, aydınlanma gibi büyük anlatılar içeren açıklamalara karşı çıkılmalıdır.
- Homojen bir toplum ancak baskı yoluyla kurulabileceği için bu ideali benimseyen tüm yaklaşımlara karşı çıkılmalıdır.
- Kimsenin elinde, toplumun genelinde zamandan ve mekândan bağımsız neler olup bittiğine dair ne bir kuram ne de bir dil vardır.
- Bütün insanları içine alacak meta anlatılar yoktur.
- Büyük anlatılar yerine küçük anlatılar tercih edilmelidir.
- Anlatıların cazibelerine kapılma noktasında dikkatli olunmalıdır.
- Büyük anlatılar üretmek yerine yerel değerlerle üretilmiş anlatılarla mücadele verilmelidir.
- Evrensel değerleri yakalamak uğruna özgünlükler yok edilmemelidir. Yerel değerlerle insanların benzeşen özellikleri yerine farklılaşan özellikleri bilime konu edilmelidir.
- İnsanlara yol gösterecek tek bir akıl kategorisi işlevsel değildir. Akıl da deneyim de tek tek insanlarla anlam ve değer kazanmaktadır.
- Doğrular ulaşılan değil üretilen bilgilerdir.
- Farklı bilgi ya da bilim önerileri onları ortaya çıkaran insanların kendilerine yüklenen anlamlarla değer kazanır.

Sonuç olarak, postmodernizm modern sonrası dönemde önemli bir işlev gören ideolojik bir formülasyondur. Çünkü postmodernizm modern olana karşı içten ve kararlı tepkiler içeren, kesin iddialara kuşluyla yaklaşan, ne ileri sürdüğünden ziyade neyi yadsıdığıyla karakterize edilebilen bir umutsuzluk halinin resmidir (Demir, 2000, s. 160).

Akademik camiada görev yapan akademisyenlerin en temel görevlerinden birisi kuşkusuz bilimin ilerlemesi, gelişmesi ve sonradan yapılacak çalışmalara yol göstermek için bilimsel bilgi üretmektir. Bununla birlikte, bilgi üretme süreci birçok etkinliği içine alan ve uzmanlık gerektiren bir süreçtir (Akkaya ve Yıldırım, 2017, s. 78). Günümüzde üretilen bilgi türünde küresel ekonominin etkilerini görmek mümkündür. Çünkü küresel ekonomide ticareti yapılan asıl şey bilginin kendisidir. Geçmişte yaşanan önemli gelişmeler neticesinde devlet bilgi üretimi konusunda başlıca tedarikçi ve finansör olma konumundan çekilmek durumunda kalmıştır. Böylelikle de ortaya yeni bilgi üreticileri çıkmıştır. Kuşkusuz bu durum üniversitelerde açıkça görülebilir. Aslında bir lonca

örgütü olan üniversite, zamanla bilgi kurumunu kullanabilen özyönetim sahibi, özerk bir örgüte dönüşmüştür. Bilginin demokratikleşmesi ve yükseköğretimin tüm sınıflara açılmasıyla birlikte de bilgi elitlere has bir ayrıcalık olmaktan çıkmıştır. Bununla birlikte, üniversite sadece devlete işlevsel açıdan faydalı bilgi üretmekle kalmayıp aynı zamanda ulusal mirasın da önemli bir taşıyıcısı rolündedir (Delanty, 2019, s. 64-72). Modern toplumda bilgi üretimi, şirketler, araştırma kurumları, girişimci ajanslar ve üniversiteler gibi çeşitli alanlarda gerçekleşir. Son alan olan üniversite ise entelektüel çalışmanın yürütüldüğü kurumsal ve bilimsel sınırlarla ayrılmış disiplinler ve çalışma alanları ile doludur. Her alanın kendi özel ilgi alanları, yapılandırılmış faaliyetleri, erişim kuralları, anlamları ve konumları vardır (Oplatka, 2009, s. 8-9).

Neredeyse otuz yıldan bu yana bilimde ve bilimsel yöntemlerde önemli bazı gelişmeler yaşanmaktadır. Söz konusu bu gelişmeler sosyal bilimler alanında da etkisini göstermektedir. Doğal olarak yaşanan bu gelişmeler eğitim bilimleri alanını da etkilemektedir. Yaşanan bu süreçte, alanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik boyutlarında egemen olan pozitivistlik karşı veya alternatif olarak nitelendirilebilecek bazı paradigma ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu paradigma ve yaklaşımlar öznellik, görecelilik, durumsallık, yerellik, bağlam, kültür, değerler, dil gibi kavramlar üzerinde durmaktadır. Eğitim yönetimi alanında geliştirilen kuram ve modeller, genelde pozitivist paradigmanın etkisinde ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda daha çok nicel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Pozitivistlik karşı olarak geliştirilen paradigma ve yaklaşımların ışığında yapılan araştırmalarda ise durumsallık, öznellik, değer yüklü olma, görecelilik gibi durumlar ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda daha çok nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir (Şişman, 1998, s. 395). Yönetim alanına uygulanan pozitivist paradigma ışığında yapılan çalışmaların esas amacını “yönetimsel davranışı açıklayabilmek, kestirebilmek ve kontrol edebilmek” şeklinde özetlemek mümkündür. Söz konusu paradigma doğrultusunda hareket eden bir yönetim bilimci, etkili ve verimli yönetimsel davranışları belirlemeye çalışacaktır. Pozitif paradigma yönetimsel davranışların, genellenebilir bir özelliğe sahip olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu bağlamda, bir örgütte etkili olarak nitelendirilen bir davranış, başka bir örgütte de uygulanabilir (Şişman, 1998, s. 401).

1940’lı yıllardan 1960’lı yıllara kadar eğitim yönetimi alanında hazırlanan araştırmalar mantıksal pozitivistliğin ekseninde yapılmıştır. Mantıksal pozitivistliğe göre olgular, çevredeki süreç ve etkenlerden soyutlanarak nesnelleştirilip, sonrasında ise

gözlenebilir ve ölçülebilir niteliklere indirgenmektedir. Başka bir ifadeyle, insan ve davranışları sayısal verilere dönüştürülebilir. 1960'lı ve 70'li yıllarda ise alan yazında bahsedilen paradigma dönüşümü gerçekleşmiştir. Pozitivizm ötesi paradigmaya göre evrende tek bir doğru yoktur ve sosyal gerçeklik karmaşıktır (Örücü ve Şimşek, 2011, s. 171-172).

Teori hareketinin eğitim yönetimi alanının kuramsal temellerinin oluşumunda oldukça önemli etkileri olmuştur. Söz konusu hareket içinde bulunduğu dönem itibariyle pozitif paradigmanın etkisi altında kalmıştır. Teori hareketinin dayandığı temel varsayımları genel olarak şu şekilde özetlemek mümkündür (Culbertson, 1981, s. 26-28): i) Etkili bir araştırma, belirli bir kurama dayanmalı ve bu kuram araştırmaya rehberlik etmelidir. ii) Yönetimde etkili bir kuramın geliştirilebilmesi, sosyal ve davranış bilimleri alanlarında geliştirilen kavram, model ve yöntemlerin kullanılması ile mümkündür. iii) Kuram ve araştırma, örgütsel ve yönetsel davranışı tanımlama, açıklama ve kestirme konuları üzerinde durmalıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak yapılan genellemeler, örgütsel ve yönetsel davranışlara rehberlik etmelidir. iv) İdeal bir kuram, hipotetik-tümdengelimli sistemlerde bulunabilir.

İkinci Dünya Savaşından sonra eğitim yönetimi alanına güçlü bir şekilde etki eden Teori Hareketi eğitim yönetimindeki bilgiyi modernist, pozitivist ve rasyonel-ampirist yaklaşıma uygun olarak tanımlamıştır. Söz konusu hareketinin temel fikirleri; varsayımsal-tümdengelimsel araştırma tercihi, eğitim yönetiminin diğer yönetim türlerinden ayrı tutulmaması ve davranış bilimleri tarafından sağlanan bilgidен yararlanma olmuştur (Oplatka, 2016, s. 24). Teori hareketi bağlamında oluşturulacak kuramlar olgulardan hareket etmeli ve araştırma yöntemi olarak ampirik yöntem tercih edilmelidir (Bozdoğan, 2018, s. 56). 1970'li yıllardan itibaren ise teori hareketinin dayandığı temel varsayımlara ilişkin eleştiriler ortaya çıkmaya başlamıştır. Her ne kadar teori hareketi yoğun bir şekilde eleştirilse de Türkiye'deki mevcut araştırmalar teori hareketi ile ilgili kavram ve teoriler üzerine yapılmaya devam etmektedir (Turan ve Şişman, 2013, s. 506).

Eğitim yönetimi alanındaki ilk kuramsal çalışmalarda çoğunlukla gelenekçi, akılcı ve pozitivist yaklaşımlar kullanılmıştır. 1950 ve 1970 yılları arasında eğitim yönetimi alanı üzerinde sitem yaklaşımları hâkimiyet sağlamıştır. Ve söz konusu dönemde yapılan araştırmaların kuramsal temellerini mantıksal pozitivizm oluşturmuştur (Çelik, 1997, s. 33). 1950'li yıllarda alan üzerinde önemli bir güce sahip olan ve temelinde pozitivizmin yer aldığı teori hareketine bir karşılık olarak 1970'lerde

Greenfield'in önderliğinde eğitim araştırmalarında nesnellikten ziyade öznelliği savunan yorumsamacı yaklaşım kabul görmeye başlamıştır. Greenfield'e göre, pozitivist paradigmanın etkisi altında yapılan eğitim yönetimi araştırmalarında değerler, duygular ve öznellik göz ardı edilmiştir. O dönemlerde yapılan bilimsel çalışmalarda pozitivist ve yorumsamacı yaklaşımları benimseyen bilim insanları arasındaki fikir ayrılıkları "paradigma savaşları" olarak adlandırılmıştır. 1990'lı yıllardan itibaren günümüze kadar alan üzerinde etkili olan kuramlar ise postmodern düşüncenin ürünleridir. Pozitivist paradigmanın etkisi altında yapılan araştırmalarda nicel araştırma yöntemleri tercih edilirken post-pozitivist paradigmanın etkisi altında yapılan araştırmalarda nitel araştırma yöntemleri tercih edilmektedir (Örücü ve şimşek, 2011, s. 170).

Çalışmanın daha önceki bölümlerinde de bahsedildiği gibi eğitim yönetimi alanında yaşanan kuramsal gelişmeleri üç döneme ayırmak mümkündür. Bunlar; 1. *Pozitivizm Öncesi Dönem*: 1850-1920 yılları arasında yaşanan dönemdir. Bu dönemde daha çok insan doğası ve moral değerler dikkate alınmıştır. 2. *Pozitivist Dönem*: 1920'li yıllarda başlayıp halen günümüzde de etkilerinin görüldüğü bir dönemdir. Newtoncu mekanik dünya görüşünden ve Taylor'ın Bilimsel İşletmecilik ilkelerinden etkilenmiştir. Okullar fabrikalara benzetilmiş ve genellikle verim hesapları yapılmıştır. 3. *Pozitivizm Sonrası Dönem*: Pozitif paradigmaya karşı ortaya çıkan eleştiriler ile başlayan dönemdir. 1950'li yıllarda başlayıp günümüzde de etkilerinin görüldüğü bir dönemdir. Pozitif paradigmanın indirgemeci, nesnel, değerden bağımsız bakış açısına karşı çıkan bilim insanları ile eğitim yönetimi alanında paradigmatik dönüşüm yaşanmıştır. Eleştirel teori, yorumsamacı yaklaşım, sembolik kuram, kaos kuramı gibi kuram ve bakış açıların etkisi ile alanda yeni bir dönemin başladığını söylemek mümkündür (Beycioğlu ve Dönmez, 2006, s. 323-324).

1970'li yıllardan sonra eğitim yönetimi alanında baskın olarak özelliklerini gördüğümüz teori hareketine alternatif bakış açıları geliştirilse de günümüzde hala batıda üretilen bilgiye dayalı yönetim kavramları ve kuramlar aktarılmaya ya da uyarlanmaya çalışılmaktadır. Bu noktada yapılan hata, batıda üretilen bilginin ya da yapılan araştırmaların Türkiye' için de geçerli olabileceği düşüncesidir. Batılı toplumlarda kendilerine ait koşullar içerisinde üretilen bilginin kendi toplumumuzda ya da kültürümüzde aynı sonuçları verebileceğini düşünmek yapılan hatanın temel çıkış noktasıdır. Aslında, batıda üretilen bilgi kendi özgün koşullarında üretilmiş ve kendi

sorunlarına çözüm olabilecek bilgidir. Bu bağlamda yapılan hatanın en açık örnekleri ise ölçek uyarlama çalışmalarıdır (Turan ve Şişman, 2013, s. 506).

Son yıllarda Türkiye’de eğitim yönetimi alanının, özellikle uluslararası yayımlar, kitaplar, bilimsel toplantılar ve dernekleri ile önemli bir bilimleşme ve kurumsallaşma düzeyine eriştiğini söylemek mümkündür (Yılmaz, 2018a, s. 147). Eğitim yönetimi alanının tarihsel dönüşümüne, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik yönelimlerinin oluşmasında ve alanın bilgi temellerinin yapılandırılmasında alanda gerçekleşen bilimsel süreç ve faaliyetlerin de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu faaliyetlerden bazıları şunlardır: Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Denetçileri Derneği (EYED-der), Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi (EYK), Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi (KUEY), Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER), Eğitim Yönetimi Forumu (EYFOR), Eğitim Denetimi Kongresi (EDK) ve Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu (EYAK) (Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016, s. 84-85).

Eğitim yönetimi alanı hem kuramsal, hem de uygulama alanında değişimler yaşamakta ve bilgi üretimi devam etmektedir. Ancak hem teorik alanda hem de uygulama alanında bilimleşme yolculuğunu tamamladığını söylemek mümkün değildir. Dünya üzerinde küreselleşme ve teknolojik gelişmeler bilgiyi hızlı bir şekilde tüketme eğiliminde olduğu kadar yeniden bilgi üretme eğiliminde de olduğundan, alanın kendini bulma çabaları devam edecek gibi görünmektedir. (Bozdoğan, 2018, s. 63). Eğitim yönetimi alanı ve üretilen politikalarındaki yaşanan karmaşa, bilim insanlarını alanla ilgili yaşanan sorunlar ile ilgilenmelerini engel olmaktadır. Ayrıca bilim insanları, toplumsal sorunları çözümlene yerine daha çok yüzeysel konular olan çatışma, okul terki, müfredat değişikliği, merkezi sınavlar vb. konulara ilgilenmektedirler. Günümüzde, eğitim yönetimi alanının üretilen bilgi ve yapılan uygulamalar göz önüne alındığında eğitim yönetimi alanının hala bir kimlik arayışı içinde olduğu söylemek mümkündür. Bir başka anlatımla, alan, kendine özgü biçimler üretmediği ya da taklitten öteye gidemediği için yapay görünmektedir (Şentürk ve Turan, 2012, s. 261).

Eğitim yönetimi alanı bir bilim alanı olarak ülkemizde gelişmeye başladığı günden bu yana farklı bakış açılarına göre iyi ya da kötü bilgi üretimi devam etmektedir. Ancak yukarıda bahsedilen bazı sorunların yanı sıra eğitim yönetimi alanında yaşanan bazı temel sorunların varlığından da söz etmek mümkündür. Çelik’e (1997, s. 42) göre eğitim yönetimi alanında yaşanan iki temel sorun bulunmaktadır. Bunlardan ilki eğitim yönetimi alanında çalışan bilim insanlarının eğitim yönetiminin

kuramsal temellerini hala işletme biliminin kuramsal temellerine dayandırıyor olmalarıdır. Hatta bununla da kalmayıp, eğitim yönetimi alanında çalışan bilim insanları lisans ve lisansüstü eğitimlerini eğitim yönetimi dışındaki farklı alanlarda tamamlamışlardır. Bu bağlamda, söz konusu bilim insanları çalışmalarını işletme bilimine dayandırmaya devam etmektedirler. Yaşanan ikinci ve belki de çağımız eğitim sorunlarının çözümünde en etkili rol oynayacak olan eğitim liderlerinin, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yetiştirilmemeleridir.

Oplatka'ya (2016, s. 31-34) eğitim yönetimi alanının yaşadığı üç temel epistemolojik sorun vardır. Bunlar; çoklu paradigmaya karşı tekillik, uygulama üzerindeki sınırlı etki ve bilimsellik-uygulama anlaşmazlığıdır. Eğitim yönetimi alanı kuşkusuz pozitif paradigmanın etkisi altındadır. Ancak şu unutulmamalıdır ki bir paradigmanın zayıf yönleri diğer paradigmalar tarafından tamamlanabilir. Eğitim yönetimi alanı çok dağınık ve parçalanmış bir görünüm sergilemektedir. Alan, araştırmalar için önem taşıyan birleşik, yığılmalı bir bilgi temelinden yoksundur. Yapılan araştırmalar meslek içerisinde az sayıda çalışma gruplarını ilgilendirmektedir. Bunun sonucu doğal olarak alanın uygulamalar üzerindeki sınırlı etkisini göstermektedir. Eğitim yönetimi alanının kuruluşundan bu yana bilimsellik-uygulama tartışması da süre gelmektedir. Kimilerine göre bilimsel kimilerine göre uygulamalı bir alandır. Ancak şu unutulmamalıdır ki, eğitim yönetimi alanı, eğitim kurumlarının kendine özgü özelliklerinden dolayı uygulama kuramı gerektiren uygulamalı bir alandır.

Eğitim yönetimi alanında kuramsal bilginin üretimi ve uygulamasıyla ilgili Beycioğlu ve Dönmez (2006, s. 328-330) de şu sorunları dile getirmektedirler: i) alanda üretilen kuramsal bilgi ile ilgili etkili düzeyde görüş birliği sağlanamamaktadır. ii) alandaki mevcut kuramlar arası sınırların çiziminde sorun vardır. iii) alandaki mevcut kuramların uygulama noktasında yaşadığı sorunlar. iv) alanda kuramsal bilgi üretiminde kullanılan yöntem tartışmaları. v) Türkiye'deki mevcut kuramsal kaynakların yetersizliği ve akademisyenler arası yaşanan kopukluk. vi) Türkiye'de eğitim yönetimi alanının disiplinlerarası bir tutum sergilememesi. Sonuç olarak, yaşanan bu sorunların Türkiye'de eğitim yönetimi alanının gelişmesi ve üretilen bilimsel bilgi önünde karşılaşılan büyük engeller olduğu söylenebilir.

Yukarıda bahsedilen alan sorunlarının yanı sıra eğitim yönetimi alanında yapılmış çalışmaların değerlendirilme çalışmalarında da alanla ilgili önemli bulgular elde edilmiştir. Balcı'ya (2008) göre Türkiye'de ve tüm dünya genelinde hazırlanan eğitim yönetimi araştırmaları genel itibarıyla yaratıcılık ve özgünlükten uzak birbirlerini

tekrarlar nitelikte ve teorik derinliği olmayan çalışmalardır. Alanda yapılan çalışmalar genel olarak çalışıldıkları evrenleri temsil etme noktasında yetersizdirler. Örnekleme yöntemlerinde sorunlar bulunmaktadır. Veri toplama araçları bakımından yetersiz düzeydedirler. Veri toplama araçları ile ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında sorunlar bulunmaktadır. Eğitim yönetimi alanında hazırlanan nitel çalışmalarda dünya genelinde artış yaşanmaktadır. Söz konusu artış Türkiye’deki çalışmalarda da görülebilmektedir (Balcı, 2008, s. 203).

Sonuç olarak, bilimin amacının ilgilendiği alan ile ilgili özgün kavramlar, modeller ve kuramlar geliştirerek uygulama alanıyla ilgili sorunlara çözüm üretmek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak Türkiye’deki söz konusu durum tam tersinedir. Alanda alışan bilim insanları kendi kültürel ve toplumsal gerçekliklerinden ilham alarak bilgi üretimi yerine yabancı bilim insanlarının çalışmalarını aktarma ve uyarlama çabasındadırlar. Bu bağlamda, eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu Batı’da geliştirilen kavram, model ve kuramları aktarmaya ve uyarlamaya dönüktür. Söz konusu çabanın altında yatan en büyük yanılığı ise alanla ilgili en geçerli kavram ve kuramların Batı’da geliştirildiğidir. Bahsi geçen yanılığdan kurtulmak ve gerçek anlamda eğitim yönetimi alanına katkıda bulunmak için aşağıdaki nerileri dikkate almanın önemli olduğu söylenebilir (Turan ve Şişman, 2013, s. 510-511):

- Eğitim yönetimi alanında çalışan bilim insanları öncelikle “kariyer için bilim” anlayışından kurtulmaladırlar.
- Araştırma konularının seçiminde alanla ilgili ontolojik sorunlar temel alınmalıdır.
- İçinde bulunduğumuz toplumun kavram ve anlam dünyasını içine alan yeni bir ve söylem geliştirilmeli.
- Eğitim yönetimi alanında çalışan bilim insanları öncelikle yaşadıkları toplumun kültürel ve tarihi gerçeklikleri ile karşı karşıya gelmelidirler.
- Eğitim yönetimi alanında çalışan bilim insanları yaptıkları araştırmalarda disiplinler arası bir anlayış benimsemelidirler.
- Sonuncusu, belki de en önemlisi, eğitim yönetimi alanında çalışan bilim insanları farklı toplumlarda üretilen bilimsel bilgiyi aktarıp uyarlamak yerine içinde bulunduğu toplumsal koşulların özelliklerini dikkate alarak bilgi üretme yolunu tercih etmelidirler.

2.1.5. Eğitim yönetimi alanında çalışılan konular

Kültürel yapının bir parçası olan eğitim birçok sistem ile ilişki içerisinde. İnsan kavramı uygulamalı bir bilim olan eğitim ile düşünüldüğünde ise, insanı etkileyen her şeyin eğitimle ilişkilendirilmesi olasıdır (Polat, 2010, s. 3). Eğitim yönetimi bilim dalı, eğitim örgütlerinde belirlenen amaçlara erişilmesi noktasında insan ve madde kaynaklarının temini ve etkili biçimde kullanımıyla birlikte belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama alanı olarak tanımlanmaktadır (Üstüner ve Cömert, 2008, s. 498). Bu tanımdan da yola çıkarak, eğitim yönetimi bilim dalının birinci dereceden ilgilendiği varlığın insan olduğu söylemek mümkündür. Bu nedenle, eğitim yönetimi bilim dalı insan üzerinde etkisi olan birçok alanı kendisine çalışma konusu edinmektedir. Eğitim yönetimi alanında yaşanan paradigma dönüşümü, alanın bilgi temellerinin geliştirilmesi adına üzerinde durulması gereken araştırma sorularının ve araştırma konularının kapsamının da gelişmesine neden olmuştur. Alandaki araştırmacılar alandaki dar bakış açının etkisiyle yönetimin teknik boyutları üzerinde çok fazla durulması yerine politika, sosyal adalet vb. konulara odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Oplatka, 2010, s. 38-39). Ensari, Dündar, Asan ve Parlar (2009, s. 170) yaptıkları çalışmalarında eğitim yönetimi alanında, üzerinde sıklıkla çalışılan konuların eğitim yönetimi, örgüt, sistem, liderlik, denetim, politika, ekonomi ve planlama olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuların yanı sıra eğitim hukuku konusuna da yer verilmiştir. Bu konular, aşağıda kısa bir özet halinde açıklanmıştır.

2.1.5.1. Eğitim yönetimi

Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için oluşturulan eğitim sistemini ve bu sistemin içerisindeki ögelerin yönetimini kapsamaktadır. Eğitim öğretim kurumları içerisindeki programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanması, öğretim hizmetlerinin sağlanması, personelin yönetimi, bütçe, araç gereçlerin temini ve yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işletilmesi için çalışılır (Ilgar, 2005, s. 14). Eğitim yönetimi kısaca; eldeki mevcut kaynakların amaçlar doğrultusunda en iyi biçimde kullanılmasıdır (Erdoğan, 2006, s. 133). Okul yönetimi ise, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu sınırlar, genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı tarafından belirlenir. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursahoğlu, 2010, s. 5).

2.1.5.2. Örgüt ve örgütsel davranış

Örgüt bir yapıdır. Belirli ve ortak amaçlar etrafında toplanmış insanlardan oluşur. Önemli olan bu insanların ortak amaçlar doğrultusunda eşgüdümlemesidir. Örgüt, aslında üyeleri tarafından kurulan bir koalisyondur. Başka bir ifadeyle örgüt, planlı biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğudur. Hem örgüt üyeleri hem de diğer örgütlerle var olan ilişkiler ne kadar güçlü olursa örgütler de o kadar verimli olurlar. Örgütler; amaç, yapı, süreç ve iklim (hava) olmak üzere toplam dört boyuttan oluşur. Amaç, örgütün varoluş nedenidir. Bir örgüt belirli amaçları gerçekleştirebilmek için kurulur. Örgütün yapı boyutu içerisinde anatomi, fizyoloji, hiyerarşi, rol ve statü kavramlar yer alır. Süreç boyutu ise yönetim süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreçler; planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama ve bütçelemedir. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun bir biçimde yaşatmaktır. İklim boyutu ise, kişiler ve gruplar arasındaki ilişkilerin ürünüdür (Bursalıoğlu, 2010, s. 15-25).

Örgütsel davranış ise örgüt üyelerine yöneliktir. Örgütsel davranış, örgüt içerisindeki ve çevresindeki bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının bilimsel ve sistemli bir şekilde incelenmesidir. Örgütsel davranışın amacı örgüt üyelerinin davranışlarını anlamak ve üyelerin daha etkin ve başarılı olmalarını sağlamaktır. Örgütsel davranış yalnızca yöneticiler ve liderler için olmayıp tüm örgüt üyeleri için geçerli ve faydalı bir disiplindir. Örgütsel davranış üzerine çalışan bilim insanları örgüt üyelerinin davranışlarını anlamaya çalışarak, geleceğe yönelik yordamalarda ve tahminlerde bulunurlar. Böylelikle de örgütün başarısının artırılmasına katkı sağlarlar (Özkalp, 2004, s. 3).

Kısaca örgütsel davranış, insanın örgütsel ortamdaki davranışlarını anlamaya, tanımaya, betimlemeye çalışan akademik bir disiplindir. Bir başka ifadeyle, örgütsel davranış, örgütü bir bütünlük içerisinde, toplumsal açık bir sistem olarak elen alan, örgütün içerisindeki üyelerin davranışlarını tüm yönleriyle inceleyen bir bilimdir (Başaran, 1982, s. 11-12).

2.1.5.3. Sistem

Sistem, karmaşık ve etkileşimli parçaların bütünleşmiş bir topluluğudur (Bursalıoğlu, 2012, s. 57). Sistem, birlik ve beraberlik niteliği taşımaktadır. Belirli yasalara göre çalışır ve bütün bir sonuç elde edilir. Her sistem başka bir sistemin parçasıdır ve birçok alt sistemlerden meydana gelir. Sistemler zamanla enerji kaybı

yaşarlar. Sistem ne kadar iyi işlerse enerji kaybı da o kadar az olur (Bursalıoğlu, 2010, s. 3). Sistemler çevresinden etkilenir, girdiler alır. Aldıkları girdileri işledikten sonra çıktı olarak çevresine verir ve çevrelerini etkiler. Bu şekilde işleyen sistemler açık sistemlerdir. Sistemler dışarıdan gelen etkilere ve güçlere tamamen kapalı bir şekilde işliyorsa bu sistemler de kapalı sistemlerdir (Yalçınkaya, 2002, s. 103). Bu bağlamda, eğitim örgütlerine baktığımızda sistem özelliklerini görmek mümkündür. Merkez teşkilat bakanlıktan taşra teşkilatları okullara kadar örgütlenen eğitim kurumları açık bir sistem oluşturur.

2.1.5.4. Liderlik

“Liderlik ...” cümlesini bitirmenin birçok yolu vardır. Çünkü liderlik kavramının neredeyse tanımını yapmaya çalışan insanlar kadar çok farklı tanımları vardır. Liderlik bir süreçtir, etki ihtiva eder, grup bağlamında gerçekleşir ve ortak amaçları kapsar. Kısacası liderlik; bir bireyin ortak amaçlar doğrultusunda grup bireylerini etkileme sürecidir. Liderlik, lider ve takipçileri arasında gerçekleşen bir süreçtir. Liderin takipçilere, takipçilerin de liderlere ihtiyacı vardır (Northouse, 2014, s. 5-6). Eğitim sistemimiz içerisindeki okul örgütleri çevresinde meydana gelen hızlı değişim, okulların örgütsel dengesini bozmaktadır. Yaşanan bu çevresel değişime uyum sağlayamayan okullar da ciddi bir örgütsel yaşam savaşı vermektedirler. Bu bağlamda başta okul yöneticileri olmak üzere öğretmenlere de paylaşılan bir vizyon oluşturulması, güçlü bir okul kültürü geliştirme gibi önemli görevler düşmektedir (Çelik, 2013, s. 250).

2.1.5.5. Denetim

Kurumların amaçlarına ulaşabilmeleri sahip oldukları kaynakları en iyi şekilde kullanabilme derecelerine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışanları sürekli gözlem ve denetim altında bulundurulmalıdır. Bu da denetim faaliyetleriyle sağlanabilmektedir. Denetim kısaca; kamu ve kurum yararına insan davranışlarının kontrol edilmesi sürecidir. Biraz daha detaylı bir tanımla ise; inceleme, araştırma, soruşturma, tarama, muayene ve kontrol etme anlamlarına gelir. Denetim işlemleri devlet dairelerinin teşkilat kanunlarına göre tayin edilmiş müfettişler, murakıplar ya da bu iş için görevlendirilmiş memurlar vasıtasıyla yürütülür. Denetimin tek işlevi yapılan işlerin kanunlara, yönetmeliklere uygun olup olmadığı tespit etmek değildir. Bununla birlikte denetimin, ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personellere çalışmalarında ve

yetişmelerinde rehberlik etmek ve yardımda bulunmak gibi işlevleri de vardır (Taymaz, 2013, s. 4-5).

2.1.5.6. Eğitim politikası

Haddad'a (1995) göre politika; açık ya da örtük olarak gelecekteki kararlara rehberlik eden, başlatan ya da durduran ya da önceki kararlarn uygulanmasını yönlendiren birey ya da grup karardır (Akt., Aypay, 2015, s. 23). Başka bir ifadeyle, politika, hükümetlerin yapmayı ya da yapmamayı seçtiği her Şeydir (Dye, 1992; Akt., Aypay, 2015, s. 23). Örgütsel düzeyde politika ise bir örgütün amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleştirilmesini yöneten ilkeler ve kurallardır. Politikayı oluşturan bu ilke ve kurallar örgüt üyelerinin görevlerini en iyi Şekilde yapmalarını sağlamak için düzenlenir. Politikanın amacı örgüt işleyişinde kararlılık, tutarlılık, bütünlük ve süreklilik sağlamaktır. Eğitim örgütlerine bakıldığında ise, üzerinde çalışılan hammadde insan olduğu için politika belirlenirken daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir (Tural ve Karakütük, 1991, s. 16-19). Eğitim politikası; bir toplumun, bir kuruluşun ya da bir eğitim kurumunun saptanan eğitim ereklerine ulaşmak için alacağı kararlara temel olmak üzere hazırlanan, değişen toplumsal ve ekonomik etkenlere uygun görüşleri ve yargıları da kapsayan genel plan (Türk Dil Kurumu-TDK, 2018b) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Milli eğitim Bakanlığı bünyesinde Eğitim ğretim Yüksek Kurulu ile Talim ve Terbiye Kurulu, Milli Eğitim Şuraları etkili olmaktadır. Ülkemizde kalkınma sadece ekonomik alanı içeren tek boyutlu bir yapı olmadığı için DPT de bu süreçte etkilidir (Tural ve Karakütük, 1991, s. 20-21).

2.1.5.7. Eğitim ekonomisi

Eğitim ekonomisi, ülkemizde bir taraftan eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi anabilim dalı kapsamında bir çalışma alanı ve ders olarak yer alırken diğer taraftan iktisat bölümlerinde bir araştırma konusu ve çoğunlukla da seçmeli bir ders olarak yer almaktadır. Eğitim ekonomisi, disiplinler arası bir araştırma konusu olması nedeniyle yeterli düzeyde ilgi görememiştir (Gümüş ve Şişman, 2014, s. v). Eğitim ekonomisi, toplumsal yapı içerisindeki ekonomik değişme ve bireyin kazandığı bilgi ve beceriler arasındaki temel ilişkileri araştırır. Bireyin ve içinde yer aldığı toplumun ekonomik ve teknik yönlerden gelişebilmesi için okulun gerçekleştirmesi gerekenler aslında eğitim ekonomisinin temel işlevidir. Bu bağlamda eğitimden bireyin ekonomik

davranışlarını etkilemesi, ekonomik yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırması beklenmektedir. Bu bakış açısıyla eğitimin işlevi, çalışan, üreten, yaşam standartlarını yükselten bireyler yetiştirmek ve böylece hem bireyin hem de toplumun hayat standartlarını yükseltmektir (Şişman ve Turan, 2005, s. 114).

2.1.5.8. Eğitim planlaması

Adem'e (1981) göre planlama, bir takım amaçlara ulaşmak için gelecekte uygulanacak kararların hazırlanmasından oluşan bir süreçtir (Akt., Ergen, 2013, s. 151). Bir başka ifadeyle planlama, bir eylemle ilgili tüm etkinliklerin önceden hazırlanması sürecidir. Tanımlarda dikkat çekici nokta ise planlamanın geleceği görüp kontrol etmede etkili bir araç olmasıdır (Erdoğan, 2006, s. 112). Eğitim planlaması ise; öğrencilerin ve toplumun beklenti ile gereksinimlerini karşılama ve amaçların gerçekleşmesi noktasında eğitimin daha etkili ve verimli kılınabilmesi için rasyonel analiz tekniklerinin eğitim sürecine dâhil edilmesidir (Coombs, 1973; Akt., Ergen, 2013, s. 151). Planlama sözcüğü, son yıllarda özel sektörde olduğu kadar kamu sektörü, kamu yönetimi, eğitim ve okul yönetimi alanlarında da stratejik planlama biçiminde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim planlaması her ne kadar eğitim yönetimi alanının bir parçası gibi düşünülse de gerek kurumsal, gerekse ulusal düzeyde ayrı bir uzmanlık alanı olarak kabul görmektedir. Eğitim kuşkusuz tüm dünya ülkeleri için sahip olunan en önemli güçlerden birisidir. Bu bağlamda, eğitim planlaması çalışmaları ulusal, bölgesel ve kurumsal düzeyde bir gerekliliktir (Gümüş ve Şişman, 2014, s. vi).

2.1.5.9. Eğitim hukuku

Türkiye'de eğitim hukuku kavramı yeni bir kavram olmasının yanı sıra bazı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adayı eğitiminde seçmeli bir ders olarak eğitim öğretim müfredatına girebilmiştir (Övür, 2019, s. 45). Bununla birlikte, öğretmenlik meslek derslerinden olan eğitime giriş dersinin içerisinde eğitimin hukuki temelleri başlığı altında da ele alınmaktadır. Eğitim hukuku kavramını özellikle örgün eğitim öğretim hizmeti veren kurumların hukuki durumu, temel örgüt yapısı, yönetim biçimi, alt birimleri arasındaki ilişkileri, bunların temel hak ve görevlerini, öğretmen, öğrenci ve veli gibi okulla ilişkisi olan paydaşların hukuki durumlarını düzenleyen kuralların tamamı şeklinde tanımlamak mümkündür (Akyüz, 1981, s. 38). Okçu'ya (2007, s. 50) göre eğitim hukuku ise birey ve toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için birey, toplum ve devlet üzerine düşen görev ve

sorumlulukları belirleyen kurallar bütünüdür. Eğitim hukuku ve bu derse benzer nitelikteki derslerde eğitim hakkının ulusal ve uluslararası kaynaklardaki yasal dayanakları, eğitimle ilgili mevzuatlar ve eğitim öğretim faaliyetleri ve okulla ilgili özel alanları düzenleyen hukuk kuralları analiz edilmelidir (Karaman-Kepenekçi, 2011, s. 2). Eğitim hukuku kavramı aslında disiplinler arası bir bakış açısını gerekli görmektedir. Disiplinler arası bakış açısıyla anlatılmak istenen ise, hukuk bilimi, ayrı bir eğitim hukuku kuramı ortaya çıkarırken eğitim, sosyal ve fen bilimlerindeki gelişmeleri ne kadar dikkate alacağı ile ilgilidir. Eğitim hukukunun, eğitim bilimleri alanındaki mevcut olan bütün yasal düzenlemelerin, uluslararası sözleşmelerin, hükümetlerin ve Milli Eğitim Şuraları kararlarının yalnızca hukuki açıdan değil, felsefi ve sosyolojik açılardan da analizine odaklanması gerekmektedir (Bingöl, 2012, s. 30-31).

2.2. Bilimsel Araştırmaların Raporlaştırılması

Araştırma, bir olgu veya olaya açıklık getirmek ya da bir sorunun çözümüne yönelik olarak gerekli verilerin bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak elde edilmesini içeren düzenli ve sistemli eylemler süreci olarak tanımlanmaktadır. Araştırma süreci; problemin sezilmesi ve tanımlanması, araştırma hipotezinin geliştirilmesi, araştırma yönteminin belirlenmesi, evren ve örneklem belirlenmesi, neyin gözleneceğine ve uygun ölçütlere karar verilmesi, veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması, bulguların analizi ve yorumlanması ile sonuçların raporlaştırılması aşamalarından oluşur (Yolcu, 2011, s. 21). Araştırma raporu, yapılan araştırmanın somut bir ürünüdür. Hazırlanan raporun temel amacı, araştırma ile varılan sonucu diğer araştırmacı ve okuyuculara duyurabilmektir. Böylelikle bilgidaki birikim ve denetlenebilirlik sağlanacaktır (Karasar, 2013, s. 14). Bilimsel bir ürün, sunulacağı yere ve amaca bağlı olarak farklı biçimlerde ve isimlerde raporlaştırılabilir. Bu isim tez, makale ya da araştırma raporu olabilir (Erkuş, 2013, s. 197). Bir araştırma hangi türde olursa olsun, okuyucunun araştırmanın yapılış gerekçeleri, yapılış biçimi, bulguları, bulguların başka çalışmalarla bağlantıları ve ne anlama geldikleri konusunda aydınlatılması gerekmektedir. Bu nedenle, genel olarak, bir araştırma raporunda bulunması gereken bölümler özet, giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve öneriler, kaynakça ve eklerdir (Ağaoğlu, Ceylan, Kesim, Madden ve Altinkurt, 2008, s. 16).

2.2.1. Başlık

Bir araştırma ilk olarak başlığı ile görücüye çıkmaktadır. Çünkü araştırmalar başlıkları ile ilgi çekerler. Başlığın en belirgin özelliği, araştırmanın içeriğini iyi bir şekilde yansıtabilmesidir. Bir başka ifade ile başlık araştırmayı özetlemelidir. Başlığın dikkat çekici olup olmaması o araştırmanın okunabilirliğini arttırabilmekte ya da düşürebilmektedir. Bu nedenle, başlıkta kullanılan kelimeler özenle seçilmelidir (Ağaoğlu vd., 2008, s. 19). Araştırmanın içeriğini yansıtacak kadar kısa düzeyde olması beklenen başlıklar 10-12 kelimeyi geçmemelidir (Sarpkaya, 2011, s. 256). Başlık, ne çok genel ve sığ ne de çok ayrıntılı ve uzun olmamalıdır. Mümkün olduğunca araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenini, yöntemini ve örneklemini yansıtabilmelidir (Erkuş, 2013, s. 200).

2.2.2. Özet

Özet, aslında yapılan araştırmanın küçük bir versiyonudur. Özet içerisinde okuyucuda merak uyandıracak bilgiler yer almalıdır. Bu nedenle, özet, araştırmanın temel bölümlerinin her birinin kısa birer özetlerini içermelidir. Hazırlanan bir özet metni içerisinde araştırma soruları ve amaçlar, kullanılan yöntem ile evren ve örneklem, araştırmadan elde edilen bulgular ve temel sonuçlar ile öneriler yer almalıdır. Bununla birlikte, özet metni içerisinde kaynakça bağlacı yer almamalıdır. İyi hazırlanmış bir özet onu okuyan araştırmacının yapılan araştırmayı bütünüyle okuyup okumamasına karar vermesine olanak sağlamaktadır (Ağaoğlu vd., 2008, s. 21).

2.2.3. Giriş

Giriş bölümün bir araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Çünkü bilimsel araştırmalar daha önceden yapılmış olan araştırmaların temeline dayandırılarak oluşturulur. Giriş bölümünün amacı araştırmanın tanıtılmasıdır (Ağaoğlu vd., 2008, s. 21-22). Bu bölümde araştırmanın problem durumu, ilgili alanyazın, araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, araştırma ile ilgili varsayımlar, sınırlılıklar ve terimlerin operasyonel (işlevsel) tanımları yer almaktadır (Sarpkaya, 2011, s. 257).

Bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden, kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her bir durum problem olarak tanımlanmaktadır. Yapılan bir araştırma aslında problem çözmeye yönelik bir süreçtir. Araştırmalara konu olabilecek oldukça çok sayıda problem bulunabilir. Ancak, dikkat edilmesi gereken nokta problemin araştırmacı tarafından gerçekten önemli hissedilmesidir. Bununla

birlikte, problem seçiminde genel ve özel ölçütlere de dikkat edilmesi gerekmektedir. Genel ölçütler; çözülebilirlik, önemlilik, yenilik, etik kurallara uygun olarak araştırılabilirlik iken özel ölçütler; alanda yeterlik, yöntem ve teknikte yeterlik, veri toplama izni, zaman ve imkân yeterliği ile ilgi yeterliğidir (Karasar, 2013, s. 54-56).

İlgili alanyazında araştırma yapılacak konu ile ilgili kaynak taraması yapılır. İlgili kaynakların taranma amacı, araştırma için genel bir çerçeve oluşturmaktır. Yapılacak kaynak taramasıyla, araştırılan konunun daha önceden hangi yönleriyle incelendiği, hangi araştırmaların yapıldığı, eksik kalan yanlarının olup olmadığı ortaya konmaktadır. Elde edilen kaynakların özetleri verilirken birbirinden ve araştırmadan kopuk bir şekilde verilmemelidir. Bu nedenle, araştırma probleminin berraklaşması için yapılan alanyazın taramasının uzun uzadıya düşünülmesinde büyük yarar vardır. Alanyazında yer alan temel görüşler belli bir senteze ulaşıncaya dek tarama sürdürülmelidir (Karasar, 2013, s. 65-66).

Amaç, araştırma probleminin somut bir hal aldığı yerdir. Her ne kadar problem durumu içerisinde amaçtan bahsedilse de karışıklığa yer vermemek adına araştırmanın amacı ayrı bir alt başlık altında yeniden ve açıkça belirtilmelidir (Ağaoğlu vd., 2008, s. 22). Amaçlar iki düzeyde düşünülmelidir. Birincisi, giriş cümlesi niteliğinde olan genel amaçtır. İkincisi ise, daha işlevsel düzeyde olan alt amaçlardır. Amaç bölümünde yer alan bilgiler, problemin çözümünü etkilediği ve bu nedenle aydınlatılması gerektiği düşünülen değişkenlerin tek tek ya da ilişkiler halinde yer verildiği bilgilerdir (Karasar, 2013, s. 67).

Bir araştırmanın önem bölümü, araştırma okuyucularının ikna edilmeye çalışıldığı yerdir. Yapılacak araştırma ile alana ve uygulayıcılara nasıl bir katkı sağlayacağı bu bölümde açıklanır (Sarpkaya, 2011, s. 258). Bir başka ifade ile önem, araştırmacının kendi amacının belirtildiği bölümdür. Çünkü araştırmanın amacı toplanacak verileri, araştırmacının amacı ise toplanan verilerin nasıl kullanılacağını ifade eder. Toplanan veriler tek başına problemi çözmede yeterli olmaz. Asıl önemli olan verilerin nasıl kullanılacağıdır. İşte bu, toplanan verilerin nasıl kullanılacağı, araştırmanın önemini oluşturur (Karasar, 2013, s. 71).

Varsayım denenmeyen bir yargı olarak tanımlanmaktadır. Öne sürülen varsayımların doğruluğu araştırmanın geçerliği ile doğrudan ilgilidir. Varsayımlar bir bakıma bir binanın temeli gibidir. Varsayımları doğru olmayan bir araştırma temeli çürük bir binaya benzer (Karasar, 2013, s. 71). Varsayımların eldeki verilere ve akla

uygun gerekçeleri olmalıdır. Küçük çabalarla elde edilebilecek gerçekler için varsayımlarda bulunmak yanlış ve gereksizdir (Sarpkaya, 2011, s. 258).

Sınırlıklar, araştırmacının normal şartlarda yapmak istediği ancak çeşitli nedenlerle yapmaktan vazgeçtiği şeylerin ifade edildiği bölümdür. Bir araştırmanın sınırlıkları araştırmacının kendi bilgi, beceri ve sahip olduğu imkânlardan kaynaklanabileceği gibi problem alanı, araştırma amaçları, yöntem ve uygulama zorunluluklarından da kaynaklanabilir. Elde edilecek bulgular sınırlıklar tarafından doğrudan etkilenir. Bu nedenle, araştırmanın sınırlıklarının iyi bilinmesi ve mümkün olduğunca az sayıda olması gerekir (Karasar, 2013, s. 73).

Araştırmada kullanılan önemli terimlerin tanımlarının yapıldığı bölümdür. Tanımların yapılması bir araştırmaya başlarken yapılacak ilk işlerden birisidir. Terimlerin tanımlarının yapılmasındaki amaç okuyucularda farklı kavramsal algıların oluşmasının önüne geçmektir. Çünkü araştırmacı, verilen tanımlarla o kavramlara hangi işlevsel anlamları yüklediğini ifade etmektedir. Tanımlar yazılırken dikkat edilmesi gereken husus, tanımların ikinci bir yorumu gerektirmeyecek kadar açık seçik yazılmasıdır (Karasar, 2013, s. 74).

2.2.4. Yöntem

Yöntem bölümü bir araştırmanın nasıl yapıldığını betimleyen bölümdür. Bu bölümün temelinde, çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini değerlendirmek isteyen okuyuculara gerekli bilgilerin verilmesi yer almaktadır (Ağaoğlu vd., 2008, s. 23). Yöntem bölümü; kullanılan araştırma yöntemini, araştırmanın hangi bireyler üzerinde ve nasıl yürütüleceğini, hangi araçlarla veri toplanacağını, hangi veri analiz tekniklerinin kullanılacağını içermektedir (Erkuş, 2013, s. 201).

Araştırma modeli, araştırmanın amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir. Araştırma modeli olarak iki temel yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar; tarama ve deneme modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır. Deneme modeli ise, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolünde, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2013, s. 77-87).

Bir araştırmanın evreni, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği büyük gruptur. Bir araştırmacı evren ile çalışabileceği gibi evrenden alınan örneklem ile de çalışabilir. Örneklem ise, evren içerisindeki elemandan belirli kurallarla seçilen ve

evreni temsil ettiğine inanılan daha küçük bir kümedir. Örneklem üzerinde yapılan araştırmalar araştırmacılara zaman, enerji ve ekonomik açıdan tasarruf sağlar. Çoğu durumda, küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırma, evren üzerinde yapılan büyük bir araştırmadan daha iyi sonuçlar vermektedir (Ağaoğlu vd., 2008, s. 24-25; Karasar, 2013, s. 109-111).

Verilerin toplanması ve çözümlenmesi bölümünde; veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı, çözümlene sürecinde kullanılan istatistiksel işlemler ile ilgili bilgilere yer verilir. Kullanılacak veri toplama tekniği gerekçeleriyle birlikte anlatılmalıdır. Kullanılacak ölçme aracının psikometrik değerlerine yer verilmelidir. Bu bilgiler ayrıntılı bir şekilde anlatılabilir. Ancak kullanılacak veri toplama aracı herkes tarafından bilinen ve sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracı ise bu bilgilere özet halinde yer verilebilir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında, araştırmada elde edilen ham verilerin hangi tekniklerle işlenerek daha anlaşılır ve işlevsel hale getirildiği açıklanır (Ağaoğlu vd., 2008, s. 25; Sarpkaya, 2011, s. 260).

2.2.5. Bulgular

Bulgu, bulunan şeydir. Araştırma bulgusu, amaçlar doğrultusunda yapılan aramadan sonra, problem çözümüne ışık tutucu nitelikteki bilgidir. Bulgu, ham verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve içsel olarak yorumlanması ile elde edilen bilgidir (Karasar, 2013, s. 247). Yapılan bir araştırma sonucunda ortaya çıkan gerçekler burada sergilenir. Gerekli betimsel istatistikler tablo, grafik ya da şekillerle görselleştirilebilir. Bu bölümde yalnızca elde edilen bulgulara yer verilmelidir. Elde edilen bulguların ne anlama geldikleri sonuç ve tartışma bölümünde açıklanmalıdır (Ağaoğlu vd., 2008, s. 28). Bulgular açık ve basit bir şekilde ortaya konulmalıdır (Sarpkaya, 2011, s. 260).

2.2.6. Sonuç ve öneriler

Bu bölüm, araştırma probleminin elde edilen bulgular doğrultusunda çözüme kavuşturulduğu bölümdür. Araştırmacı, başlangıçta yazılan araştırma sorularına burada yanıt vermelidir (Ağaoğlu vd., 2008, s. 29). Sonuç bölümünde araştırmacı son sözünü söyler. Elde edilen bulguların hepsini vermek zorunda değildir (Sarpkaya, 2011, s. 262). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çok uzun olduğunda sonuç bölümüne başlarken bulguların kısa bir özetinin verilmesi yerinde olabilir (Erkuş, 2013, s. 204).

Öneriler genel olarak iki bölümden oluşur. Bunlar; uygulamacılara yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik önerilerdir. Uygulamacılara yönelik önerilerde,

araştırmada elde edilen sonuçların nasıl ve ne şekilde uygulanması gerektiğine ilişkin uygulamacılara yol gsterilir. Araştırmacılara ynelik önerilerde ise, yapılan araştırmanın sınırları dışında kalan ve araştırılmasında fayda gürülen noktalar belirtilir. Dikkat edilmesi gereken nokta ise, yapılan önerilerin elde edilen araştırma bulgularıyla ilgili olmasıdır (Sarpkaya, 2011, s. 262).

2.2.7. Kaynakça

Araştırmanın bu bölümünde yararlanılan tüm kaynaklar yer almaktadır. Bu kaynaklar; kitap, dergi, gazete, ansiklopedi, bildiri, makale, elektronik kaynaklar vb. olabilir. Yararlanılan kaynaklar alfabetik sıraya düzenlenmelidir (Sarpkaya, 2011, s. 263). Kaynakça bölümünde yalnızca metin içerisinde atıf yapılan kaynaklar yer almalıdır. Yararlanılan kaynağın künyesi tam ve açık bir şekilde belirtilmelidir (Erkuş, 2013, s. 204).

2.2.8. Ekler

Araştırma raporların özellikle de tezler bu bölüme genellikle yer verilmektedir. Hazırlanan araştırma raporu içerisinde çok uzun olması ya da metnin akışını bozması sebebiyle verilemeyen bilgilere ekler bölümünde yer verilir. Ekler bölümünde birden fazla ek yer aldığında, karışıklık yaşanmaması adına verilen ekler numaralandırılır (Sarpkaya, 2011, s. 263; Erkuş, 2013, s. 205).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurt İçinde yapılan araştırmalar

Alanyazında, konu ile ilgili yapılan araştırmalardan ilki Balcı'ya (1988) aittir. Balcı (1988) araştırmasında, Educational Administration Quarterly (EAQ)'de 1970-1985 yılları arasında yayınlanan araştırma raporları doğrultusunda eğitim yönetimi araştırmalarının durumunu araştırma problemi, evren-örneklem, araştırma deseni, verilerin toplanma biçimi ve verilerin analizi yaklaşımları gibi ölçütlere göre değerlendirmiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, eğitim yönetimi araştırmalarını eğitim yöneticisinin davranışının etkileri ve okulun etkileri gibi iki paradigma ile sınıflandırmanın mümkün olduğu; örnekleme giren araştırmalarda analiz ünitelerinin ihmal edilip örneklem hesaplanırken buna özen gsterilmediği; büyük çoğunlukla tarama araştırmalarının yapıldığı; veri toplama aracı olarak baskın bir

şekilde anket kullanıldığı ve betimsel ve ilişkisel türden istatistik tekniklerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Balcı (1990) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde 1990 yılına kadar hazırlanan doktora tezlerini incelediği araştırmasında doktora tezlerinin genellikle birbirlerine benzer, yenilikten ve yaratıcılıktan uzak çalışmalar olduğunu; tezlerde genellikle nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığını ve kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Ekşi ve Okutan (2007) Türkiye’de 2000-2003 yılları arasında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanında hazırlanmış yüksek lisans tezlerini incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, EYTPE alanında tezli yüksek lisans eğitimi veren üniversiteler arasında en çok yüksek lisans tezinin Ankara Üniversitesinde hazırlandığını; EYTPE alanında yapılan bilimsel çalışmaların sayısının gün geçtikçe arttığını; EYTPE alanında yapılan bilimsel çalışmalarda daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını ve EYTPE alanında hazırlanan tezlerde Liderlik, Toplam Kalite Yönetimi ve Yönetim Sorunları gibi konuların sıklıkla çalışılan konular olduğunu tespit etmişlerdir.

Ağaoğlu vd. (2008) Türkiye’de 1990-2005 yılları arasında Okul yönetimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri, eğitim bilimleri alanındaki hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri, eğitim bilimleri ile ilgili kongre ve sempozyumlarda tam metin olarak yayımlanmış bildirimleri incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun betimsel araştırmalar olduğu; araştırmalarda yönetim uygulamaları, örgütsel davranış ve liderlik gibi konuların sıklıkla çalışıldığı; yapılan araştırma sayılarının gün geçtikçe arttığı; araştırmalarda evren-örneklem ile ilgili yeterli düzeyde bilgi verilirken geçerlik-güvenirlik ile ilgili düşük düzey bilgi verildiği tespit edilmiştir.

Üstüner ve Cömert (2008) EYTPE alanındaki lisansüstü eğitimini, okutulan dersleri ve bu alanda 1985’ten 2006 yılına kadar hazırlanan lisansüstü tezler açısından incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre hazırlanan tezlerin son yıllarda artış gösterdiği; okutulan dersler arasında en çok Eğitim İstatistiği, İnsan Kaynaklarının Yönetimi, Örgütsel Davranış ve Eğitim Denetimi gibi derslerin olduğu; hazırlanan tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimelerin eğitim yönetimi, öğretmenler, okul yöneticileri, ilköğretim, eğitim, liseler, denetçiler, liderlik ve öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Balcı ve Apaydın (2009) Türkiye’de 2000-2006 yılları arasında Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisinde yayımlanan araştırma makalelerini araştırma konuları, evren-örneklem düzeyleri, araştırma desenleri ve araştırma verilerinin analiz biçimleri açısından değerlendirmişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun yönetici davranışlarının nedenleri konusunda olduğu; araştırmaların evren-örneklem büyüklüklerinin ve belirlenme yöntemlerinin orta düzeyde olduğu; araştırmaların büyük çoğunluğunun tarama deseninde nicel ve pratiğe dönük araştırmalar olduğu ve araştırmalarda kullanılan istatistiksel yöntemlerin temel düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Gizir ve Köle (2009) araştırmalarını biraz daha dar kapsamlı tutup Türkiye’de son on yılda eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan araştırmaları kuramsal temeller, araştırma yöntemi ve örneklemi açısından incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre araştırmalarda sıklıkla Dönüşümsel Liderlik, Öğretimsel Liderlik ve Stil Yaklaşımı kuram ve yaklaşımlarının kullanıldığı; örnekleme genellikle öğretmen ve okul yöneticilerinin dâhil edildiği; nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Karadağ (2009) çalışmasında Türkiye’de eğitim bilimleri alanında 2003-2007 yılları arasında hazırlanmış doktora tezlerinin eğitim bilimleri uzmanlık alanlarına göre tematik dağılımları ile metodolojik nitelik düzeyleri ve hata tipleri belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre hazırlanan doktora tezlerinin tematik açıdan tutum ve başarı temalarında yoğunlaştığı, metodolojik nitelik ve hatadan arınlık açısından ise yeterli düzeyde olmadığı ve karşılaşılan en temel hatanın kullanılan modelin araştırmanın temel amacına uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Altinkurt, Demir, Dağ ve Erol (2010) 1990-2009 yılları arasında eğitim denetimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerini tür, tarih, hazırlandığı üniversite, konu, amaç, yöntem, sonuç ve öneriler açısından incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre; hazırlanan tezlerde en fazla çalışılan konunun denetçi rolleri olduğu; çalışmaların örneklemelerinde en fazla müfettiş ve öğretmenlerin kullanıldığı; en fazla tezin Ankara Üniversitesi’nde hazırlandığı; hazırlanan tezlerin amaç ve alt amaçlarında sorun bulunmadığı; hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunda nicel yöntemlerin ve parametrik istatistiklerin kullanıldığı; hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunda sonuç ve önerilerin amaçlar ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Aydın, Erdağ ve Sarıer (2010) eğitim yönetimi alanında 2004-2008 yılları arasında Türkiye’de ve Amerika, İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi gelişmiş dört

ülkede yayımlanan makaleleri konu, yöntem ve sonuçları açısından inceleyerek karşılaştırmalı bir çalışma yapmışlardır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de benzer konular aynı araştırma yöntemleri ile çalışılırken diğer ülkelerde çalışılacak konunun belirlenmesinde daha geniş bir bakış açısının kullanıldığı; Türkiye’de ağırlıklı olarak nicel yöntemler kullanılırken diğer ülkelerde ağırlıklı olarak nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Aypay vd. (2010) 1999-2007 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan 13 eğitim yönetimi dergisinde yayımlanan makaleleri yazar sayısı, alanyazın, yöntem, konu, kullanılan kaynak sayısı, sayfa sayısı ve analiz ünitesi gibi çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre alanda en çok betimsel ve ilişkiyel çalışmaların yer aldığı; tek yazarlı makale sayısında düşüş yaşandığı; yayımlanan makalelerin alanyazınlarının büyük oranda güçlü kurgulandığı; liderliğin en çok çalışılan konu olduğu; makalelerde en çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve analiz ünitesi olarak ise en çok okulun tercih edildiği tespit edilmiştir.

Polat (2010) Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında 1995-2009 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü çalışmalarını tür, konu, kavram ilişkilendirmesi, kurum türü, örneklem grubu, araştırma metodu, modeli, modele ilişkin bilgi, evren, örnekleme ilişkin bilgi, veri toplama araçları, istatistiksel teknikler, araştırma verileri, bulgular, yorum, öneriler, deneysel ve kuram geliştirmeye dönük çalışma olup olmadığı şeklindeki kriterler doğrultusunda incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında kullanılan teknikler açısından en çok uygulamalı araştırmalardan oluştuğu; kavramsal konu olarak dağılımda en çok yönetim, örgüt, sistem konularının kullanıldığı; problem cümlelerinde seçilen kavramlar ile en çok grupların görüşleri, algıları, beklentilerine göre değişimini inceleyen tezlerin olduğu; en fazla ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin örneklem olarak seçildiği; büyük çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği; çalışmaların büyük bir çoğunluğunun tarama modelinde olduğu; büyük bir çoğunlukla amaca ve alt amaçlara uygun evren bulunduğu tespit edilmiştir.

Aydın ve Uysal (2011) 2004-2008 yılları arasında eğitim yönetimi alanında Türkiye’de ve yurt dışında hazırlanmış olan doktora tezlerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırmalı bir değerlendirmesini yapmışlardır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinin örgüt yönetimi ve örgütsel davranış alanında, yurt dışında hazırlanan doktora tezlerinin ise liderlik

alanında yoğunlaştığı; Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde nicel yöntemler daha fazla tercih edilirken yurt dışında hazırlanan doktora tezlerinde nitel yöntemlerim daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir.

Memişoğlu ve Caner (2011) Türkiye’de 1986-2005 yılları arasında eğitim yönetimi ve denetimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerini konu, yıl ve üniversite açısından incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre yirmi yıllık süreçte benzer sorunların vurgulandığı, yöneticilik ve müfettişlik mesleğinin çağdaş bir anlayışla profesyonel hale getirilebilmesi için gerekli çalışma koşullarının sağlanması gerektiği tespit edilmiştir.

Fazlıoğulları (2012) Türkiye’de 1986-2007 yılları arasında eğitim bilimleri alanında hazırlanmış doktora tezlerini temel karakteristikleri, benimsediği paradigma, yöntem ve işlenen temalar açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre hazırlanan tezlerde en çok pozitivist paradigmanın benimsendiği; büyük çoğunlukta tarama modelinin kullanıldığı; tezlerde kullanılan örneklem büyüklüklerinin yıllar geçtikçe küçüldüğü; deneysel ve durum çalışması türündeki çalışmaların yıllar geçtikçe arttığı; öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli konulardaki tutumları, sorunları, davranışları, görüşleri vb. temaların işlendiği tespit edilmiştir.

İşçi (2013) Türkiye’de eğitim yönetimi alanında 2008-2012 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerini tematik, metodolojik ve istatistiki çözümlene teknikleri açısından inceleyerek bir durum değerlendirmesi yapmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre eğitim yönetimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin birbirinin benzeri ve birçok yönden sorunlu tezler olduğu; tematik açıdan dar bir alanda yığılmanın olduğu; metodolojik açıdan da bazı eksikliklerin var olduğu tespit edilmiştir.

Konan ve Kış (2013) 2000-2009 yılları arasında ABD’de eğitim yönetimi alanında hazırlanmış doktora tezlerini konu ve tezle ilgili bazı nicel veriler (yöntem, başlık, özet, anahtar kelimelerdeki sözcük sayıları, kaynakça, sayfa sayısı) açısından incelemişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre ABD’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kadın yöneticiler ve liderlik konularının işlendiği; nicel ve nitel yöntemlerin neredeyse birbirine yakın oranda kullanıldığı; ortalama olarak tezlerin başlığında 14, özetinde 306 ve anahtar kelimelerinde 5 sözcük kullanıldığı; tezlerin kaynakça sayısı ortalamasının 124 ve sayfa sayısı ortalamasının 200 olduğu tespit edilmiştir.

Uysal (2013) Türkiye’de 2000-2011 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından

incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, hazırlanan doktora tezlerindeki konuların sıklıkla tekrar edildiği; yapılan çalışmaların birbirinin benzeri olduğu; özellikle konu yıl dağılımında belirli yıllarda belirli konuların ön planda olduğu; büyük çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği; yapılan öneriler arasında çoğunlukla benzer çalışmaların ve hizmet içi eğitimlerin yapılmasının önerildiği tespit edilmiştir.

Tatık ve Doğan (2014) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında 2000-2012 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans tezlerini konu, danışman öğretim üyesi, örneklem seçimleri, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, hazırlanan yüksek lisans tezlerinde en çok üzerinde durulan konunun örgüt olduğu; profesör ünvanlı öğretim üyelerinin daha fazla sayıda danışmanlık yaptıkları; nitel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı; basit rastlantısal örnekleme yönteminin en çok tercih edilen yöntem olduğu; en çok tercih edilen veri toplama aracının anket olduğu; verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Turan vd. (2014) Türkiye’de 1995 yılından bu yana eğitim yönetimi alanında yayın hizmeti veren Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi’nde 2003-2013 yılları arasında yayınlanmış 266 makaleyi tematik, metodolojik ve istatistiksel çözümlene teknikleri açısından değerlendirmişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre; hazırlanan makalelerde en çok liderlik, tutum, örgüt kültürü, denetim, yükseköğretim, öğrenme stilleri ve tükenmişlik temalarının işlendiği; makalelerde en çok tarama, nitel ve derleme araştırma modellerinin kullanıldığı; makalelerde üzerinde çalışılan örneklem grubunun en çok öğretmen ve öğrencilerden oluştuğu; örneklem büyüklüğünün 1 ile 200 birim arasında değiştiği; en çok kullanılan örnekleme tekniğinin tesadüfi örnekleme tekniği olduğu; istatistiksel veri çözümlene tekniklerinden en çok betimsel istatistiklerin, t-testi ve tek yönlü ANOVA’nın kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kaya, Yazıcı, Deliveli ve Hoşgörür (2016) Türkiye’de eğitim denetimi alanında 1990-2015 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerinin bir değerlendirmesini yapmışlardır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, hazırlanan lisansüstü tezlerinin sayıca fazla olduğu üniversiteler arasında Yeditepe, Ankara ve Abant İzzet Baysal üniversitelerinin olduğu; tezlerde çağdaş denetim ve rehberlik gibi konuların diğer konulara oranla daha fazla çalışıldığı; geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin verilen bilgilerde eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan (2016) Eğitim Yönetimi Alanında Bilgi Üretim Süreci: Eğitim Yönetimi Kongrelerinin Rolü ve Serüveni Üzerine Bir Değerlendirme başlıklı çalışmalarında Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildirimleri ve bu bildirimlere dayalı olarak üretilen bilgiyi çeşitli değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, bildiri kitaplarında daha çok özet metinlerin yer aldığı ve çalışmaların yarısının tamamlanmadığı görülmüştür. Bildiri yazarlarının çoğunlukla olarak erkek olup, genellikle bildirimlerin iki yazarlı olduğu görülmüştür. Kongrelerde üzerinde çalışma yapılan konular örgütsel konular, yönetim süreçleri, eğitimsel reform-politikalar ve liderlikle ilgilidir. Yapılan çalışmalar, daha çok nicel araştırma yöntem ve teknikleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda, veri toplama yöntemi olarak anket/ölçek kullanımı sıklıkla tercih edilmiştir. Üzerinde araştırma yapılan örneklem grupları ise genel olarak öğretmenlerdir.

2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Edgington (1974) 1964 ile 1972 yılları arasında Journal of Abnormal Psychology, Journal of Applied Psychology, Journal of Comparative and Physiological Psychology, Journal of Consulting and Clinical Psychology, Journal of Educational Psychology ve Journal of Personality and Social Psychology dergilerinde yayımlanan makaleleri kullanılan istatistikî yöntemler açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre yayımlanan makalelerde tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizlerinin yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Campell (1979) 1965-1978 yılları arasında Educational Administration Quarterly dergisinde yayımlanan makaleleri incelemiştir. Elde edilen araştırma bulgularına göre makalelerde en çok çalışılan konuların politika geliştirme, okul finansmanı, karar verme, liderlik, yönetsel davranışlar ve örgütsel yapı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Campell (1979) hazırlanan çalışmaların konu bakımından geniş bir yelpazeye yayıldığını, deneysel çalışmaların oranlarının azımsanmayacak kadar fazla olduğu ve her ne kadar makalelerde birçok sorunlar yer alsada içlerinde nitelikli çalışmaların da yer aldığını belirtmiştir.

Willson (1980) 1969-1978 yılları arasında American Educational Research Journal dergisinde yayımlanan 280 makaleyi yayın yılı, eğitim düzeyi, örneklem, örneklem büyüklüğü, güvenilirlik bilgileri, araştırma teknikleri ve veri analiz birimleri açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, söz konusu yıllar arasında makale sayılarında çok fazla değişiklik olmadığı; makalelerde tek yönlü

varyans analizi ve korelasyonun sıklıkla kullanıldığı; makalelerin büyük bölümünde güvenilirlik bilgilerine ve analizlerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Bridges (1982) 1967-1980 yılları arasında okul müdürleri ile ilgili hazırlanmış toplamda 322 tez özetini ve eğitim yönetimi ile ilgili yayımlanmış makaleleri okul yöneticileri, konu, yöntem ve sonuçları açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre hazırlanan çalışmaların okul çıktıları üzerinde yoğunlaştığı; çalışmaların kuramsal alt yapılarının yetersiz olduğu; çalışmalarda basit istatistiki yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Balmores (1988) 1965-1987 yılları arasında eğitim yönetimi dergilerinde yayımlanan 438 makaleyi konu, yöntem, eğitim yönetiminin bilgi temelleri ve alıntılar açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, makalelerde en çok örgüt yönetimi, okul örgütü ve örgütsel davranış konularının çalışıldığı; makalelerde nicel yöntemlerden nitel yöntemlere doğru bir eğilim olduğu; eğitim yönetiminin bilgi temellerini sosyoloji, psikoloji ve yönetim biliminin etkilediği tespit edilmiştir.

Elmore ve Woehlke (1996) 1988-1995 yılları arasında American Educational Research Association bünyesinde yayımlanan üç eğitim araştırmaları dergisindeki makaleleri kullanılan nicel ve nitel teknikler açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre en sık kullanılan istatistiki tekniklerin betimsel istatistik, korelasyon, t-testi, non-parametrik istatistik, meta-analiz ve tek yönlü varyans analizi olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, kullanılan mevcut yöntemler içerisinde nitel yöntemlerde artış olduğunu da tespit etmişlerdir.

Kieffer, Reese ve Thompson (2001) 1988-1997 yılları arasında Journal of Counseling Psychology ve American Educational Research Journal dergilerinde yayımlanan 756 makaleyi kullanılan istatistiki yöntemler açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, Journal of Counseling Psychology dergisinde yayınlanan makalelerde yaygın olarak kullanılan istatistiksel veri çözümleme teknikleri korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi, regresyon analizi, faktör analizi ve diskriminant analizi iken American Educational Research Journal dergisinde en sık kullanılan veri çözümleme teknikleri tek yönlü varyans analizi, çok değişkenli varyans analizi, korelasyon, regresyon ve faktör analizidir.

Blaylock (2004) 1996-2003 yılları arasında Texas A&M Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde hazırlanan 78 doktora tezini konu, yöntem, örneklem, veri analizi ve veri toplama süreçleri açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, tezlerin büyük çoğunluğunda nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı; okul örgütü,

akademik başarı, hesap verebilirlik, liderlik, yönetim gibi konuların sıklıkla çalışıldığı; tezlerde büyük çoğunluğunda tarama modelinin benimsendiği; tezlerin büyük çoğunluğunda frekans, ortalama, standart sapma ve tek yönlü varyans analizlerinin kullanıldığı; tezlerin örneklemelerinin genellikle tek grup üzerinden belirlendiği; tezlerde genellikle tek bir veri toplama aracının kullanıldığı ve büyük çoğunluğunda kullanılan veri toplama araçlarının bir kopyasının bulunduğu tespit edilmiştir.

Heck ve Hallinger (2005) 1990-2005 yılları arasında eğitim liderliği ve yönetimi alanında hazırlanmış makaleleri alandaki geçmiş eğilimler, mevcut ikilemler ve gelecekteki yönelimler açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, geçmişe nazaran günümüzde önemli ve çözüm bekleyen eğitim sorunlarına daha az önem verildiği; bilim insanlarının eğitim liderliği ve yönetimi alanına daha insani ve ahlaki açılardan baktıkları; daha çeşitli ve güçlü yöntemsel araç-gereçler olmasına rağmen ampirik çalışmaların az sayıda olduğu; alandaki ampirik özen eksikliğinin gelecek nesil araştırmacıların gelişmelerini etkilediği tespit edilmiştir.

Hsu (2005) 1971-1998 yılları arasında American Educational Research Journal, Journal of Experimental Education ve Journal of Educational Research dergilerinde yayımlanan makaleleri konu, araştırma desen ve yöntemleri ile veri analiz teknikleri açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, makalelerde çalışılan konuların büyük çoğunluğunun eğitim psikolojisi, öğretmenler, eğitim-öğretim, ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntemlerinden oluştuğu; makalelerde deneysel, tarama, ilişkisel, nedensel karşılaştırma ve nitel desenlerin sıklıkla kullanıldığı; veri analiz tekniklerinde ise en çok kullanılan tekniklerin betimsel istatistikler, tek yönlü varyans analizi, korelasyon, regresyon, t-testi ve psikometrik istatistikler olduğu tespit edilmiştir.

Onwuegbuzie ve Leech (2005) eğitim araştırmaları ders kitaplarındaki sürekli karşılaşılan hataları ve mitleri incelemiştir. Bu incelemeyi yaparken araştırma problemi, kuramsal çerçeve, araştırma amaç ve alt amaçları, araştırma deseni, veri toplama, veri analizi, verilerin yorumlanması ve sonuçlar gibi kriterleri dikkate almışlardır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre yapılan bilimsel çalışmaların ve ders kitaplarının ciddi anlamda kusurlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte tespit edilen hataların gerekçeleri olarak da şunları belirtmişlerdir: (i) araştırma yönteminin bütünsel, etkileşimli ve yansıtıcı bir süreçten ziyade bir dizi doğrusal adım şeklinde öğretilmesi, (ii) lisansüstü müfredatının öğrencileri nicel ve nitel araştırma yaklaşımları ile sınırlandırması, (iii) araştırmanın doğasıyla ilgili çeşitli yanlış

algılamaların kabullenilmesi, (iv) araştırma yöntemi dersine giren akademisyenlerin kendi ilgi alanları doğrultusunda öğretim yapımları, (v) önceki dönemlerde popüler olan yöntemsel tekniklerin günümüzde uygunsuz, geçersiz, zamansız veya modası geçmiş olarak algılanması.

Murphy, Vriesenga ve Storey (2007) 1979-2003 yılları arasında *Educational Administration Quarterly* dergisinde yayımlanan makaleleri tür, konu ve yöntem açısından incelemiştir. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, hazırlanan çalışmaların büyük çoğunluğunun ampirik çalışmalardan oluştuğu; çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel yöntemlerin tercih edildiği; çalışmalarda en çok örgüt teorisi, okul yöneticiliği ve eğitim politikaları konularının işlendiği tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve geçerlik güvenirlik ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanmış doktora tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma sistematik derleme (systematic review) çalışması olarak desenlenmiştir. Aşağıda sistematik derleme çalışmalarıyla ilgili detaylı bilgiye yer verilmiştir.

Sosyal bilimler, sosyal programların karşılanmayan ihtiyaçları ve süreçleri, uygulama sorunları ve etkileri hakkında kanıtlar ortaya koyarak sosyal sorunlara çözüm geliştirmeye yardımcı olabilir. Ancak sosyal araştırmanın hacmi ve karmaşıklığı arttıkça, karar vericiler genellikle çelişkili kanıtlarla karşı karşıya kalmaktadır. Sosyal araştırmaların güvenilirliğini ve karar vermeyi etkileyen nitelikleri hakkında hala sorular bulunmaktadır. Çok sayıda araştırma sonuçlarının bir sentezinin, politika ve uygulama için genellikle tek bir araştırma sonuçlarından daha iyi bilgi sağladığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, sosyal araştırmaları gözden geçirmek ve bu bilgileri karar verme noktasında kullanmak için alanyazındaki araştırmacılar tarafından bazı çalışmalar ortaya çıkmıştır (Littell, 2006, s. 535).

Alanyazında bir konu ile ilgili yapılmış çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Bununla birlikte bu araştırmaların içerisinde karmaşık ve çelişkili durumların sık sık karşımıza çıkması da kaçınılmazdır. Bu nedenle, söz konusu karmaşık ve çelişkili durumlardan daha anlamlı ve uygulanabilir sonuçlar çıkarabilmek adına bazı çalışmalar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu çalışmalardan birisi de sistematik derleme (systematic review) çalışmasıdır. Sistematik derleme çalışmaları belli bir konuda yapılmış araştırmaların detaylı ve geniş bir şekilde tarandıktan sonra belirli dışlanma ve dâhil edilme kriterleri kullanılarak, bulguların sentezlendiği bilimsel incelemelerdir. Sistematik derleme çalışmaları genel olarak şu aşamalardan oluşur: araştırma konusunun tanımlanması, kapsamlı alanyazın taraması, çalışmaların seçimi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve sonuçların raporlanması (Aslan, 2018, s. 62).

Sistemik alanyazın incelemeleri bir bakıma büyük bilgi yığınlarını anlamlandırma yöntemidir. Bu çalışmalar neyin işe yarayıp neyin yaramadığını ortaya çıkarmanın ve araştırma sorularının cevaplarına katkıda bulunmanın bir yoludur. Belirsizlik alanlarını belirlemek ve çok az ilgi gösterilen ya da hiç araştırma yapılmayan, ancak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulan yerlerin belirlenmesi için kullanılan bir yöntemdir. Sistemik derleme çalışmaları, özellikle belirli bir soruyu cevaplamak için ilgili tüm çalışmaları tanımlamaya, değerlendirmeye ve sentezlemeye çalışarak açıkça sistemik bir hatayı (önyargı) sınırlamayı amaçlayan bir dizi bilimsel yöntemle yakından bağlı alanyazın incelemeleridir (Petticrew ve Roberts, 2006, s. 2-3).

Sistemik derleme çalışması, belirli bir araştırma sorusu ile ilgili araştırmayı tanımlamak, değerlendirmek ve yorumlamak için kullanılan bir yöntemdir (Dias-Neto, Subramanyan, Vieira ve Travassos, 2007, s. 31). Sistemik derleme çalışmaları, incelenen bir soruya yanıt oluşturmak için, o alanda yapılmış olan çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranması esasına dayanmaktadır (Yılmaz, 2018, s. 126; 2019, s. 85). Sistemik derleme çalışmaları, alanında uzman kişiler tarafından benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıda araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezidir (Karaçam, 2013, s. 26). Sistemik derleme çalışmaları, kanıtların analizi ve yaygınlaşmasında önemli araçlardır. Bununla birlikte karar verme konusunda rehberlik ederler. Sistemik derleme çalışmaları, odaklanılmış araştırma sorularına ampirik olarak ulaşılan yanıtlar üretmek neyin işe yaradığına dair en güvenilir ve kapsamlı ifadeler sağlar (Paez, 2017, s. 233). Sistemik derleme çalışmalarının amacı, bir alana ya da alt alanlarına teorik sentez yoluyla toplu kavrayışlar sağlamaktır (Tranfield, Denyer ve Smart, 2003, s. 209).

Sistemik derleme çalışması, sürecin her adımında organize, şeffaf ve tekrarlanabilir adımlar kullanılarak belirli bir soruya dayanan araştırmaları kapsamlı bir şekilde bulmayı ve sentezlemeyi amaçlayan bilimsel bir çalışmadır. İyi bir şekilde hazırlanmış sistemik derleme çalışmaları, hatayı ve yanlılığı en aza indirmek için geniş önlemler alır. Sistemik derleme çalışmaları birçok farklı araştırma sorusunu ele almak için kullanılabilir. Geleneksel araştırmaların içinde bulunan önemli sınırlamaların üstesinden gelebilir. Çünkü sistemik derleme çalışmalarındaki inceleme sürecinde disiplin daha ön plandadır. Dikkatli bir şekilde yürütüldüğünde, sistemik derleme çalışmaları geleneksel araştırmalarda bulunmayan bir şeffaflık sunar. Bu çalışmalarda disiplin ve şeffaflık, önyargıyı en aza indirmek için bir araya gelmektedir (Littell, Corcoran ve Pillai, 2008, s. 1-27).

Sistemantik derleme çalışmalarının daha çok bilimsel bilgi içermelerinin ve tercih edilmelerinin nedenleri arasında aşağıda sıralanan maddeler yer almaktadır (Hemingway ve Brereton, 2009; Moule ve Goodman, 2009; Akt., Karaçam, 2013, s. 27):

- Daha objektiftirler, daha az yan ve hata içerirler,
- Literatür taraması belirli bir yöntem ile yapıldığından çok daha kapsamlıdır ve tekrar edilebilir,
- Literatür taraması için kullanılan metotlar çalışmada açıkça belirtilir,
- Çalışmaları seçerken kullanılan kriterler açıkça belirtilir,
- Derlemeye dâhil edilen çalışmaların kaliteleri değerlendirilir,
- Araştırmaların verileri birleştirirken en küçük kanıtlar / etkiler bile derlemeye dâhil edilir,
- Araştırmacılar sistemantik derlemeyi tekrar edip sonuçlarını doğrulayabilirler.

Sistemantik derleme çalışmaları genellikle sağlık alanında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Çünkü sağlık alanında yapılan çalışmalarda kanıta dayalı çalışmalar daha fazla önem arz etmektedir. Ancak derleme çalışmaları analiz yönteminin güçlü taraflarını içermesi nedeniyle son yıllarda diğer disiplinler arasında da giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Bir başka ifadeyle, diğer disiplinlerde de bu yöntemin kullanıldığı bilimsel araştırmaların sayısında artış meydana gelmiştir (Nacakçı, Dalkıran ve Ece, 2016, s. 2369).

Bir araştırma, teori geliştirmek, kanıt oluşturmak ve sorunları çözmek için sistemantik bir inceleme olarak düşünülebilir. Öğrenmek için ya yeni bir araştırma yapabilir ya da başkalarının önceden yapmış oldukları çalışmaları kullanabiliriz. Bunun için en yaygın yöntem ise, araştırma alanyazını gözden geçirmek ya da daha önce tamamlanmış alanyazın incelemelerine başurmaktır. Politika yapıcılar, uygulayıcılar ve genel olarak kişisel kararlar veren insanlar için, çok sayıda bireysel araştırma raporlarıyla ilgilenmek neredeyse imkânsız bir iş olacaktır. İşte tam da bu noktada ‘sistemantik ve açık bir şekilde, hesap verebilir yöntemler kullanarak araştırma alanyazınının gözden geçirilmesi’ olarak tanımlanan sistemantik derleme çalışmaları karşımıza çıkmaktadır. Sistemantik derleme çalışmaları araştırma bilgisinin üretiminde önemli bir role sahiptir ve topluma fayda sağlamak için araştırma bulgularını yorumlama ve uygulama sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu tarz çalışmalar gelecekteki birincil araştırmaların geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sistemantik derleme

çalışmalarının ortak ilkeleri ve benzer süreçleri vardır, ancak birincil araştırmalar kadar kapsamları, derinlikleri, soru, veri ve yöntem türleri açısından değişiklikler söz konusu olabilir. Herhangi bir araştırma türü gibi sistematik derleme çalışmaları da iyi ya da kötü bir şekilde yapılabilir. Bu nedenle bunları değerlendirmek için uygun kalite güvence süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Gough, Oliver ve Thomas, 2012, s. 1-7).

Bir sistematik derleme çalışması hazırlanırken dikkat edilmesi gereken belirli basamaklar vardır. Bu basamaklar şunlardır: işin tanımlanması, alanyazın taraması, kanıtların kalitesinin değerlendirilmesi ve analizi, kanıtın sunumu ve özetlenmesi, kanıtın tartışması, sistematik derlemenin yazımı, dış hakemler ve yayınlama (Karaçam, 2013, s. 28-30).

1. *İşin tanımlanması*: Bu basamakta araştırma sorusunun çerçevesi belirlenir ve çalışmanın amacı oluşturulur. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar için seçme kriterleri belirlenir. Yapılacak olan derleme çalışması için bir zaman tablosu oluşturulur. Çalışmada görev alacak araştırmacılar ve görevleri belirlenir. Veri analizi yöntemi belirlenir.
2. *Alanyazın taraması*: Bu basamakta oluşturulan araştırma sorusu için kullanılacak anahtar kelimeler belirlenir ve tarama stratejisi geliştirilir. Yapılacak tarama için uygun elektronik veri tabanları seçilir. Seçilen uygun veri tabanları yardımıyla elektronik taramalar yapılır. Taramalar sonucunda seçme kriterlerine göre çalışmaya dâhil edilecek araştırmalar kayıt altına alınır ve arşivlenir.
3. *Kanıtların kalitesinin değerlendirilmesi ve analizi*: Bu basamakta çalışmaya dâhil edilen araştırmalar bir kontrol listesi aracılığıyla değerlendirilir. Bu işlemin her araştırma için iki ya da daha fazla yazar tarafından bağımsız olarak yapılması önerilmektedir. Eğer bir araştırma için farklı görüşler söz konusu ise ortak bir karara varılması beklenir. Birinci basamakta belirlenen veri analizi yöntemine göre araştırmalar analiz edilir.
4. *Kanıtın sunumu ve özetlenmesi*: Bu basamakta yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular düzenli bir şekilde özetlenir. Tablo ve şekiller yardımıyla elde edilen bulgular desteklenmelidir.
5. *Kanıtın tartışması*: Bu basamakta derleme çalışmasının ana bulguları, bunların güçlü ve zayıf yanları, bulguların uygulanabilirliği, sonraki araştırmalar için öneriler ve sonuçlar yer almalıdır.

6. *Sistemantik derlemenin yazımı*: Bir sistemantik derleme çalışması yazılırken özet, giriş, sistemantik derleme çalışmasının soruları, kanıtları derlemek için kullanılan yöntemler, dâhil edilen ve dışlanan çalışmaların detayları, bulgular, tartışma ve sonuç, teşekkürler, kaynaklar ve ekler başlıklarına dikkat edilmelidir.
7. *Dış hakemler ve yayınlama*: Bu basamakta hazırlanan derleme çalışmasının yayına gönderilmeden önce başka uzman kişiler tarafından değerlendirilmesi önemlidir. Yapılan bu işlem söz konusu araştırmanın gücünü artıracaktır. Özellikle az sayıda kişi tarafından yapılan araştırmalarda, hazırlanan makalenin uzmanlara okutulması ve görüşleri doğrultusunda makalenin yeniden düzenlenmesi büyük önem arz etmektedir.

Bir araştırma projesinin önemli parçalarından biri kuşkusuz alanyazının gözden geçirilmesidir. Bir araştırmacı bilgi tabanını geliştirecek bir araştırma sorusu belirlemek için ilgili alanyazını doğru bir şekilde değerlendirmelidir. Bununla birlikte, geleneksel “anlatı” çalışmaları tam olarak kapsamlı değildir ve çoğu durumda gerçek bilim parçaları olarak ele alınmazlar. Bu durumda yapılan incelemeler araştırmacı tarafından önyargılı olabilir. Ayrıca, uygulayıcıların ve politika yapıcıların operasyonel ihtiyaçlarına müdahale için iç görü ve rehberlik sağlamak amacıyla mevcut kanıtların gözden geçirilmesinin kullanılması büyük ölçüde önem arz etmektedir. Uygulayıcılar için, çoğu zaman çelişkili kanıt kitlesini anlamak gittikçe zorlaşmaktadır. Karar vermeyi ve eylemi destekleyen kanıtların kalitesi sorgulandığında yetersiz ya da eksik kanıtlar politika oluşturma ve uygulamayı ciddi şekilde engellemektedir (Tranfield, Denyer ve Smart, 2003, s. 207). Bu bağlamda yapılan sistemantik derleme çalışmaları ilgili disiplin için büyük öneme sahiptir.

Alanyazında sistemantik derleme çalışmalarıyla ilgili genellikle olumlu görüşler yer alsa da bu çalışmalarla neler yapabileceği ve yapılamayacağı konusunda birçok yanlış algı da yer almaktadır. Hatta sistemantik derleme çalışmaları bazı sosyal bilimciler tarafından kötü bir şekilde eleştirilmektedir. Bu eleştiriler genellikle sistemantik derleme çalışmalarının tarihi, amacı, yöntemleri ve kullanımları hakkındaki büyük yanlış anlamalara dayanmaktadır. Alanyazında yer alan bazı eleştiriler (şehir efsaneleri) şunlardır (Petticrew ve Roberts, 2006, s. 265-268):

- *Sistemantik derleme çalışmaları sıradan derlemelerle aynıdır, sadece biraz daha büyüktür*: Sistemantik derleme çalışmaları sadece büyük alanyazın incelemeleri değildir. Temel amaçları sadece kapsamlı olmak değil, belirli bir

soruyu cevaplamak, çalışmaların seçiminde ve dâhil edilmesinde yanlılığı azaltmak, dâhil edilen çalışmaların kalitesini değerlendirmek ve objektif olmaktır. Sonuç olarak, inceledikleri çalışmalara daha katı dâhil edilme kriterleri uyguladıkları için aslında daha küçüktürler, daha büyük değil.

- *Sistemik derleme çalışmaları yalnızca randomize kontrollü çalışmaları içerir:* Hangi çalışma tasarımlarının derleme çalışmasına dâhil edileceği çalışmayı yürüten araştırmacı tarafından yapılan bir seçimdir ve genellikle araştırma sorusuna bağlı olmaktadır. Bu durum yöntemin bir kısıtlaması değildir.
- *Sistemik derleme çalışmaları biyomedikal bir sağlık modelinin benimsenmesini gerektirir:* Sistemik derleme çalışmalarında tercih edilen herhangi bir biyomedikal model yoktur. Hatta reklam, tarım, arkeoloji, astronomi, biyoloji, kimya, kriminoloji, ekoloji, eğitim, entomoloji, hukuk, imalat, parapsikoloji, psikoloji, kamu politikası ve zooloji gibi çeşitli konularda sistemik derleme çalışmaları yapılmaktadır.
- *Sistemik derleme çalışmaları zorunlu olarak istatistiksel bir sentez içerir:* Bu efsane, sistemik derleme çalışması yapan kişiler tarafından kullanılan farklı yöntemler hakkında bir yanlış anlamadan kaynaklanmaktadır. Bazı çalışmalar, yöntemlerini ve sonuçlarını öykü tarzında tarif ederek birincil çalışmaları özetlemektedir. Bazıları ise istatistiksel bir yaklaşım benimsemektedir (Örneğin; meta-analiz).
- *Sistemik derleme çalışmaları deneyimli bilgi / kütüphane desteği olmadan da yapılabilir:* İyi bir sistemik derleme çalışması, araştırma stratejilerinin tasarımında beceri gerektirir ve profesyonel tavsiyeden yararlanır. Sistemik derleme çalışmaları gerçekten uygun bilgi veya kütüphane desteği olmadan yapılabilir, ancak araştırmacılar genellikle bilgi edinme konusunda deneyimli değildir ve araştırmalarının bilgi uzmanları tarafından yapılanlara göre daha az duyarlı, daha az spesifik ve daha yavaş olması muhtemeldir.
- *Sistemik derleme çalışmaları sadece yöntem uzmanları ya da uygulayıcıları tarafından yapılabilir:* Tüketiciler ve politika belirleyiciler gibi potansiyel kullanıcılar sistemik derleme çalışmalarının sürecine dâhil edilebilir. Bu durum, çalışmaların iyi odaklanmasını, ilgili soruları sormasını ve uygun kitlelere etkili bir şekilde yayılmasını sağlamaya yardımcı olabilecektir.

- *Sistemik derleme çalışmalarının gerçek dünya ile hiçbir ilgisi yoktur:* Sosyal araştırmacılar, 1970'lerin başından bu yana politika ve diğer sosyal müdahalelerin sistemik derlemelerini yapmaktadırlar.
- *Sistemik derleme çalışmaları, kaliteli bireysel çalışmalar yapmanın yerine geçer:* Aksine, araştırmanın şu anda nerede olmadığını belirlemek için etkili bir yöntem oldukları için genellikle ek araştırma ihtiyaını tanımlarlar.

3.2. Evren ve rneklem

Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın evreni Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında son beş yıl (2014-2018) içerisinde hazırlanan doktora tezlerinden oluşmaktadır. Türkiye'deki doktora tezlerine Ulusal Tez Merkezinden, Amerika'daki doktora tezlerine ise ProQuest veri tabanından ulaşılmıştır.

Çalışmada Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri için örneklem seçimi yapılmamış olup evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak Ulusal Tez Merkezinde erişim izni verilmeyen doktora tezleri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Yapılan taramalarda tam metin halinde erişilebilen doktora tezleri çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda Türkiye'de eğitim yönetimi alanında 2014-2018 yılları arasında toplam 200 doktora tezinin hazırlandığı tespit edilmiştir. Söz konusu doktora tezlerinden 175 tanesi erişime açıkken 25 tanesi erişime kapalı durumdadır. Bununla birlikte, çalışma kapsamına dâhil edilen (tam metin halinde ulaşılabilen) ve erişim izni verilmeyen doktora tezlerinin tamamı ekler (EK-2) bölümünde yer almaktadır.

Çalışmada Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri için örneklem seçimi yapılmıştır. Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi ile basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı rnekleme yöntemi hazırlanan doktora tezlerinin çalışmaya olan katkıları yıllar içerisinde hazırlanan tez sayıları ile orantılı olacak şekilde etki edebilecektir. ProQuest veri tabanında yapılan taramalar sonucunda Amerika'da eğitim yönetimi alanında 2014-2018 yılları arasında toplam 1476 doktora tezinin hazırlandığı tespit edilmiştir. %95 güven düzeyi için araştırmanın örnekleme 306 olarak belirlenmiştir. Ancak, yapılan çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırabilmek adına örnekleme 339 doktora tezi dâhil edilmiştir. Tabakalı rnekleme yöntemi ile yapılan hesaplamada hangi yıldan kaç adet doktora tezinin çalışmaya dâhil edileceği tespit

edilmiştir. Son olarak çalışmaya dâhil edilecek tezlerin belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan taramalarda tam metin halinde erişilebilen doktora tezleri çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Çalışma kapsamına dâhil edilen (tam metin halinde ulaşılabilen) doktora tezlerinin tamamı ekler (EK-3) bölümünde yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi için ilgili alanyazın ve bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalar taranmıştır. Özelde ise eğitim bilimleri araştırmalarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçekler ve yapılmış çalışmalar (Karadağ, 2009; Uysal, 2013) incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen akademik yayın değerlendirme formu (EK-1) demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu dört boyut ise aşağıdaki alt boyutlardan oluşmaktadır:

- Demografik özellikler;
 1. Yıl
 2. Üniversite
 3. Enstitü
- Konu;
- Yöntem;
 1. Araştırma yöntemi
 2. Araştırma modeli
 3. Örneklem türü
 4. Örnekleme yöntemi
 5. Veri toplama aracı
 6. Geçerlik-güvenirlik çalışmaları
 7. İstatistikî teknikler
- Öneriler;
 1. Araştırmacılara yönelik öneriler
 2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Yapılan taramalar sonunda geliştirilen akademik yayın değerlendirme formunun geçerlik ve güvenilirliği için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Bu işlem için eğitim yönetimi (3 öğretim üyesi) ve eğitimde ölçme değerlendirme (2 öğretim üyesi) anabilim dallarında görev yapmakta olan uzmanların görüşleri alınmıştır. Yapılan geri bildirimler doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapılmış ve akademik yayın değerlendirme formuna son hali verilmiştir. Akademik yayın değerlendirme formu ekler (EK-1) bölümünde yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerine YÖK Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi web sitesinden ulaşılmıştır. Yapılan taramalarda eğitim yönetimi alanındaki doktora tezlerinin öncelikle 2014 ve 2018 yılları arasında hazırlanmış olmasına dikkat edilmiştir. Eğitim yönetimi alanında hazırlanan ve ulusal tez merkezine yüklenmiş bütün doktora tezlerine ulaşabilmek adına eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitüleri taranmıştır. Yapılan taramalarda her enstitü için ayrı ayrı anabilim dalı seçilmiştir. Her anabilim dalı için de ayrı ayrı bilim dalı seçilmiştir. Ulusal tez merkezindeki verilere göre mevcut anabilim dalları ve bilim dalları şu şekildedir:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bilim Dalı

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Denetimi ve Planlaması Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı

Yapılan taramalar sonucunda eğitim yönetimi alanında hazırlanan ve tam metin haline ulaşılabilen doktora tezleri araştırmanın etik boyutu açısından tezlerdeki kişi ve kurum bilgileri kullanılmayıp sadece tez numaralarıyla isimlendirilmiş ve yılına göre bilgisayar ortamında arşivlenmiştir.

Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerine ise ProQuest veri tabanından ulaşılmıştır. Eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerine ulaşabilmek için ProQuest veri tabanında Main Subject (Temel Konu) bölümünde Educational Administration ifadesi ile arama yapılmıştır. ProQuest veri tabanından tez indirmelerini yaparken dikkat edilen önemli bir husus ise indirilen her tezin kapak sayfasında ya da bir sonraki sayfasında hazırlandığı alan ile ilgili Educational Administration ifadesinin yer almasıdır. Her ne kadar başlangıçta bölüm kısmında educational administration ifadesi yazılarak filtreleme yapılsa da ortaya çıkan tezlerin içerisinde farklı anabilim dallarından tezlerle karşılaşılmıştır. Böylelikle de yapılan çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırılmaya çalışılmıştır. Örnekleme dâhil edilecek doktora tezlerin belirlenmesinde tam metin erişimine açık olma durumları göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan taramalar sonucunda eğitim yönetimi alanında hazırlanan ve tam metin haline ulaşılabilen doktora tezleri araştırmanın etik boyutu açısından tezlerdeki kişi ve kurum bilgileri kullanılmayıp sadece tez numaralarıyla isimlendirilmiş ve yılına göre bilgisayar ortamında arşivlenmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi türlerinden kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Nitel araştırmalar, araştırmacıların katılımcıların içsel deneyimlerine anlamalarına, anlamların kültür aracılığıyla ve kültür içerisinde nasıl oluştuğunu belirlemelerine ve değişkenleri test etmek yerine keşfetmelerine olanak sağlayan araştırmalardır. Nitel araştırmacıların onlara ilginç gelen dünyayı araştırmaya sevk eden doğal bir merakları vardır. Bu nedenle nitel araştırmacılar değerli bir şeyler keşfetmenin tadını çıkaran kişilerdir (Corbin ve Strauss, 2008, s. 12-13). Nicel araştırmalar verilerin miktarlarını, ölçümlerini ve yayılımlarını gösterirken, nitel araştırmalar verilerin anlamlarını, kavramlarını, tanımlamalarını, karakteristiklerini, metaforlarını ve sembollerini ifade eder. Nitel araştırma yöntemleri, araştırmacılara başkalarını derinlemesine anlamalarını ve kavramlarını paylaşmalarını, insanların günlük hayatlarını nasıl yapılandırıp anlam verdiklerini araştırmaları için olanak sağlar (Berg ve Lune, 2015, s. 19-25).

İçerik analizi, belli bir anlam çıkarma çabasıyla belirli veri grubunun dikkatli, ayrıntılı ve sistematik bir biçimde incelenerek yorumlanmasıdır. İçerik analizi sosyoloji, psikoloji, eğitim, işletme, sanat ve politik bilimler gibi birçok disiplinde kullanılmaktadır. İçerik analizi, kısaca, bir kodlama işlemi ve veri yorumlama sürecidir. Bununla birlikte içerik analizi, toplum içerisinde uzun zaman dilimlerinde ortaya çıkan süreçleri incelemek için de olanak sağlamaktadır (Şentuna-Akay, 2019, s. 343-345). İçerik analizi ile araştırmacılar sahip oldukları verileri tanımlamaya, verilerin içindeki saklı gerçekleri ortaya çıkarmaya gayret ederler. İçerik analizi yardımıyla yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

Kategorisel analiz, genel olarak, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade etmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 90). Kategorisel analiz süreci; (1) verilerin kodlanması, (2) kategorilerin oluşturulması, (3) kategorilerin düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması işlemlerini içermektedir (Corbin ve Strauss, 2008, s. 85). Öncelikle araştırmaya dâhil edilen doktora tezleri geliştirilen veri toplama aracına göre veri kodlaması işlemine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler ışığında kategoriler oluşturulmuş ve kategoriler düzenlendikten sonra yorumlama işlemi yapılmıştır. Araştırma kapsamında model, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, örnekleme yöntemi, çözümleme yöntemi ve demografik özellikler gibi değişkenlerin çözümlenmesinde ise frekans analizi kullanılmıştır. Frekans analizi kısaca kayıt birimlerinin nicel olarak görünme sıklığını ortaya sunmaktır (Köhler ve Stemmler, 1997, s. 70).

Verilerin çözümlenmesi sürecinde, incelenen doktora tezlerinin geçerlik – güvenilirlik çalışmaları için akademik yayın değerlendirme formu (EK-1) içerisinde belirtilen puanlamalar yapılmıştır. Yapılan puanlamaların ardından her bir çalışma için ortalama puan hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ortalama puanı 0,00 – 3,00 arasında olan çalışmaların geçerlik – güvenilirlik bilgilerinin yetersiz, 3,01 – 7,00 arasında olan çalışmaların geçerlik – güvenilirlik bilgilerinin kısmen yeterli ve 7,01 – 10,00 arasında olan çalışmaların geçerlik – güvenilirlik bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir. İncelenen doktora tezlerinde herhangi bir geçerlik – güvenilirlik bilgisine rastlanmadığı durumlarda ise çalışma için geçerlik – güvenilirlik bilgisi yok kabul edilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıları ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koymaya yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalar” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliği, araştırmacının elde ettiği kayıtların ya da yaptığı yorumların gerçek hayattaki kişi, grup ya da kurum gerçekleriyle örtüşme derecesine bağlıdır. Bir başka ifade ile yapılan yorumlar ya da elde edilen kayıtlar gerçeğine uygun olduğu ölçüde geçerli sayılırlar. Ve yapılan incelemelerdeki bulgular gerçekle aynı çıktığı ölçüde de güvenilirlerdir. Nitel araştırmalarda araştırmacı yanlı bir tutum sergilememeli, incelediği olguyu kendi gerçekliği ile ele almalıdır. Aksi takdirde araştırma ve verileri güvenilmez olarak değerlendirilir (Şencan, 2005, s. 500). Nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenirlik konuları nicel araştırmalardan farklı olarak el alınmıştır. Guba ve Lincoln'e (1982, s. 246) göre nicel araştırma alanyazınında kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik gibi kavramlar yerine nitel araştırma alanyazınında inanılrlılık, aktarılabilirlik, güvenirlilik ve doğrulanabilirlik gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramları ise şu şekilde açıklamaktadırlar (Guba ve Lincoln, 1982, s. 246-248):

İnanılrlılık (iç geçerlik), en iyi şekilde, bir araştırmanın verileri ile bu verilerin temsil ettiği fenomenler arasındaki bir izomorfizm yoluyla gösterilmektedir. Her ne kadar bu izomorfizm her iki paradigmada (pozitif-yorumsamacı) da doğrudan temsil edilemese de, doğa bilimcilerinin uğraştıkları çoklu gerçekliğe en azından dolaylı erişimi vardır. Çünkü bu gerçekler insanların zihninde yer aldığı için, doğa bilimciler gerçeklerin uygun bir şekilde temsil edilip edilmediklerini insanlara sorabilirler. Bununla birlikte, nitel bir çalışmada inanılrlılığı sağlayabilmek için uzun süreli katılım, kalıcı gözlem, uzman incelemesi, katılımcı teyiti ve üçgenleme gibi yöntemlerden yararlanılması gerektiği önerilmektedir. Yapılan bu çalışmada inanılrlılığı sağlayabilmek adına eğitim yönetimi alanında çalışan bir akademisyenden toplanan doktora tezlerinin araştırma kapsamına uygunluğunu kontrol etmesi istenmiştir. Yapılan geri bildirimler doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmesi uygun olmayan doktora tezleri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Aktarılabilirlik (dış geçerlik) sonuçların nasıl genellenebileceği ile ilgilidir. Nicel çalışmalarda genelleme istatistiksel sonuçlarla ve verilerin evreni temsil eden bir örneklemeden toplandığının gösterilmesiyle sağlanabilirken nitel çalışmaların genelleme yapma gibi bir amacı yoktur. Çünkü buradaki amaç var olan durumun derinlemesine

ortaya çıkarılabilmesidir. Bununla birlikte, nitel bir çalışmada aktarılabilirliği sağlayabilmek için toplanan veri aralığını maksimize edebilmek adına amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması ve içerik hakkında yeterli bilgi sağlayabilmek için kapsamlı bir tanımlamanın yapılması gerektiği önerilmektedir. Nitel araştırmalarda dış geçerlik için “Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabilir mi?” sorusunun cevaplanması önem arz etmektedir (Yılmaz, 2018a, s. 127). Bu çalışmada aktarılabilirliği sağlayabilmek adına toplanan veriler ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiş ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bunlara ek olarak, toplanan veri aralığını maksimize edebilmek adına amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Rasyonel (pozitif) paradigmada, güvenilirlik bir tekrarlanabilirlik meselesidir. Bir başka ifadeyle, yapılan bir çalışma aynı koşullar altında başka bir yerde ve zamanda tekrarlanabilir olmalıdır. Aynı çalışmanın iki tekrarı arasında tutarsızlıklar veya sapmalar varsa, güvenilirlik ile ilgili hata söz konusudur. Ancak bir doğa bilimci bu kadar katı olamaz. Çünkü yapılan çalışmalarda belirli tasarımlar ortaya çıkar ve ortaya çıkan tasarım herhangi bir olayda bir çalışmanın kesin bir şekilde kopyalanmasını önler. Bir başka anlatımla, farklı bir araştırmacı aynı verilerden farklı tasarımlar ortaya çıkabilir. Bununla birlikte, genel olarak nitel araştırmaların odak noktasında insan ve insan davranışları vardır. Ve insan davranışları da durağan değildir. Nitel bir çalışmada güvenilirliği sağlayabilmek için üçgenleme yöntemlerinden (veri, araştırmacı, yöntem, teori) birinin kullanılması, çalışmanın kademeli olarak tekrarlanması ve güvenilirlik denetimi yapılması gerektiği önerilmektedir.

Doğrulanabilirlikte ise, nicel araştırmalar için rasyonel nesnellik kavramı özneler arası nicel bir anlaşmaya dayanmaktadır. Ancak şu unutulmamalıdır ki insanlar da yanılabilirler. Önemli olan nicel bir anlaşma değil, niteliksel doğrulanabilirliktir. Dolayısıyla, nesnellik sorunu araştırmacıdan çıkarılmalı ve verilere konulmalıdır. Bir başka ifade ile ilgilendiğimiz araştırmacının kimliği değil, verilerin doğruluğudur. Nitel bir çalışmada doğrulanabilirliği sağlayabilmek için üçgenleme yöntemlerinden (veri, araştırmacı, yöntem, teori) birinin kullanılması, dönüşümlü uygulama ve doğrulanabilirlik denetimi yapılması gerektiği önerilmektedir.

Creswell (2007, s. 207-209) ise nitel araştırmaların geçerlik çalışmaları ile ilgili sekiz önemli strateji önermektedir. Ve bu sekiz stratejiden en az iki tanesinin yapılan bir çalışmada uygulanmasını tavsiye etmektedir. Söz konusu stratejiler ise şunlardır: uzun süreli katılım, üçgenleme yöntemi, uzman incelemesi, olumsuz durum analizi, araştırmacının önyargısını çalışmanın başında netleştirmek, katılımcı teyiti, zengin ve

kapsamlı tanımlar ile dış denetimler (dış denetimi yapacak kişinin çalışma ile bağlantısının olmaması gerekir). Yapılan bu çalışmada da uzman incelemesi, araştırmacı önyargısını çalışma başında netleştirmek ve kapsamlı tanımlar gibi stratejilerden yararlanılmıştır.

Nitel araştırmada, güvenilirlik ise genellikle birden çok veri seti kodlayıcısına verilen yanıtların kararlılığını ifade etmektedir (Creswell, 2007, s. 210). Bu nedenle eğitim yönetimi alanında çalışan bir akademisyenden incelenen doktora tezleri için belirlenen temalara uygun olup olmadıklarını kontrol etmesi istenmiştir. Araştırmacı ile diğer akademisyen arasındaki uyum düzeyini belirlemek için ise Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmıştır. Buna göre araştırmacı ve diğer akademisyen arasındaki uyum düzeyi %83 bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994, s. 64) göre farklı kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyinin %70'in üzerinde çıkması yapılan çalışmanın güvenilirliği için yeterli görülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerine ilişkin elde edilen bulgulara araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

4.1. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Demografik Özellikleri (Yıl, Üniversite, Enstitü) Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?

Tablo 4.1’de 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.1

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Erişim Durumu (Açık)	Erişim Durumu (Kapalı)	n	%
2014	26	0	26	13,0
2015	32	0	32	16,0
2016	46	0	46	23,0
2017	33	21	54	27,0
2018	38	4	42	21,0
Toplam	175	25	200	100

Tablo 4.1 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin toplam sayısının 200 olduğu görülmektedir. Hazırlanan bu doktora tezlerinin 25 tanesi erişime kapalı iken 175 doktora tezi erişime açıktır. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin sayısı 2014 (n=26) yılından 2017 (n=54) yılına kadar artış gösterirken 2018 (n=42) yılında hazırlanan doktora tezlerinin sayısında bir önceki yıla göre düşüş meydana gelmiştir. Son beş yılda eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri göz önüne alındığında %27,0 oranla 2017 (n=54) yılında hazırlanan doktora tez sayısı en fazla orana sahiptir.

Tablo 4.2’de 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.2

2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tez Sayısı	Örneklem Sayısı	Örnekleme Alınan	%
2014	323	$(323/1476)*306 = 67$	75	21,9
2015	297	$(297/1476)*306 = 62$	70	20,1
2016	313	$(313/1476)*306 = 65$	72	21,2
2017	286	$(286/1476)*306 = 59$	64	19,4
2018	257	$(257/1476)*306 = 53$	58	17,4
Toplam	1476	306	339	100

Tablo 4.2 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin toplam sayısının 1476 olduğu görülmektedir. Yıllar arasında tez sayılarında dalgalanmalar görülmektedir. Bazı yıllar tez sayılarında artış meydana gelirken bazı yıllarda düşüş yaşanmıştır. 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında en fazla tez 2014 (n=323, %21,9) yılında hazırlanmıştır. Yapılan bu araştırmada tezlerin tamamı incelenmemiştir. Bunun yerine örneklem alımına gidilmiştir. %95 güven düzeyi için örneklem sayısı 306 olarak belirlenmiştir. Hazırlanan doktora tezlerinin çalışmaya olan katkılarının sayılarıyla orantılı olabilmesi için tabakalı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Buna göre 2014 yılı için 67, 2015 yılı için 62, 2016 yılı için 65, 2017 yılı için 59 ve 2018 yılı için 53 olmak üzere toplam 306 tezin çalışmaya alınması gerektiği hesaplanmıştır. Ancak araştırmanın güvenilirliğini arttırabilmek için araştırmaya belirlenen sayılardan daha fazla sayıda tez dâhil edilmiştir. Buna göre son durumda 2014 yılı için 75, 2015 yılı için 70, 2016 yılı için 72, 2017 yılı için 64 ve 2018 yılı için 58 tez olmak üzere toplamda 339 tez incelenmiştir.

Tablo 4.3'te 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.3

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

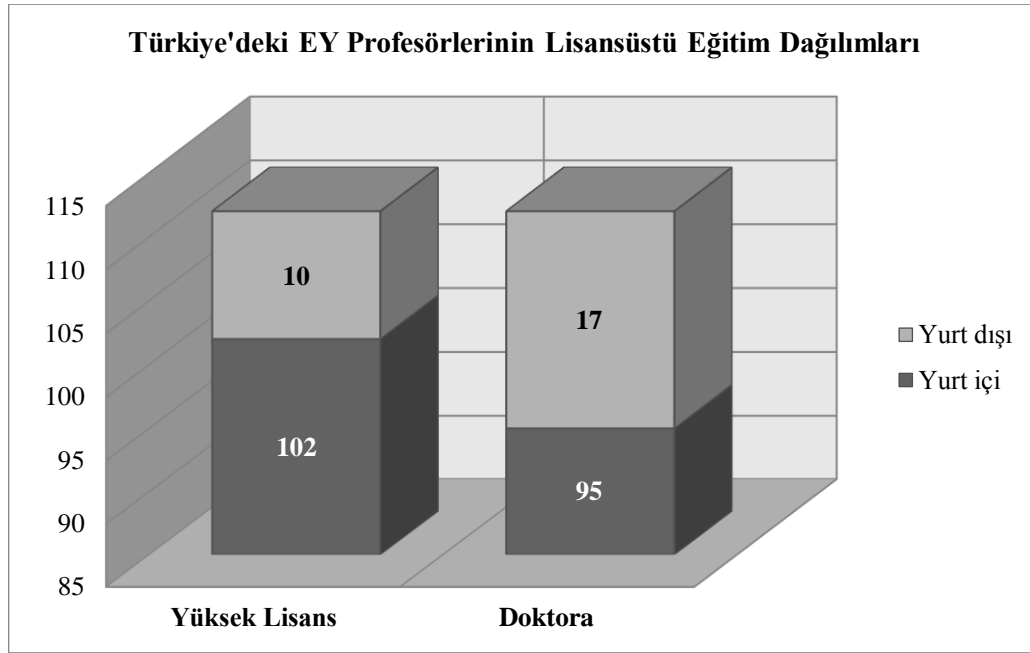
Üniversiteler*	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	4	9	4	2	6	25	14,3
Ankara Üniversitesi	4	3	9	3	5	24	13,7
Hacettepe Üniversitesi	1	5	7	6	3	22	12,6
Marmara Üniversitesi	2	2	2	4	3	13	7,4
Gazi Üniversitesi	3	3	3	3	-	12	6,9
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	1	3	4	-	11	6,3
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2	3	3	2	1	11	6,3
İnönü Üniversitesi	-	-	5	2	4	11	6,3
Akdeniz Üniversitesi	-	1	4	2	2	9	5,1
Anadolu Üniversitesi	-	-	3	1	1	5	2,9
Pamukkale Üniversitesi	2	1	-	1	1	5	2,9
Atatürk Üniversitesi	1	2	1	-	-	4	2,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	-	1	-	1	4	2,3
Dicle Üniversitesi	1	1	1	-	-	3	1,7
Ege Üniversitesi	1	1	-	-	1	3	1,7
Fırat Üniversitesi	-	-	1	2	-	3	1,7
Gaziantep Üniversitesi	-	-	-	1	2	3	1,7
Kocaeli Üniversitesi	-	-	1	1	1	3	1,7
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	-	-	-	-	2	2	1,1
İstanbul Sabahattin Zaim Üniv.	-	-	-	-	1	1	0,6
Necmettin Erbakan Üniversitesi	-	-	1	-	-	1	0,6
Toplam						175	100

* Aynı tez sayısına sahip üniversitelerde alfabetik sıralama yapılmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin 21 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan doktora tezlerinin

%14,3'ü Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (n=25) bünyesinde hazırlanmıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesini sırasıyla; %13,7 oran ile Ankara Üniversitesi (n=24), %12,6 oran ile Hacettepe Üniversitesi (n=22), %7,4 oran ile Marmara Üniversitesi (n=13), %6,9 oran ile Gazi Üniversitesi (n=12), %6,3 oran ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi (n=11), Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (n=11) ve İnönü Üniversitesi (n=11) takip etmektedir. Son beş yılda Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri göz önüne alındığında en fazla sayıda tezin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (n=25) bünyesinde hazırlandığı görülmektedir.

2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri incelenirken Türkiye’deki eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan profesörlerin sayılarına ve lisansüstü eğitimlerini nerelerde yaptıklarına da bakılmıştır. Şekil 4.1’de Türkiye’deki eğitim yönetimi profesörlerinin lisansüstü eğitim dağılımları verilmiştir.

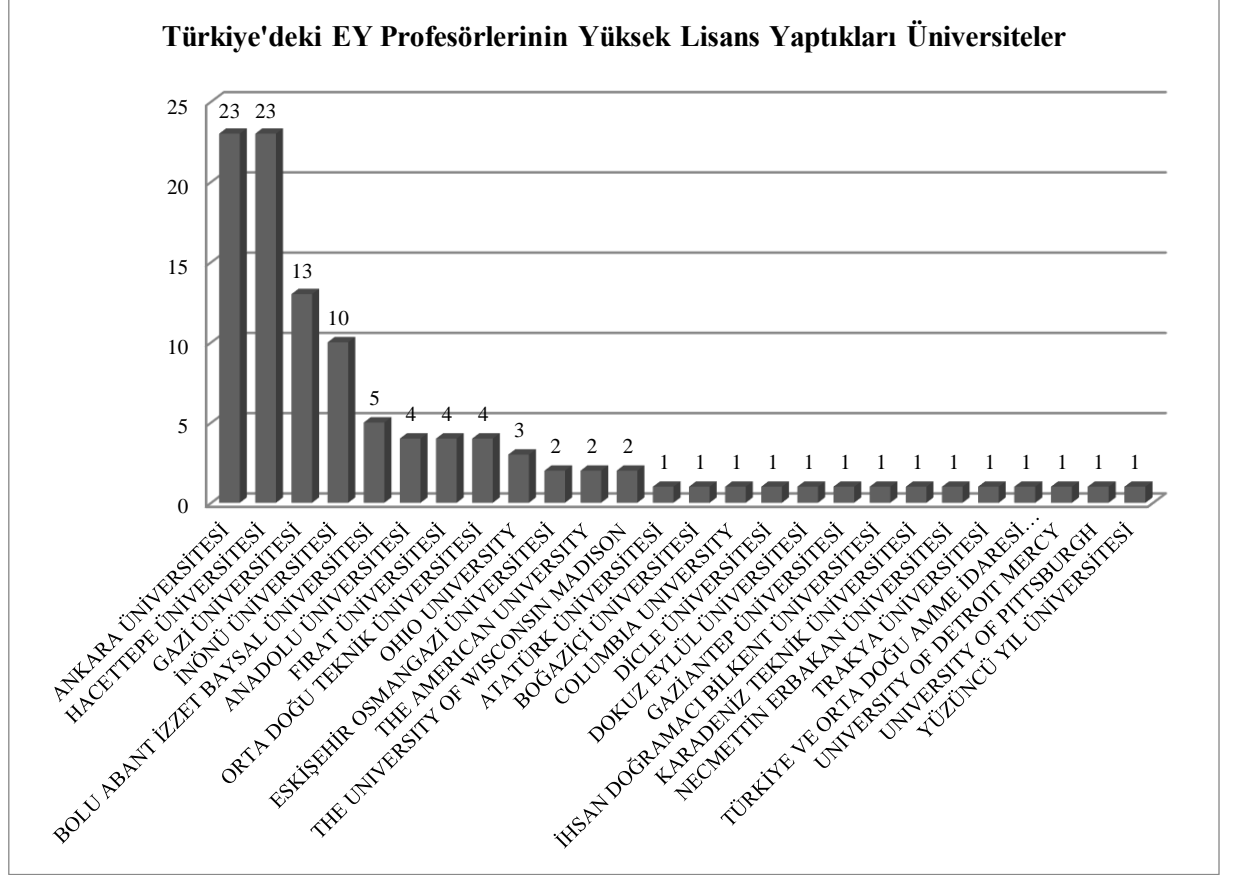


Şekil 4.1. Türkiye’deki Eğitim Yönetimi Profesörlerinin Lisansüstü Eğitim Dağılımları

YÖK’e (2019) göre Türkiye’deki eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan 112 profesör bulunmaktadır. Şekil 4.1 incelendiğinde Türkiye’deki toplam 112 EY profesöründen 102 tanesinin yurt içinde, geri kalan 10 profesörün ise yurt dışında yüksek lisans yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte 112

EY profesöründen 95 tanesi yurt içinde doktora yapmışken geri kalan 17 profesör ise yurt dışında doktora yapmıştır.

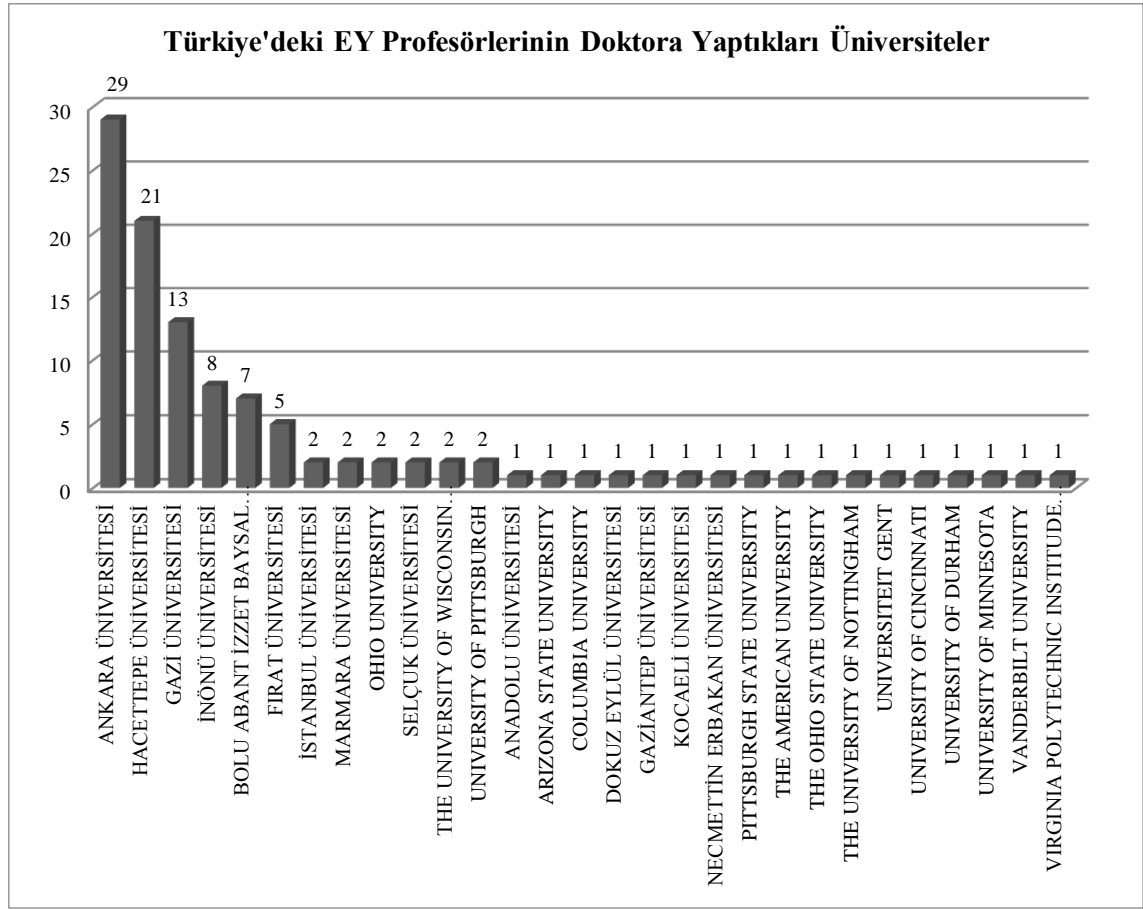
Şekil 4.2’de Türkiye’deki eğitim yönetimi profesörlerinin yüksek lisans yaptıkları üniversitelerin dağılımları verilmiştir.



Şekil 4.2. Türkiye'deki Eğitim Yönetimi Profesörlerinin Yüksek Lisans Yaptıkları Üniversiteler

Şekil 4.2 incelendiğinde Türkiye'deki eğitim yönetimi profesörlerinin en çok yüksek lisans yaptıkları üniversitelerin Ankara Üniversitesi (n=23) ve Hacettepe Üniversitesi (n=23) olduğu görülmektedir. Bu üniversiteleri Gazi Üniversitesi (n=13) ve İnönü Üniversitesi (n=10) takip etmektedir.

Şekil 4.3'te Türkiye'deki eğitim yönetimi profesörlerinin doktora yaptıkları üniversitelerin dağılımları verilmiştir.



Şekil 4.3. Türkiye'deki Eğitim Yönetimi Profesörlerinin Doktora Yaptıkları Üniversiteler

Şekil 4.3 incelendiğinde Türkiye'deki eğitim yönetimi profesörlerinin en çok doktora yaptıkları üniversitenin Ankara Üniversitesi (n=29) olduğu görülmektedir. Ankara Üniversitesini Hacettepe Üniversitesi (n=21) ve Gazi Üniversitesi (n=13) takip etmektedir.

Tablo 4.4'te 2014-2018 yılları arasında Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.4

2014-2018 Yılları Arasında Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
University of South Dakota	20	4	11	7	13	55	16,2
Illinois State University	16	13	10	6	1	46	13,6
Texas A&M University	7	14	5	-	8	34	10,0
University of Nebraska at Omaha	3	6	8	10	7	34	10,0
University of South Carolina	9	9	8	5	1	32	9,4
University of the Pacific	7	8	6	-	6	27	8,0
University of Nebraska - Lincoln	2	4	7	3	6	22	6,5
Michigan State University	3	5	3	3	4	18	5,3
North Carolina State University	1	3	3	6	3	16	4,7
University at Albany, State University of New York	3	3	7	-	-	13	3,8
University of Southern Mississippi	-	-	1	6	3	10	2,9
St. John's University	-	-	-	7	-	7	2,1
Florida International University	1	-	1	-	-	2	0,6
Loyola University	-	-	-	2	-	2	0,6
New Mexico State University	-	-	-	2	-	2	0,6
Portland State University	-	-	-	2	-	2	0,6
Southern Illinois University	1	-	-	-	1	2	0,6
The University of Texas at El Paso	-	-	-	1	1	2	0,6
University of New Orleans	-	1	1	-	-	2	0,6
Drexel University	-	-	1	-	-	1	0,3
George Washington University	-	-	-	-	1	1	0,3
Marian University	-	-	-	1	-	1	0,3

Tablo 4.4 (Devam)

Üniversiteler	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Pepperdine University	-	-	-	1	-	1	0,3
State University of New Jersey	-	-	-	-	1	1	0,3
Tennessee State University	-	-	-	-	1	1	0,3
University of Illinois at Urbana-Champaign	-	-	-	1	-	1	0,3
University of Minnesota	-	-	-	-	1	1	0,3
University of Missouri-Kansas City	1	-	-	-	-	1	0,3
University of Toledo	1	-	-	-	-	1	0,3
Walden University	-	-	-	1	-	1	0,3
Toplam						339	100

* Aynı tez sayısına sahip üniversitelerde alfabetik sıralama yapılmıştır.

Tablo 4.4 incelendiğinde, araştırma kapsamında, 2014-2018 yılları arasında Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin 30 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan doktora tezlerinin %16,2'si University of South Dakota (n=55) bünyesinde hazırlanmıştır. University of South Dakota'yı sırasıyla; %13,6 oran ile Illinois State University (n=46), %10,0 oran ile Texas A&M University (n=34) ve University of Nebraska at Omaha (n=34), %9,4 oran ile University of South Carolina (n=32), %8,0 oran ile University of the Pacific (n=27) takip etmektedir. Son beş yılda Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri göz önüne alındığında en fazla sayıda tezin University of South Dakota (n=55) bünyesinde hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 4.5'te 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin enstitülere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.5

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	25	31	45	32	33	166	94,9
Sosyal Bilimler Enstitüsü	1	1	1	1	5	9	5,1
Toplam						175	100

Tablo 4.5 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %94,9'unun eğitim bilimleri enstitüsü (n=166) bünyesinde, %5,1'inin ise sosyal bilimler enstitüsü (n=9) bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. Sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde eğitim yönetimi doktora eğitimi veren üniversiteler Ege Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'dir.

Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde enstitü ayrımı gözetilmediği için hazırlanan doktora tezleri enstitü dağılımlarına göre değerlendirilmemiştir. Ancak var olan mevcut durumun ortaya koyabilmek adına 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinin türleri (Ph.D.-Ed.D.) ile ilgili bilgiler tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

2014-2018 Yılları Arasında Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Türlerine Göre Dağılımı

Tür	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Ed.D. (Doctor of Education)	47	32	41	44	44	208	61,4
Ph.D. (Doctor of Philosophy)	28	38	31	20	14	131	38,6
Toplam						339	100

Tablo 4.6 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %61,4’ünün Doctor of Education (Ed.D.) (n=208) derecesiyle, %38,6’sının ise Doctor of Philosophy (Ph.D.) (n=131) derecesiyle tamamlandığı görülmektedir.

4.2. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri Konu Bakımından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?

Tablo 4.7’de 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin çalışılan konulara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.7

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Çalışılan Konulara Göre Dağılımı

Konu	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Örgüt ve Örgütsel Davranış	30	27	29	25	29	140	80,0
Yönetim	14	17	30	14	19	94	53,7
Liderlik	6	9	9	8	11	43	24,6
Eğitim Politikaları	2	7	9	6	4	28	16,0
Eğitim Psikolojisi	5	3	6	3	10	27	15,4
Eğitim Ekonomisi	3	2	1	-	1	7	4,0
Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	-	1	3	-	2	6	3,4

Tablo 4.7 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok çalışılan konunun %80,0 oran ile örgüt ve örgütsel davranış (n=140) olduğu görülmektedir. Örgüt ve örgütsel davranış konularını sırasıyla %53,7 oran ile yönetim (n=94) ve %24,6 oran ile liderlik (n=43) konuları takip etmektedir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az çalışılan konular ise %4,0 oran ile eğitim ekonomisi (n=7) ve %3,4 oran ile eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar (n=6) konularıdır. Hazırlanan doktora tezlerinde çalışılan konuların detaylı dağılımına ekler (EK-4) bölümünde yer verilmiştir. Şekil 4.4’te 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinden elde edilen kelime bulutuna yer verilmiştir (kelime bulutu Atlas.ti 8 nitel veri analizi programı ile elde edilmiştir).



Şekil 4.4. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kelime Bulutu

Kelime bulutu içerisinde görünün kelimelerin büyüklüğü söz konusu kelimenin daha fazla sayıda yer aldığı anlamına gelmektedir. Kelime bulutundan da anlaşılacağı üzere örgüt ve örgütsel davranış konuları daha fazla çalışılmıştır.

Tablo 4.8’de 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin çalışılan konulara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.8

2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Çalışılan Konulara Göre Dağılımı

Konu	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Örgüt ve Örgütsel Davranış	44	43	37	37	37	198	58,4
Yönetim	34	41	29	30	25	159	46,9
Eğitim Politikaları	11	8	20	14	13	66	19,5
Liderlik	8	6	12	8	10	44	13,0
Eğitim Ekonomisi	5	6	1	1	4	17	5,0
Eğitim Psikolojisi	4	4	1	3	1	13	3,8
Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar	1	3	-	-	1	5	1,5

4.3. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri Kullanılan Yöntemler (Nicel, Nitel, Karma) Bakımından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?

Tablo 4.9'da 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kullanılan yöntemlere (nicel, nitel, karma) göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.9

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kullanılan Yöntemlere (nicel, nitel, karma) Göre Dağılımı

Yöntem	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Nicel	20	17	11	17	15	80	45,7
Karma	1	7	19	10	12	49	28,0
Nitel	5	8	16	6	11	46	26,3
Toplam						175	100

Tablo 4.9 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yönteminin %45,7 oran ile nicel (n=80) araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Nicel araştırma yöntemini sırasıyla %28,0 oran ile karma (n=49) araştırma yöntemi ve %26,3 oran ile nitel (n=46) araştırma yöntemi takip etmektedir.

Tablo 4.10'da 2014-2018 yılları arasında Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kullanılan yöntemlere (nicel, nitel, karma) göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.10

2014-2018 Yılları Arasında Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kullanılan Yöntemlere (nicel, nitel, karma) Göre Dağılımı

Yöntem	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Nitel	27	40	41	34	33	175	51,6
Nicel	39	24	25	21	17	126	37,2
Karma	9	6	6	9	8	38	11,2
Toplam						339	100

Tablo 4.10 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yönteminin %51,6 oran ile nitel (n=175) araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemini sırasıyla %37,2 oran ile nicel (n=126) araştırma yöntemi ve %11,2 oran ile karma (n=38) araştırma yöntemi takip etmektedir.

4.3.1. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri araştırma modeli (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 4.11’de 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kullanılan araştırma modeline (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.11

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kullanılan Araştırma Modeline (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Tarama	24	27	33	23	25	132	75,4
İlişkisel	11	14	14	16	16	71	40,6
Durum Analizi	1	4	17	4	8	34	19,4
Olgu Bilim	-	1	10	7	9	27	15,4
Nedensel	-	-	2	5	2	9	5,1
Kuram Oluşturma	-	1	1	1	1	4	2,3
DeneySEL	-	-	-	1	2	3	1,7
Örnek Olay	-	-	-	1	1	2	1,2
Etnografik	-	1	-	-	-	1	0,6
Eylem Araştırması	-	-	-	-	1	1	0,6
Kültür Analizi	-	-	-	-	1	1	0,6

Tablo 4.11 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma modelinin %75,4 oran ile tarama (n=132) modeli olduğu görülmektedir. Tarama modelini sırasıyla

%40,6 oran ile ilişkisel (n=71) model ve %19,4 oran ile durum analizi (n=34) modeli takip etmektedir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen araştırma modelleri ise kuram oluşturma (n=4, %2,4), deneysel (n=3, %1,8), örnek olay (n=2, %1,2), etnografik (n=1, %0,6), eylem araştırması (n=1, %0,6) ve kültür analizi (n=1, %0,6) modelleridir.

Tablo 4.12’de 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kullanılan araştırma modeline (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.12

2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kullanılan Araştırma Modeline (tarama, nedensel, ilişkisel vb.) Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Durum Analizi	22	29	31	28	30	140	41,3
Tarama	33	17	23	17	17	107	31,6
İlişkisel	22	9	11	13	10	65	19,2
Olgu Bilim	3	10	10	13	9	45	13,3
Deneysel	3	6	2	2	4	17	5,0
Etnografik	1	3	3	1	-	8	2,4
Odak Grupları	-	1	1	3	1	6	1,8
Kuram Oluşturma	2	1	-	1	1	5	1,5
Eylem Araştırması	1	1	-	-	-	2	0,6
Kültür Analizi	-	-	1	-	-	1	0,3

Tablo 4.12 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma modelinin %41,3 oran ile durum analizi (n=140) modeli olduğu görülmektedir. Durum analizi modelini sırasıyla %31,6 oran ile tarama (n=107) modeli ve %19,2 oran ile ilişkisel (n=65) model takip etmektedir. Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen araştırma modelleri ise eylem araştırması (n=2, %0,6) ve kültür analizi (n=1, %0,3) modelleridir.

4.3.2. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri evren, örneklem grupları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 4.13’te 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin evren ve örneklem gruplarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.13

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Evren ve Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Evren-Örneklem	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Öğretmen	15	15	23	23	22	98	56,0
Yönetici	5	9	21	9	6	50	28,6
Diğer*	5	7	13	7	8	40	22,9
Öğrenci	6	5	5	8	8	32	18,3
Doküman	3	8	9	3	6	29	16,6
Öğrenci Velisi	-	1	4	2	1	8	4,6
Müfettiş	1	-	3	-	-	4	2,3

* Bu örneklem grubunda öğretim elemanları, milli eğitim çalışanları, çalışanlar, mezun öğrenciler, kursiyerler ve dış paydaşlar yer almaktadır.

Tablo 4.13 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan evren-örneklem grubunun %56,0 oran ile öğretmenler (n=98) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden oluşan evren-örneklem grubunu sırasıyla %28,6 oran ile yöneticiler (n=50) ve %22,9 oran ile diğer (n=40) evren-örneklem grubu takip etmektedir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en az çalışma yapılan evren-örneklem grubunu ise %2,3 oran ile müfettişler (n=4) oluşturmaktadır.

Tablo 4.14'de 2014-2018 yılları arasında Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin evren ve örneklem gruplarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.14

2014-2018 Yılları Arasında Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Evren ve Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Evren-Örneklem	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Yönetici	36	24	28	29	23	140	41,3
Öğrenci	13	25	27	23	21	109	32,2
Öğretmen	18	22	19	24	14	97	28,6
Doküman	21	11	12	6	7	57	16,8
Diğer*	13	10	9	2	6	40	11,8
Öğrenci Velisi	3	8	5	3	4	23	6,8
Müfettiş	2	1	10	4	1	18	5,3

* Bu örneklem grubunda öğretim elemanları, milli eğitim çalışanları, çalışanlar, mezun öğrenciler, sağlıkçılar, hastalar, yöneticiler ve mimar yer almaktadır.

Tablo 4.14 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan evren-örneklem grubunun %41,3 oran ile yöneticiler (n=140) olduğu görülmektedir. Yöneticilerden oluşan evren-örneklem grubunu sırasıyla %32,2 oran ile öğrenciler (n=109) ve %28,6 oran ile öğretmenler (n=97) evren-örneklem grubu takip etmektedir. Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en az çalışma yapılan evren-örneklem grubunu ise %5,3 oran ile müfettişler (n=18) oluşturmaktadır.

4.3.3. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri örnekleme yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 4.15’te 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin örnekleme yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.15

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Örnekleme Yöntemlerine Göre Dağılımı

Örnekleme Yöntemi	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Amaçlı	6	11	21	7	10	55	31,4
Tabakalı	9	9	16	9	11	54	30,9
Basit Tesadüfi	6	5	10	9	4	34	19,4
Maksimum Çeşitlilik	2	3	7	4	6	22	12,6
Ölçüt	-	4	7	5	4	20	11,4
Küme/Kademeli	2	4	3	4	4	17	9,7
Kolay Ulaşılabilirlik	2	1	1	6	6	16	9,1
Kartopu	2	1	2	4	2	11	6,3
Kota	-	-	-	1	-	1	0,6

Tablo 4.15 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan örnekleme yönteminin %31,4 oran ile amaçlı (n=55) örnekleme yöntemi olduğu görülmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemini sırasıyla, %30,9 oran ile tabakalı (n=54) örnekleme yöntemi ve %19,4 oran ile basit tesadüfi (n=34) örnekleme yöntemi takip etmektedir. Bununla birlikte, hazırlanan doktora tezlerinde maksimum çeşitlilik, küme/kademeli, ölçüt, kolay ulaşılabilirlik ve kartopu gibi örnekleme yöntemleri de kullanılmıştır. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen örnekleme yönteminin ise %0,6 oran ile kota (n=1) örnekleme yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.16’da 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin örnekleme yöntemlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.16

2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Örnekleme Yöntemlerine Göre Dağılımı

Örnekleme Yöntemi	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Amaçlı	36	46	43	39	40	204	60,2
Basit Tesadüfi	27	17	24	19	13	100	29,5
Ölçüt	10	4	7	3	2	26	7,7
Kolay Ulaşılabilirlik	4	2	2	3	4	15	4,4
Kartopu	2	1	4	3	2	12	3,5
Maksimum Çeşitlilik	1	1	1	-	1	4	1,2
Küme/Kademeli	2	-	1	-	-	3	0,9
Tabakalı	-	-	-	1	-	1	0,3

Tablo 4.16 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan örnekleme yönteminin %60,2 oran ile amaçlı (n=204) örnekleme yöntemi olduğu görülmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemini sırasıyla, %29,5 oran ile basit tesadüfi (n=100) örnekleme yöntemi ve %7,7 oran ile ölçüt (n=26) örnekleme yöntemi takip etmektedir. Bununla birlikte, hazırlanan doktora tezlerinde kolay ulaşılabilirlik, kartopu, maksimum çeşitlilik ve küme/kademeli gibi örnekleme yöntemleri de kullanılmıştır. Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen örnekleme yönteminin ise %0,3 oran ile tabakalı (n=1) örnekleme yöntemi olduğu tespit edilmiştir.

4.3.4. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 4.17’de 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.17

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Ölçek	18	22	24	22	27	113	64,6
Görüşme Formu	4	10	28	16	21	79	45,1
Anket	5	2	6	5	1	19	10,9
Gözlem Formu	-	2	5	1	2	10	5,7
Başarı Testi	-	1	-	-	-	1	0,6
Yok	1	4	3	2	2	12	6,9

Tablo 4.17 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan veri toplama aracının %64,6 oran ile ölçek (n=113) olduğu görülmektedir. Ölçekten sonra en çok tercih edilen veri toplama aracı ise %45,1 oran ile görüşme formu (n=79) olmuştur. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen veri toplama aracı ise %0,6 oran ile başarı testidir (n=1). Bununla birlikte Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %6,9’unda (n=12) herhangi bir veri toplama aracı kullanılmamıştır.

Tablo 4.18’de 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.18

2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Görüşme Formu	31	44	43	41	40	199	58,7
Anket	24	8	16	11	13	72	21,2
Ölçek	14	10	14	11	5	54	15,9
Gözlem Formu	4	15	8	8	7	42	12,4
Başarı Testi	5	5	3	3	5	21	6,2
Yok	14	7	6	4	5	36	10,6

Tablo 4.18 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan veri toplama aracının %58,7 oran ile görüşme formu (n=199) olduğu görülmektedir. Görüşme formundan sonra en çok tercih edilen veri toplama aracı ise %21,2 oran ile anket (n=72) olmuştur. Yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biri olan ölçek ise %15,9 (n=54) oran ile üçüncü sırada yer almıştır. Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen veri toplama aracı ise %6,2 oran ile başarı testidir (n=21). Bununla birlikte Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %10,6’sında (n=36) herhangi bir veri toplama aracı kullanılmamıştır.

4.3.5. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri geçerlik-güvenirlik çalışmaları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 4.19’da 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin geçerlik-güvenirlik çalışmalarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.19

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmalarına Göre Dağılımı

Geçerlik-Güvenirlik Bilgisi	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Var – Yeterli ($\bar{X} = 7,01 - 10,00$)	17	20	23	24	28	112	64,0
Var – Kıs. Yeterli ($\bar{X} = 3,01 - 7,00$)	7	4	12	3	5	31	17,7
Var – Yetersiz ($\bar{X} = 0,00 - 3,00$)	1	5	10	4	3	23	13,2
Yok	1	3	1	2	2	9	5,1
Toplam						175	100

Tablo 4.19 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %64,0’ında (n=112) geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yeterli düzeyde var olduğu görülmektedir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %17,7’sinde (n=31) ise verilen geçerlik-güvenirlik bilgilerinin kısmen yeterli düzeyde olduğu; %13,2’sinde (n=23) ise verilen geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %5,1’inde (n=9) ise herhangi bir geçerlik-güvenirlik bilgisine rastlanmamıştır.

Tablo 4.20’de 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin geçerlik-güvenirlik çalışmalarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.20

2014-2018 Yılları Arasında Amerika ’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışmalarına Göre Dağılımı

Geçerlik-Güvenirlik Bilgisi	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Var – Kıs. Yeterli ($\bar{X} = 3,01 - 7,00$)	28	47	44	42	31	192	56,6
Var – Yeterli ($\bar{X} = 7,01 - 10,00$)	13	11	9	13	5	51	15,1
Var – Yetersiz ($\bar{X} = 0,00 - 3,00$)	4	5	13	5	8	35	10,3
Yok	30	7	6	4	14	61	18,0
Toplam						339	100

Tablo 4.20 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %56,6’sında (n=192) geçerlik-güvenirlik bilgilerinin kısmen yeterli düzeyde var olduğu görülmektedir. Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %15,1’inde (n=51) ise verilen geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu; %10,3’ünde (n=35) ise verilen geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin %18,0’ında (n=61) ise herhangi bir geçerlik-güvenirlik bilgisine rastlanmamıştır.

4.3.6. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Tablo 4.21’de 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.21

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

İstatistiksel Teknik	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Betimsel	26	25	44	31	35	161	92,0
Diğer*	12	16	38	20	29	115	65,7
t-testi	14	16	21	19	21	91	52,0
Anova	14	14	19	19	18	84	48,0
Faktör Analizi	4	14	23	15	23	79	45,1
Pearson r	13	17	14	11	15	70	40,0
Regresyon	15	10	12	7	11	55	31,4
Kruskal Wallis	7	9	10	8	8	42	24,0
Mann Whitney U	7	9	8	6	9	39	22,3
Kolmogorov Smirnov	2	7	3	4	7	23	13,1
Path	1	4	2	1	4	12	6,9
Ki-kare	1	1	4	2	1	9	5,1
Spearman	2	-	1	1	3	7	4,0
Manova	1	-	1	1	-	3	1,7
Ancova	-	-	-	-	1	1	0,6

* Bu grupta içerik analizi, yapısal eşitlik modellemesi, moderatör analizi (meta analiz), chaid analizi, panel veri analizi, eta kare ve hiyerarşik lineer modelleme gibi istatistiksel teknikler yer almaktadır.

Tablo 4.21 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan istatistiksel tekniğin %92,0 oran ile betimsel (n=161) teknik olduğu görülmektedir. Betimsel tekniği sırasıyla, %65,7 oran ile diğer (n=115) teknikler (içerik analizi, yapısal eşitlik

modellemesi, moderatör analizi (meta analiz), chaid analizi, panel veri analizi, eta kare, hiyerarşik lineer modelleme), %52,0 oran ile t-testi (n=91) ve %48,0 oran ile Anova (n=84) takip etmektedir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen istatistiksel teknikler ise Ki-kare (%5,1; n=9), Spearman (%4,0; n=7), Manova (%1,7; n=3) ve Ancova’dır (%0,6; n=1).

Tablo 4.22’de 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.22

2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

İstatistiksel Teknik	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Diğer*	41	46	50	45	41	223	65,8
Betimsel	63	36	42	39	42	222	65,5
t-testi	16	13	13	13	9	64	18,9
Pearson r	13	7	12	14	8	54	15,9
Anova	18	8	11	8	5	50	14,7
Regresyon	10	7	7	7	8	39	11,5
Ki-kare	6	5	3	4	-	18	5,3
Spearman	2	2	1	3	2	10	3,0
Ancova	1	-	2	2	2	7	2,1
Faktör Analizi	1	1	2	2	1	7	2,1
Mann Whitney U	-	-	-	1	2	3	0,9
Manova	-	2	-	-	1	3	0,9
Path	1	1	-	1	-	3	0,9
Kruskal Wallis	-	-	-	-	1	1	0,3

* Bu grupta içerik analizi, yapısal eşitlik modellemesi, moderatör analizi (meta analiz), Mancova ve hiyerarşik lineer modelleme gibi istatistiksel teknikler yer almaktadır.

Tablo 4.22 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan istatistiksel tekniğin %65,8 oran ile diğer (n=223) teknikler (içerik analizi, yapısal eşitlik modellemesi, moderatör analizi (meta analiz), Mancova ve hiyerarşik lineer modelleme) olduğu

görülmektedir. Diğer teknikleri sırasıyla, %65,5 oran ile betimsel (n=222) teknik, %18,9 oran ile t-testi (n=64), %15,9 oran ile Pearson r (n=54), %14,7 oran ile Anova (n=50) ve %11,5 oran ile regresyon (n=39) takip etmektedir. Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen istatistiksel teknikler ise Mann Whitney U (%0,9; n=3), Path (%0,9; n=3), Manova (%0,9; n=3) ve Kruskal Wallis’dir (%0,3; n=1).

4.4. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinde Alan İçin Katkı Sağlayacağı Düşünülen Öneriler Hangi Başlıklar Altında Toplanmaktadır?

Tablo 4.23’te 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin araştırmacılara yönelik önerilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.23

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Araştırmacılara Yönelik Önerilere Göre Dağılımı

Araştırmacılara Yönelik Öneriler	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
İlintili konularla araştırma yapılması	20	27	36	30	29	142	81,1
Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi	19	22	26	28	29	124	70,9
Farklı değişkenler ile araştırmanın tekrar edilmesi	12	15	26	18	22	93	53,1
Araştırma yönteminin değiştirilmesi (nicel yerine nitel ya da karma)	14	16	20	17	22	89	50,9
Araştırmanın yurt çapında genişletilmesi	10	7	11	9	17	54	30,9
Farklı ülkelerle karşılaştırma çalışmasının yapılması	3	3	5	4	5	20	11,4

Tablo 4.23 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik yapılan öneriler arasında en çok karşılaşılan öneri %81,1 oran ile “İlintili konularla araştırma yapılması” (n=142) önerisidir. Bu öneriyi %70,9 oran ile “Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi” (n=124) önerisi izlemektedir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik en az yapılan önerisi ise %11,4 oran ile “Farklı ülkelerle karşılaştırma çalışmasının yapılması” (n=20) önerisidir.

Tablo 4.24’te 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin araştırmacılara yönelik önerilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.24

2014-2018 Yılları Arasında Amerika ’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Araştırmacılara Yönelik Önerilere Göre Dağılımı

Araştırmacılara Yönelik Öneriler	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
İlintili konularla araştırma yapılması	71	68	71	60	48	318	93,8
Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi	61	68	67	64	56	316	93,2
Farklı değişkenler ile araştırmanın tekrar edilmesi	60	65	54	46	45	270	79,6
Araştırma yönteminin değiştirilmesi (nicel yerine nitel ya da karma)	34	16	20	18	14	102	30,1
Araştırmanın yurt çapında genişletilmesi	8	6	13	11	10	48	14,2
Farklı ülkelerle karşılaştırma çalışmasının yapılması	3	-	1	-	1	5	1,5

Tablo 4.24 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik yapılan öneriler arasında en çok karşılaşılan öneri %93,8 oran ile “İlintili konularla araştırma yapılması”

(n=318) önerisidir. Bu öneriyi %93,2 oran ile “Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi” (n=316) önerisi izlemektedir. Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik en az yapılan önerisi ise %1,5 oran ile “Farklı ülkelerle karşılaştırma çalışmasının yapılması” (n=5) önerisidir.

Tablo 4.25’te 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin uygulayıcılara yönelik önerilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.25

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Uygulayıcılara Yönelik Önerilere Göre Dağılımı

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi	14	22	32	24	32	124	70,9
Hizmet içi eğitim uygulamaları (öğretmen, müdür vb.)	19	24	25	15	25	108	61,7
Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi	12	20	27	18	16	93	53,1
Eğitim paydaşlarının karara katılımının sağlanması	15	15	24	22	14	90	51,4
Eğitim yöneticiliğinin yeniden düzenlenmesi	2	12	24	16	15	69	39,4
Aile eğitimi	2	2	4	4	3	15	8,6

Tablo 4.25 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik yapılan öneriler arasında en çok karşılaşılan öneri %70,9 oran ile “Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi” (n=124) önerisidir. Bu öneriyi %61,7 oran ile “Hizmet içi eğitim uygulamaları (öğretmen, müdür, vb.)” (n=108) önerisi izlemektedir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en az yapılan öneri ise %8,6 oran ile “Aile eğitimi” (n=15) önerisidir.

Tablo 4.26’da 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin uygulayıcılara yönelik önerilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.26

2014-2018 Yılları Arasında Amerika ’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Uygulayıcılara Yönelik Önerilere Göre Dağılımı

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi	52	44	50	50	46	242	71,4
Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi	50	57	54	44	33	238	70,2
Eğitim yöneticiliğinin yeniden düzenlenmesi	37	47	38	47	40	209	61,7
Eğitim paydaşlarının karara katılımının sağlanması	22	53	55	35	36	201	59,3
Hizmet içi eğitim uygulamaları (öğretmen, müdür vb.)	24	10	11	19	3	67	19,8
Aile eğitimi	9	3	6	3	4	25	7,4

Tablo 4.26 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik yapılan öneriler arasında en çok karşılaşılan öneri %71,4 oran ile “Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi” (n=242) önerisidir. Bu öneriyi %70,2 oran ile “Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi” (n=238) önerisi izlemektedir. Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en az yapılan öneri ise %7,4 oran ile “Aile eğitimi” (n=25) önerisidir.

4.5. 2014-2018 Yılları Arasında Türkiye ve Amerika'da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri Kaynakçaları Açısından Nasıl Bir Dağılım Göstermektedir?

Tablo 4.27'de 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçalarında en çok atıf yapılan kaynaklara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.27

2014-2018 Yılları Arasında Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kaynakçalarında En Çok Atıf Yapılan Kaynaklara Göre Dağılımı

Atıf	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
1- Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.	20	18	20	19	17	94	53,7
2- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.	8	12	22	17	20	79	43,4
3- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.	11	18	10	14	18	71	40,6
4- Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum). Ankara: Pegem Akademi.	11	12	15	11	20	69	39,4
5- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.	13	12	21	12	10	68	38,9
6- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.	6	10	17	17	10	60	34,3
7- Bursalıoğlu, Z. (1998). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Yayınları.	16	10	15	8	9	58	33,1

Tablo 4.27 (Devam)

Atıf	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
8- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.	6	9	13	9	15	52	29,7
9- Aydın, M. (1991). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu.	6	14	11	8	10	49	28,0
10- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: SAGE	-	10	9	10	14	43	24,6
11- Balcı, A. (2002). Etkili okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.	4	7	8	8	12	39	22,3
12- Eren, E. (2010). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım A. Ş.	6	8	6	7	4	31	17,7
13- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE Publications.	-	6	8	6	10	30	17,1
14- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi. Nobel Akademik Yayıncılık.	4	7	7	5	7	30	17,1
15- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.	2	6	9	2	11	30	17,1
16- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.	7	3	8	4	7	29	16,6
17- Çelik, V. (2000). Eğitimsel liderlik. Pegem Akademi Yayınları.	3	5	9	4	7	28	16,0
18- Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.	4	3	5	7	9	28	16,0

Tablo 4.27 (Devam)

Atıf	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
19- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.	4	5	6	5	8	28	16,0
20- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. New York: Mcgraw-Hill Companies.	2	9	6	2	8	27	15,4
21- Schein, E. (1992). Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.	4	2	4	4	12	26	14,8
22- Şişman, M. (2004). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.	1	7	7	5	6	26	14,8
23- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics. Boston: Allyn and Bacon.	3	2	8	8	5	26	14,8
24- Koçel, T. (2001). İşletme yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınları.	4	5	8	2	6	25	14,3
25- Yukl, G. (2002). Leadership in organization. New Jersey: Prentice Hall.	6	6	5	1	7	25	14,3
26- Taymaz, H. (2011). Okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.	7	1	5	4	7	24	13,7
27- Merriam, S. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.	-	6	5	4	9	24	13,7
28- Başaran, İ. E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Kadioğlu Matbaası.	2	6	6	6	3	23	13,1
29- Kalaycı, Ş. (2016). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.	2	1	4	7	9	23	13,1
30- Northouse, P. G. (2010). Leadership: theory and practice. CA: SAGE Publications, Inc.	2	8	3	2	8	23	13,1

Tablo 4.27 (Devam)

Atıf	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
31- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2010). Organizational behavior. New Jersey: Prentice Hall.	2	5	4	8	4	23	13,1
32- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. <i>Türk Psikoloji Yazıları</i> , 3(6), 49-74.	2	3	5	5	8	23	13,1
33- Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.	1	5	4	6	6	22	12,6
34- Field, A. (2005). Discovering statistics using SPSS. London: Sage Publication.	3	-	4	7	8	22	12,6
35- Neuman, W. L. (2008). Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar. İstanbul: Yayın Odası.	3	8	1	3	6	21	12,0

Not: Dolgulu bölümlerde verilen kaynaklar alanla ilgili kaynaklar olup diğer bölümlerde verilen kaynaklar araştırma yöntem ve tekniklerle ilgili kaynaklardır. Tabloda 20 ve üzeri atıf alan kaynaklara yer verilmiştir.

Tablo 4.27 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynağın %53,7 oran ile “Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.” (n=94) olduğu görülmektedir. Karasar’ı (2000), %43,4 oran ile “Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.” (n=79), %40,6 oran ile “Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi teorisi, araştırma ve uygulama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.” (n=71), %39,4 oran ile “Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum). Ankara: Pegem Akademi.” (n=69) ve %38,9 oran ile “Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.” (n=68) takip etmektedir. Buradaki dikkat çekici bulgu; hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf alan 35 kaynak arasında alanla ilgili 13 kaynağın yer almasıdır. Geriye kalan, en çok atıf alan 24 kaynak ise araştırma yöntem ve tekniklerle ilgili kaynaklardır.

Tablo 4.28’de 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçalarında en çok atıf yapılan kaynaklara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.28

2014-2018 Yılları Arasında Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Kaynakçalarında En Çok Atıf Yapılan Kaynaklara Göre Dağılımı

Atıf	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
1- Creswell J. W. (2007). <i>Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches</i> . Thousand Oaks, CA: Sage.	9	24	22	21	18	94	27,7
2- Creswell J. W. (2009). <i>Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches</i> . Thousand Oaks, CA: Sage.	15	16	21	19	21	92	27,1
3- Patton, M. (2001). <i>Qualitative research and evaluative methods</i> . Thousand Oaks, CA: Sage.	18	20	13	22	9	82	24,2
4- Yin, R. K. (2003). <i>Case study research: Design and methods</i> . Thousand Oaks California: Sage Publications.	11	16	14	12	20	73	21,5
5- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985) <i>Naturalistic inquiry</i> . Thousand Oaks, CA: Sage.	7	13	7	15	5	47	13,9
6- Merriam, S. (2009). <i>Qualitative research: A guide to design and implementation</i> . San Francisco, CA: Jossey-Bass.	8	11	9	14	4	46	13,6
7- Creswell, J. W. (2012). <i>Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research</i> . Boston: Pearson.	9	16	7	6	4	42	12,4
8- Glesne, C. (1999). <i>Becoming qualitative researchers: An introduction</i> . New York, NY: Addison Wesley Longman.	6	10	14	8	3	41	12,1

Tablo 4.28 (Devam)

Atıf	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
9- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1991). Reframing organizations: Artistry, choice and leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.	11	12	7	7	3	40	11,8
10- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.	17	6	5	4	4	36	10,6
11- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.	7	17	4	4	4	36	10,6
12- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.	8	11	5	4	7	35	10,3
13- Maxwell, J. A. (2012). Qualitative research design: An interactive approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.	4	5	10	8	7	34	10,0
14- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. <i>Psychological Review</i> , 84(2), 191-215.	7	7	4	10	4	32	9,4
15- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. Alexandria, VA: ASCD.	6	9	7	7	1	30	8,8
16- Merriam, S. (1998). Qualitative research & case analysis applications in education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.	4	9	3	8	6	30	8,8
17- Gall, M. D., Gall. J. P. & Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.	9	10	4	3	1	27	8,0
18- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.	6	12	7	-	2	27	8,0

Tablo 4.28 (Devam)

Atıf	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
19- Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York, NY: Herder and Herder.	7	5	5	7	2	26	7,7
20- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston, MA: Allyn & Bacon.	3	5	4	8	4	24	7,1
21- Saldana, J. (2013). The coding manual for qualitative researchers. Los Angeles, CA: Sage.	4	4	2	7	5	22	6,5
22- Tinto, V. (1987). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago, IL: University of Chicago Press.	6	7	6	2	-	21	6,2
23- Fullan, M. (1991). Leading in a culture of change. San Francisco, CA: Josey-Bass.	7	8	1	3	1	20	5,9

Not: Dolgulu bölümlerde verilen kaynaklar alanla ilgili kaynaklar olup diğer bölümlerde verilen kaynaklar araştırma yöntem ve tekniklerle ilgili kaynaklardır. Tabloda 20 ve üzeri atıf alan kaynaklara yer verilmiştir.

Tablo 4.28 incelendiğinde, 2014-2018 yılları arasında Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynağın %27,7 oran ile “Creswell J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.” (n=94) olduğu görülmektedir. Creswell’i (2013), %27,1 oran ile “Creswell J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.” (n=92), %24,2 oran ile “Patton, M. (2001). Qualitative research and evaluative methods. Thousand Oaks, CA: Sage.” (n=82), %21,5 oran ile “Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks California: Sage Publications.” (n=73) ve %13,9 oran ile “Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985) Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage.” (n=47) takip etmektedir. Buradaki dikkat çekici bulgu; hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf alan 23 kaynak arasında alanla ilgili 7 kaynağın yer almasıdır. Geriye kalan, en çok atıf alan 16 kaynak ise araştırma yöntem ve tekniklerle ilgili kaynaklardır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonrasında, araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar alanyazında yer alan kuramsal açıklamalar ve araştırmalar çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

5.1.1. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin demografik özellikleri

Araştırmanın ilk alt amacı için 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri demografik özellikleri (yıl, üniversite, enstitü) bakımından incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de toplam 200 doktora tezi hazırlandığı görülmüştür. Ancak bu tezlerin 175 tanesi erişime açık durumdadır. Geri kalan 25 doktora tezi için ise erişim izni verilmemiştir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında en fazla sayıda doktora tezi 2017 yılında hazırlanmıştır. Hazırlanan tez sayılarında 2014 yılından 2017 yılına kadar artış söz konusu iken 2018 yılında hazırlanan doktora tez sayısında düşüş yaşanmıştır. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da ise toplam 1476 doktora tezi hazırlanmıştır. Araştırma kapsamına tabakalı örneklem yöntemi ile 339 doktora tezi dâhil edilmiştir. Amerika'da eğitim yönetimi alanında en fazla sayıda doktora tezi 2014 yılında hazırlanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde 2016 yılı hariç, hazırlanan doktora tez sayılarında düşüş yaşanmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinin 21 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı görülmüştür. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan doktora tezlerinin yedide biri Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde üretilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesini Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi takip etmektedir. Bununla birlikte Türkiye'deki eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi alanında görev yapmakta olan 112 EY profesörünün büyük çoğunluğu lisansüstü eğitimlerini yurt içinde tamamlamışlardır.

Hem yüksek lisans hem de doktora yaptıkları üniversiteler arasında ilk sıralarda Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi yer almaktadır.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinin ise 30 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı görülmüştür. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan doktora tezlerinin yaklaşık yarısı University of South Dakota, Illinois State University, Texas A&M University ve University of Nebraska at Omaha üniversitelerinde üretilmiştir. Bu üniversiteleri University of South Carolina ve University of the Pacific üniversiteleri takip etmektedir.

2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan erişime açık durumdaki 175 doktora tezinin 166 tanesi eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde hazırlanmıştır. Geri kalan 9 doktora tezi ise sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde hazırlanmıştır. Sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde eğitim yönetimi doktora eğitimi veren üniversiteler Ege Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'dir. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde enstitü ayrımı gözetilmediği için tezler enstitü dağılımlarına göre değerlendirilmemiştir. Bunun yerine hazırlanan doktora tezlerinin türlerine bakılmıştır. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinin 208 tanesi Doctor of Education (Ed.D.) derecesiyle, geri kalan 131 doktora tezi ise Doctor of Philosophy (Ph.D.) derecesiyle tamamlanmıştır.

5.1.2. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde çalışılan konular

Araştırmanın ikinci alt amacı için 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri çalışılan konular bakımından incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde en çok örgüt ve örgütsel davranış konuları çalışıldığı görülmüştür. Örgüt ve örgütsel davranış konularını yönetim ve liderlik konuları takip etmektedir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en az çalışılan konular ise eğitim ekonomisi ve eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar konuları olmuştur. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde ise benzer bir şekilde en çok örgüt ve örgütsel davranış konuları çalışılmıştır. Yine benzer bir şekilde en az çalışılan konular ise eğitim psikolojisi ve eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar konuları olmuştur.

5.1.3. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan yöntemler (nicel, nitel, karma), araştırma modelleri, evren-örneklem grupları, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik-çalışmaları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler

Araştırmanın üçüncü alt amacı için 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri kullanılan yöntemler (nicel, nitel, karma), araştırma modelleri, evren-örneklem grupları, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik-çalışmaları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler bakımından incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yönteminden sonra en çok başvurulan araştırma yöntemi karma araştırma yöntemi olmuştur. Nitel araştırma yöntemi ise doktora tezlerinde en az tercih edilen araştırma yöntemi durumundadır. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde ise Türkiye'dekinin tersi bir durum söz konusudur. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en çok nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminden sonra en çok başvurulan araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemi olmuştur. Karma araştırma yöntemi ise Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en az kullanılan araştırma yöntemi olmuştur.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen araştırma modelinin tarama modeli olduğu görülmektedir. Hazırlanan doktora tezlerinde tarama modelinden sonra en çok tercih edilen araştırma modelleri ise ilişkisel ve durum analizi modelleridir. Bununla birlikte, 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde etnografik, eylem araştırması, kültür analizi ve örnek olay gibi araştırma modelleri en az tercih edilen araştırma modelleri olmuştur. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde ise Türkiye'dekinin tersi bir durum söz konusudur. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen araştırma modeli durum analizi modelidir. Durum analizi modelinden sonra en çok tercih edilen araştırma modelleri ise tarama ve ilişkisel modellerdir. Türkiye'de olduğu gibi Amerika'da da eylem araştırması ve kültür analizi gibi araştırma modelleri hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen modeller olmuştur.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun öğretmenler olduğu görülmektedir. Hazırlanan doktora tezlerinde öğretmenlerden sonra üzerinde en çok çalışma yapılan evren-örneklem grubu ise yöneticilerdir. Bununla birlikte, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en az araştırma yapılan evren-örneklem grupları öğrenci velileri ve müfettişlerdir. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde ise yine Türkiye’dekinin tersi bir durum söz konusudur. 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubu yöneticilerdir. Yöneticilerden sonra üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grupları öğrenciler ve öğretmenler olmuştur. Bununla birlikte, Türkiye’deki duruma benzer bir şekilde Amerika’da da üzerinde en az araştırma yapılan evren-örneklem grupları öğrenci velileri ve müfettişlerdir.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemidir. Hazırlanan doktora tezlerinde amaçlı örnekleme yönteminden sonra en çok tercih edilen örnekleme yöntemleri tabakalı ve basit tesadüfi örnekleme yöntemleridir. Bununla birlikte, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen örnekleme yöntemi ise kota örnekleme yöntemidir. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde Türkiye’deki duruma benzer bir şekilde en çok tercih edilen örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemi olmuştur. Amaçlı örnekleme yönteminden sonra en çok tercih edilen örnekleme yöntemi yine benzer bir şekilde basit tesadüfi örnekleme yöntemidir. Tabakalı örnekleme yöntemi, Türkiye’deki durumun tersine, Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en az tercih edilen örnekleme yöntemi olmuştur.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu görülmüştür. Hazırlanan doktora tezlerinde ölçekten sonra en çok kullanılan veri toplama aracı ise görüşme formudur. 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en az kullanılan veri toplama aracı ise başarı testi olmuştur. Bununla birlikte, Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinin bazılarında herhangi bir veri toplama aracının kullanılmadığı da görülmüştür. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde ise Türkiye’dekinin tersi bir durum söz konusudur. 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme formudur.

Hazırlanan doktora tezlerinde görüşme formundan sonra en çok kullanılan veri toplama araçları anket ve ölçek olmuştur. Amerika'daki doktora tezlerinde de Türkiye'deki duruma benzer bir şekilde başarı testi en az kullanılan veri toplama aracı olmuştur. Bununla birlikte, Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinin bazılarında da herhangi bir veri toplama aracının kullanılmadığı görülmüştür.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinin büyük çoğunluğunda geçerlik-güvenirlilik bilgilerinin yeterli bir şekilde yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte, Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinin bazılarında herhangi bir geçerlik-güvenirlilik bilgisinin yer almadığı da görülmüştür. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde ise Türkiye'dekinin tersi bir durum söz konusudur. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde geçerlik-güvenirlilik bilgilerinin kısmen yeterli düzeyde yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte, Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinin yaklaşık altıda birinde herhangi bir geçerlik-güvenirlilik bilgisine rastlanmamıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde verilerin analizinde en çok kullanılan istatistiksel teknik betimsel tekniktir. Betimsel teknikten sonra en çok kullanılan istatistiksel teknikler ise diğer teknikler (içerik analizi, yapısal eşitlik modellemesi, meta analiz, chaid analizi, panel veri analizi, eta kare ve hiyerarşik lineer modelleme gibi istatistiksel yöntemler), t-testi, Anova ve faktör analizidir. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde en az kullanılan istatistiksel teknikler ise Spearman, Manova ve Ancova olmuştur. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde ise en çok kullanılan istatistiksel teknikler diğer teknikler (içerik analizi, yapısal eşitlik modellemesi, meta analiz, Mancova ve hiyerarşik lineer modelleme gibi istatistiksel yöntemler) olmuştur. Diğer tekniklerden sonra en çok kullanılan istatistiksel tekniklerin ise betimsel teknik ve t-testi olduğu görülmüştür. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en az kullanılan istatistiksel teknikler ise Ancova, Manova, Path analizi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis'tir.

5.1.4. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde alan için katkı sağlayacağı düşünülen öneriler

Araştırmanın dördüncü alt amacı için 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri alan için katkı sağlayacağı düşünülen öneriler bakımından incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik en çok yapılan öneri ilintili konularla araştırma yapılması olmuştur. İlintili konularla araştırma yapılması önerisinden sonra en çok yapılan öneriler farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi ve farklı değişkenler ile araştırmanın tekrar edilmesi olmuştur. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik en az yapılan öneri ise farklı ülkelerle karşılaştırma çalışmasının yapılması olmuştur. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde Türkiye'deki duruma benzer bir şekilde araştırmacılara yönelik en çok yapılan öneri ilintili konularla araştırma yapılması olmuştur. Yine Türkiye'deki duruma benzer bir şekilde, ilintili konularla araştırma yapılması önerisinden sonra en çok yapılan öneriler farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi ve farklı değişkenler ile araştırmanın tekrar edilmesi olmuştur. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik en az yapılan öneri, Türkiye'deki duruma benzer bir şekilde, farklı ülkelerle karşılaştırma çalışmasının yapılması olmuştur.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en çok yapılan öneri çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi olmuştur. Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi önerisinden sonra en çok yapılan öneriler hizmet içi eğitim uygulamaları (öğretmen, müdür vb.) ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesi olmuştur. 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en az yapılan öneri ise aile eğitimi olmuştur. Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en çok yapılan öneri ise eğitim politikalarının gözden geçirilmesi olmuştur. Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi önerisinden sonra en çok yapılan öneriler çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin yeniden düzenlenmesi olmuştur. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en az yapılan öneri, Türkiye'deki duruma benzer bir şekilde, aile eğitimi olmuştur.

5.1.5. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçalarında en çok atıf yapılan kaynaklar

Araştırmanın beşinci alt amacı için 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri kaynakçaları (en çok atıf yapılan kaynaklar) bakımından incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynağın “Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.” olduğu görülmüştür. En çok atıf yapılan ikinci kaynak ise yine bir araştırma yöntem ve teknikleri kaynağı olan “Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.” olmuştur. Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan üçüncü kaynak ise eğitim yönetimi alanının başucu kitaplarından olan “Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.” olmuştur. Elde edilen bulgulardaki en dikkat çekici nokta ise hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynaklar alanla ilgili kaynaklardan ziyade büyük çoğunlukla araştırma yöntem ve teknikleri kaynaklarıdır. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde de Türkiye’deki duruma benzer bir durum söz konusudur. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynak “Creswell J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.” olmuştur. En çok atıf yapılan ikinci kaynak ise “Creswell J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.” olmuştur. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan üçüncü kaynak ise yine bir araştırma yöntem ve teknikleri kaynağı olan “Patton, M. (2001). Qualitative research and evaluative methods. Thousand Oaks, CA: Sage.” olmuştur. Elde edilen bulgulardaki en dikkat çekici nokta Türkiye’deki duruma benzer bir şekilde, hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynakların alanla ilgili kaynaklardan ziyade büyük çoğunlukla araştırma yöntem ve teknikleri kaynakları olmasıdır.

5.2. Tartışma

5.2.1. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin demografik özellikleri

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de toplam 200 doktora tezi hazırlanmıştır. Ancak bu tezlerin 175 tanesi erişime açık durumdadır. Geri kalan tezler için ise yazarları tarafından henüz erişim izni verilmemiştir. Bu durum alandaki birçok araştırmacı tarafından eleştirilmektedir. Çünkü bilgi paylaşmak içindir ve paylaşıldıkça çoğalmaktadır. Yapılan bilimsel araştırmaların sonuçları kamuoyu ile paylaşılmayacaksa neden yapılmaktadır? Bu da üzerine düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Beş yıllık süreç içerisinde üretilen tez sayısının ortalamasını aldığımızda yıllık 40 doktora tezinin üretildiğini görebiliriz. Bu 40 doktora tezinin 21 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığını düşündüğümüzde üniversite başına ortalama 2 tez üretilmektedir. Bu sayı da doktora programına sahip bir üniversite için oldukça azdır. Bu sonuç için iki yorum yapabiliriz. İlki, doktora sürecinin gerçek anlamda zor bir süreç olduğu, ikincisi ise, ülkemizde doktora eğitimine gereken önem verilmediğidir. Bunlardan ilki kabul edilebilir ancak ikinci durum söz konusu ise bu durum gerçekten üzerine önemle ve biran önce durulması gereken bir durumdur. Üstüner ve Cömert (2008), 1985'ten 2006 yılına kadar eğitim yönetimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerini inceledikleri çalışmalarında 22 yıllık süreçte toplam 204 doktora tezinin hazırlandığını tespit etmiştir. Söz konusu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Başka bir ifadeyle, aradan yıllar geçse de üretilen doktora tezlerinin sayısının hala yeterli düzeyde olmadığını söylemek mümkündür. Ancak, geçmiş yıllara nazaran bir artış söz konusudur ki bu da alan için olumlu bir durumdur. Uysal (2013) da, Türkiye'de 2000-2011 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini incelediği çalışmasında 12 yıllık süreç içerisinde toplam 107 doktora tezinin hazırlandığını tespit etmiştir. Söz konusu sonuç da araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ve bir kez daha alanda hazırlanan doktora tezlerinin sayısının ne kadar yetersiz düzeyde olduğunu bize ispatlamaktadır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika'da ise toplam 1476 doktora tezi hazırlanmıştır. Bu sayı oldukça fazla ve kabul edilebilir düzeydedir. Ancak, üretilen doktora tez sayısının fazla olmasında kuşkusuz büyük bir ülke olmasının ve yurt dışından oldukça yoğun bir talep almasının etkilerinden söz

edilebilir. Bu bağlamda, üretilen doktora tez sayısının normal düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinin 21 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı görülmüştür. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan doktora tezlerinin yedide biri Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde üretilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesinden sonra ise Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi gelmektedir. Söz konusu üniversitelerde üretilen doktora tez sayısı alanda üretilen doktora tez sayının büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Ekşi ve Okutan (2007), Altınkurt vd. (2010), Aydın ve Uysal (2011), Fazlıoğulları (2012), Uysal (2013) ve Kaya vd. (2016) de yaptıkları çalışmalarda eğitim yönetimi alanında üretilen lisansüstü tezlerinin büyük çoğunluğunun Ankara Üniversitesi bünyesinde hazırlandığını tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buradaki farklılık Eskişehir Osmangazi Üniversitesinin beş yıllık süreç içerisinde hazırlanan doktora tez sayısındaki artışla öne geçmesi olmuştur. Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde üretilen doktora tezlerinin sayısındaki artışın nedeninin söz konusu dönemde sahip olduğu eğitim yönetimi alanında görev yapan akademisyenler olduğunu söylebiliriz. Bahsi geçen dönemde üniversitede görev yapan akademisyenler eğitim yönetimi alanının önde gelen isimleridir. Her ne kadar eğitim yönetimi alanının kalesi olarak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi görülse de bu dönem içerisinde sahip olduğu akademisyenlerle Eskişehir Osmangazi Üniversitesi de eğitim yönetimi alanının ikinci bir kalesi durumundaydı. Bu bağlamda düşünüldüğünde Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde üretilen doktora tezlerinin sayısında artış yaşanmasının gayet normal bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte, Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde hazırlanan doktora tezlerinin sayısı ile Ankara Üniversitesinde hazırlanan doktora tez sayısı arasındaki fark da oldukça azdır. Bu bağlamda, alanda üretilen doktora tezlerinin belirli üniversiteler bünyesinde hazırlandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, eğitim yönetimi alanının Türkiye’deki gelişiminin 1960’lı yıllarda Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu ve Prof. Dr. Mahmut Âdem’in çalışmaları ile başladığı kabul edilmektedir. Ziya Bursalıoğlu ve Mahmut Âdem’in gibi hocalarla birlikte, Yahya Kemal Kaya, Mustafa Aydın, İ. Ethem Başaran, A. Haydar Taymaz, Kemal Güçlüol ve Galip Karagözoğlu gibi akademisyenlerin Türkiye’de eğitim yönetimi alanının kurumsallaşmasına önemli katkıların olduğunu söylemek

mümkündür. Söz konusu akademisyenlerin önemli bir kısmının Ankara Üniversitesi'nin hocaları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim yönetimi alanının Türkiye'deki kurumsallaşma ve bilimleşme sürecinde Ankara Üniversitesi çok önemli bir yere sahiptir (Yılmaz, 2018a, s. 124).

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinin ise 30 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı görülmüştür. Hazırlanan doktora tezlerinin yaklaşık üçte biri University of Nebraska ve University of South Dakota üniversitelerinde üretilmiştir. Bu bağlamda, yurt dışında hazırlanan doktora tezlerinin de belirli üniversiteler bünyesinde hazırlandığını söylemek mümkündür. Bir başka ifadeyle, Amerika'da hazırlanan doktora tezleri için de Türkiye'deki duruma benzer bir durum söz konusudur.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan erişime açık durumdaki 175 doktora tezinin 166 tanesi eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde hazırlanmıştır. Geri kalan 9 doktora tezi ise sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde hazırlanmıştır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumları göz önüne alındığında birçok üniversitede lisansüstü eğitimlerin sosyal, fen ve eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde ayrı ayrı verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, hazırlanan doktora tezlerinin büyük çoğunluğunun eğitim bilimleri bünyesinde üretilmesi de olası bir durum olarak değerlendirilebilir. Sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde doktora eğitimi veren üniversitelerin sayısı da oldukça azdır. Sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde eğitim yönetimi doktora eğitimi veren üniversiteler ise Ege Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'dir. Bununla birlikte 2018 yılında yapılan kanun değişikliği ile üniversitelerdeki sosyal, fen ve eğitim bilimleri enstitüleri tek bir çatı altında toplanıp lisansüstü eğitim enstitüsü adı altında hizmet vermeye başlamıştır. Söz konusu gelişme birçok üniversitede yapılmış ve diğerlerinde de kademeli olarak geçişler yapılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, belli bir süreden sonra üniversitelerde eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezleri yalnızca lisansüstü eğitim enstitüleri bünyesinde hazırlanacaktır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinin 208 tanesi Doctor of Education (Ed.D.) derecesiyle, geri kalan 131 doktora tezi ise Doctor of Philosophy (Ph.D.) derecesiyle tamamlanmıştır. Ed.D. ve Ph.D. arasındaki en önemli fark, her programdaki müfredatın odak noktasıdır. Her iki derece de bir yüksek lisans derecesinin ötesinde daha yüksek bir eğitim

seviyesine odaklanırken, Ph.D. derecesi tipik olarak öğretime devam etmek isteyen kişiler tarafından tercih edilir. Ed.D. derecesi, eğitim liderliği rolleri peşinde koşan uygulayıcılar için tasarlanmış profesyonel bir derecedir. Bununla birlikte, deneyimli eğitimciler ve örgüt içinde değişimi yönlendirmek ve uygulamak isteyen orta ve üst düzey çalışan profesyoneller için en uygun doktora programıdır. Ph.D. derecesi, bir eğitimci olarak bilginizi ilerletmeye ve mesleği ve eğitim sistemini bir bütün olarak geliştiren araştırmalar yapmaya odaklanmaktadır. Ph.D. derecesi, araştırma ve öğretim rolleri için mezunlar yetiştirmek adına tasarlanmıştır. Bu derece akademide kariyer yapmak veya üniversite düzeyinde araştırma yapmak isteyen bireyler için en uygun derecedir (Landry, 2019). Bu bağlamda, kişisel ve örgütsel gelişimleri adına doktora eğitimi yapan kişilerin sayısının akademi camiasında çalışmak isteyenlere oranla fazla olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum Türkiye için göz önüne alındığında, ülkemizde yapılan doktora eğitimi sonrasında verilen derece Ph.D. derecesidir. Amerika'daki gibi bir ayırım söz konusu değildir. Türkiye'de genel itibariyle doktora eğitimi yapan kişiler üniversite camiasında akademisyen olmak isteyen kişilerdir. Diğer durum, başka bir anlatımla kendi kişisel gelişimi ya da deneyimli eğitimciler ve örgüt içinde değişimi yönlendirmek ve uygulamak isteyen orta ve üst düzey çalışanlar olabilmek adına doktora eğitimi yapanların sayısının oldukça az olduğunu söylemek mümkündür.

Genel olarak üniversitelerden beklenen şey, misyonlarının bilincinde olmak, kolaycı, genelgeçer modellerden, basmakalıp tartışma ve çözümlerden kaçınmaktır. Her ne kadar üniversitelerden günümüzde daha çok piyasa mantığı ile hakeret etmeleri beklense de bilim mantığını hiçbir zaman kaybetmemelidirler. Çünkü böyle bir seçenekleri yoktur, olmamalıdır. Üniversiteler bilgi toplumu hedefine ulaşmak için sadece bilgi okuryazarlığına sahip insanların yeterli olmayacağı bilinci ile bilgi toplumunun özünü oluşturan bilgi kullanan, bilgi tüketen, bilgi üreten kurum ve insanların nasıl yetiştirileceği ve geliştirileceğini tartışmak durumundadırlar (Acar, 2016, s. 26-28). Ancak, günümüzde üniversiteler bilim üretilen alanlardan ziyade teknik eleman yetiştiren kurumlara dönüşmüş durumdadır. Üniversitelerden kısa vadede pratik yarar sağlayan bilgi üretmeleri beklenir olmuştur. Üniversiteler bir eğitim ya da bilim kurumu olmak yerine bir ticari sektöre dönüşmüş ve piyasadaki diğer aktörlerden biri haline almış durumdadır. Farklı bir anlatımla, üniversiteler giderek ticarileşmekte, araştırma ve eğitim faaliyetlerini para kazanmanın bir aracı olarak kullanma konusunda hızla ilerleme kaydetmektedirler (Erbaş, 2016, s. 102-105). Bunlara ek olarak,

üniversitelerin kurum içinde ve dışında maruz kaldıkları bürokratik, mali ve siyasi baskılar ve tutucu akademik kültürün yeni yaklaşımlara yabancı olması kurumsal çeşitliliğin önündeki en büyük engellerden birisidir (Kurtoğlu, 2019, s. 278).

5.2.2. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde çalışılan konular

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında hem Türkiye'de hazırlanan hem de Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en çok çalışılan konular örgüt ve örgütsel davranış konuları olmuştur. Bu konulardan sonra her iki ülkede de en çok çalışılan konu liderlik olmuştur. Bu durum, başta ABD olmak üzere batıda yapılan araştırma sonuçlarına göre geliştirilen kuramların, batı dışı toplumlarda da aynı sonuçları verebileceği düşüncesi (Turan ve Şişman, 2013, s. 506) ile örtüşmektedir. Aydın, Erdağ ve Sarier (2010, s. 50), eğitim yönetimi alanında 2004-2008 yılları arasında Türkiye'de ve Amerika, İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi gelişmiş dört ülkede yayımlanan makaleleri konu, yöntem ve sonuçları açısından inceleyerek karşılaştırma yaptıkları çalışmalarında eğitim yönetimi alanında en çok çalışılan konuların örgüt, yönetim ve liderlik olduğunu tespit etmiştir. Aydın ve Uysal (2011, s. 6) da, 2004-2008 yılları arasında eğitim yönetimi alanında Türkiye'de ve yurt dışında hazırlanmış olan doktora tezlerini konu, yöntem ve sonuçlar açısından inceleyerek bir değerlendirmesini yapmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde en çok örgüt yönetimi ve örgütsel davranış konularına yoğunlaşıldığını tespit etmişlerdir. Aypay vd. (2010, s. 76) de, 1999-2007 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan 13 eğitim yönetimi dergisinde yayımlanan makalelerde üzerinde en çok çalışılan konuların liderlik, öğrenme ve öğretme ile yönetim olduğunu tespit etmiştir. Ekşi ve Okutan (2007) da, Türkiye'de 2000 - 2003 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerini inceledikleri çalışmada üzerinde en çok çalışma yapılan konuların liderlik, toplam kalite yönetimi ve yönetim olduğunu tespit etmiştir. Ağaoğlu vd. (2008, s. 43) de, Türkiye'de 1990-2005 yılları arasında okul yönetimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri, eğitim bilimleri alanındaki hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri, eğitim bilimleri ile ilgili kongre ve sempozyumlarda tam metin olarak yayımlanmış bildirileri inceledikleri çalışmalarında örgütsel davranış ve liderlik gibi konuların sıklıkla çalışıldığını tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde Polat (2010, s. 86) da, eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında 1995-2009 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü çalışmalarını tür,

konu, kavram ilişkilendirmesi, kurum türü, örneklem grubu, araştırma metodu, modeli, modele ilişkin bilgi, evren, örnekleme ilişkin bilgi, veri toplama araçları, istatistiksel teknikler, araştırma verileri, bulgular, yorum, öneriler, deneysel ve kuram geliştirmeye dönük çalışma olup olmadığı şeklindeki kriterler doğrultusunda incelediği çalışmasında üzerinde en çok çalışma yapılan konuların yönetim ve örgüt olduğunu tespit etmiştir. Tatık ve Doğan (2014, s. 402) da, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında 2000-2012 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans tezlerini konu, danışman öğretim üyesi, örneklem seçimleri, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri açısından incelediği çalışmasında üzerinde en çok çalışma yapılan konunun örgüt olduğunu tespit etmiştir. Turan vd. (2016) de, ulusal eğitim yönetimi kongrelerinde yer alan bildirimler üzerinde yaptıkları çalışmalarında üzerinde en çok çalışma yapılan konuların örgütsel konular olduğunu tespit etmiştir. Bahsi geçen alanyazın çalışmalarının yanı sıra yurt dışında yapılan çalışmalarda (Balmores, 1988; Blaylock, 2004; Campell, 1979) da benzer sonuçların tespit edildiği görülmektedir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan incelemeler neticesinde her ne kadar aradan yıllar geçse de eğitim yönetimi alanında hazırlanan çalışmalarda benzer konuların çalışılmaya devam ettiği görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak Yalçın (2015, s. 45-47), Türkiye’de eğitim yönetimi alanı bilgi üretimi açısından değerlendirildiğinde batılı bilgiye akademik anlamda bağımlı olduğunu ve bu bağımlılığın sonucunda da bir alakasızlık durumunun ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, batılı bilgi üretimi ve biliş tarzının bir sonucu olarak Türkiye’de üretilen bilginin ve kullanımının, kendi anlam dünyamıza ait olmayan kavramları kendi biliş tarzımıza göre konumlandırmamızın oldukça zor olduğunu dile getirmiştir. Aydın, Yılmaz ve Altinkurt (2013, s. 1471) da eğitim yönetimi alanında tek disiplinli epistemolojik bir anlayışın hâkim olduğunu ve bunun sonucunda da felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi vb. disiplinlerden yeterince yararlanılmadığını dile getirmektedir. Böylelikle de, alanla ilgili popüler konuların tercih edilmesi gibi bir takım sorunlar yaşanmaktadır. Söz konusu durumla ilgili olarak Yalçın’ın (2015, s. 183) çalışmasında da Türkiye’de eğitim yönetimi alanında daha çok popüler, moda olan, özgünlükten uzak ve gündelik konuların çalışıldığı tespit edilmiştir. Turan vd. (2014, s. 109) de eğitim yönetimi alanındaki bilim insanlarının yeni temalara yönelebilmeleri için alanın ulusal ve uluslararası gelişmelerine yeniden odaklanmaları gerektiğini belirtmektedirler. Aslında Türkiye’deki temel sorun alanda üretilen bilimsel bilginin,

Batılı biliş tarzını esas alarak taklitte boğulması ve her geçen gün özgünlüğünü yitirmesidir. Batılı biliş tarzını taklit etme kolaylığı kuram geliştirmemize engel olmaya devam edecektir. Çünkü bu taklitçilik kendi kültürümüzü tamamen göz ardı etmemize neden olmakta ve böylelikle hakikat elimizden kayıp gitmektedir (Yılmaz, 2016b, s. 102-104) .

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında hem Türkiye’de hazırlanan hem de Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en az çalışılan konular ise eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar ve eğitim ekonomisi konuları olmuştur. Fazlıoğulları (2012, s. 164), Türkiye’de 1986-2007 yılları arasında eğitim bilimleri alanında hazırlanmış doktora tezlerini temel karakteristikleri, benimsenen paradigma, yöntem ve işlenen temalar açısından incelediği çalışmasında üzerinde en az çalışılan konuların eğitim planlaması ve ekonomisi olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde, İşçi (2013, s. 54), Türkiye’de eğitim yönetimi alanında 2008-2012 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerini tematik, metodolojik ve istatistiki çözümlene teknikleri açısından incelediği çalışmasında üzerinde en az çalışılan konuların eğitim planlaması ve ekonomisi olduğunu tespit etmiştir. Polat (2010, s. 86) da, eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında 1995-2009 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü çalışmalarını incelediği çalışmasında üzerinde en az çalışılan konuların eğitim felsefesi ve planlaması olduğunu tespit etmiştir. Uysal (2013, s. 96) da, Türkiye’de 2000-2011 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından incelediği çalışmasında üzerinde en az çalışılan konuların eğitim ekonomisi, okul çevre ilişkileri, eğitim denetimi, eğitim planlaması ve eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar olduğunu tespit etmiştir. Tatık ve Doğan (2014, s. 402) da, eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında 2000-2012 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans tezlerini incelediği çalışmasında üzerinde en az çalışma yapılan konulardan birinin eğitim ekonomisi olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yapılan incelemeler neticesinde her ne kadar aradan yıllar geçse de eğitim yönetimi alanında hazırlanan çalışmalarda benzer konuların aynı şekilde az sayıda çalışılmaya devam ettiği görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak, Uysal (2013, s. 96) eğitim ekonomisi ve planlaması gibi konuların eğitim politikaları irdelenirken üzerinde durulması gereken önemli kavramlar olduğunu belirtmektedir. Özellikle de günümüzde güncelliğini koruyan öğretmen istihdamı konusunun insan gücü planlaması ışığında irdelenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Günümüzde, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdamı ile ilgili bir eğitim planlaması uygulamasının olmadığı düşünüldüğünde eğitim planlaması konusuna fazla önem verilmemesinin dikkat çekici olduğunu da eklemektedir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, doktora tezlerinde konu seçimi yapılırken benzer konuların sıklıkla tercih edildiği, neredeyse yapılan araştırmaların birbirine benzer olduğunu söylemek mümkündür. Ortaya çıkan bu sonucu alanyazında yapılan çalışmaların (Aydın ve Uysal, 2011, s. 8; Balcı, 1990, s. 90; Heck ve Hallinger, 2005, s. 229; Hsu, 2005, s. 109; Murphy, Vriesenga ve Storey, 2007, s. 612; Oplatka, 2009, s. 15; Uysal, 2013, s. 97) sonuçlarında da görmek mümkündür. Bununla birlikte, yapılan araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda birbirinin benzeri, alandaki sorunlara ve ihtiyaçlara yönelik olmayan çalışmaların eğitim yönetimi alanının bilimselleşmesine ve alandaki sorunların çözümüne ne ölçüde katkı getireceği de tartışma konusudur (İşçi, 2013, s. 56). Son olarak, eğitim yönetiminin tarihi incelendiğinde, üretilen bilginin belli konu başlıklarına yoğunlaştığı, gündelik ve popüler konuların tartışılmaya açılıp incelenirken alanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik sorunlarının hep göz ardı edildiği görülmektedir. Yaşanan bu tekrar, sadece Türkiye’de değil gelişmiş ülkelerde de yaşanmaktadır. Alan ürettiği bilgi bakımında tekrara düşmektedir. Bu tekrara düşüş alandaki çalışanların saygınlığını zayıflatmaktadır (Turan vd., 2016, s. 100-101).

Yukarıda bahsedilen durumlarla ilişkili olarak şunları söylemek mümkündür. Yükseköğretimin geleceği ile ilgili tartışmalarda iki önemli konu karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki bilginin üretimi, korunması ve yaygınlaştırılması ikincisi ise bu eylemlerin yükseköğretim içerisinde ve ötesindeki rolüdür. Günümüz bilgi toplumlarında bilgi ana itici güç unsuru haline gelmiştir. Bu durumda yükseköğretim kurumlarından beklenen de toplum için yararlı olan bilgiyi üretebilmektir. Yükseköğretim araştırmaları ileriye dönük olmalıdır. Bununla birlikte yükseköğretim araştırmalarının en güçlü oldukları alan mevcut durumlar hakkında sistematik veriler sağlamaktır. Söz konusu durumun hali hazırda birçok araştırma için geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Bunların yanısıra yükseköğretim araştırmalarından akademik özgürlükten yararlanan kuramsal temelli, toplumsal açıdan ilgili ve geçerli olmaları beklenir (Teichler, 2019, s. 34-49).

Yükseköğretim kurumları, eğitim araştırma, meslek kazandırma, toplumsallaşma sürecine, kalkınmaya, kültürün yorumlanmasına, politik bilincin şekillenmesine, demokrasiye katkıda bulunan ve sosyal sermaye oluşturan örgütlerdir. Başka bir ifade ile yükseköğretim kurumları topluma hizmet eder ve toplumsal fayda için

sorumlulukları vardır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının dünya standartlarını gerçekleştirmesinin en önemli yollarından birisi üniversitelerde akademik özgürlüğün gelişiminin sağlanmasıdır. Peki, nedir akademik özgürlük? Akademik özgürlük, akademisyenlerin araştırma, düşünme, öğretim, bilgiyi üretme ve paylaşma biçimlerine müdahale etmemek, bu eylemleri tahakküm altına almamaktır. Akademik özgürlük kısaca, akademisyenlerin özgürlükçü biçimde görev ve sorumluluklarını yürütebilmeleridir (Şentürk, 2015, s. 321-329). Sonuç olarak, mevcut bilgi üretimine bakıldığında hem Türkiye'de hem Amerika'da benzer konuların çalışılmasının ve yıllar geçse de yine benzer konuların çalışılmasının bir nedeni akademisyenlerin yaşadıkları akademik özgürlük sorunları olabilir.

Bir başka neden de batılı biliş tarzı olabilir. Çünkü batılı biliş tarzı bilgiyi, kavramları ya da diğer sosyal ürünleri bölümlere ayırma ya da kategorileştirme eğilimindedir. Bunun doğal sonucu ise aşırı uzmanlaşmadır. Söz konusu aşırı uzmanlaşma ise eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin belli alanlara yönelmesine ve diğer alanlardan uzak durmalarına neden olmaktadır. Bu uzak durma da disiplinler arası çalışmaların yapılmamasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2016b, s. 75). Bu bağlamda, günümüzde bilimsel bilgi üretiminin karşısında yer alan tehlikeli süreç dar uzmanlaşma ve ne işe yarar düşüncesidir. Çünkü bilimin dar uzmanlaşmış disiplinlerce parçalanması, bilginin parçalanmasını da beraberinde getirir. Dar uzmanlaşma ve işe yararlık sorgulanamaz fikirlerin ortaya çıkmasına neden olur. Bilim insanının sorgulama kapasitesini köreltir. Buna ek olarak, bir bilim insanı bilgiyi kişisel bir yatırım aracı olarak görmemelidir. Bilgi, yaşamın her anına ve alanına etki eden, kişinin kendisinin de bilginin kolektifleşmesinde katkıda bulunduğu, özü gereği toplumsal bir pratik olarak görülmelidir (Topal, 2016, s. 176-185).

Söz konusu durumla ilgili bir başka neden de eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenlerin kendi alanları üzerine düşünmemeleri olabilir. Çünkü kendi üzerine düşünmeyen bir bilim dalının kendini tekrarlamaktan kurtulması mümkün değildir. Bu bağlamda, eğitim yönetimi alanında görev yapan akademisyenler olarak alanımızla ilgili daha çok düşünmeye ihtiyacımız vardır (Yılmaz, 2016b, s. 94). Alan üzerine düşünmek ise alanda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ile mümkün olabilir.

Söz konusu durumla ilgili bir başka neden de üniversitelerin, bilimin ve akademisyenlerin performanslarını ölçen değerlendirme sistemleri olabilir. Değişen değerlendirme sistemleri ya da kriterler nedeniyle akademisyenler bu süreçte zorlanmakta ve kendilerinden bekleneni yerine getirme arayışındadırlar. Tam da bu

noktada kişinin kendisinden bekleneni yerine getirme çabası, süreçte yaşadığı stres ve sıkıntılar vb. durumlar nedeniyle kişiler yaptıkları araştırmalara tam olarak kendilerini verememekte (Erbaş, 2016, s. 115) ve deyim yerindeyse yaptım oldu durumu yaşanmaktadır. Günümüzde üniversitelerde, akademisyenlik açısından gelinen nokta bilim insanından ziyade bir meslek olarak algılanmasıdır. Çünkü üniversitelerde akademisyen olabilmek için belirli nicel ölçütlerin yerine getirilmesi yeterlidir. Söz konusu nicel ölçütler yerine getirildiğinde akademisyenlik için kapılar açılmaktadır. Ancak, yapılan alımlar nitelik yönünden çok da önemsenmemektedir. Bu bağlamda birçok akademisyen için bilim insanı ünvanını kullanmak zorlaşmaktadır. Başka bir anlatımla, belirli prosedürleri yerine getiren ve yükselme kriterlerini sağlayan akademisyenler üniversite camiasında makbul olan akademisyenler olmaktadır. Ayrıca, günümüzde, bilimsel kaygılar yerine yalnızca akademik olarak yükselme kaygısı ile hareket eden, herşeyi bilen ama hiçbir şeyi tam bilmeyen, her yerde olabilme adına kendi içinde tutarsız ve anlamsız çalışmalar yapan, farklı bir anlatımla, her kalıba girebilmeyi başaran akademisyenler maalesef daha başarı kabul edilmektedir (Erbaş, 2016, s. 116-127). İşte tam da durum, yukarıdaki mevcut tablonun asıl nedeni olabilir.

5.2.3. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde kullanılan yöntemler (nicel, nitel, karma), araştırma modelleri, evren-örneklem grupları, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlilik-çalışmaları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler

5.2.3.1. Doktora tezlerinde kullanılan yöntemler (nicel, nitel, karma)

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemi olmuştur. Alanyazın incelendiğinde, söz konusu sonucu destekler nitelikte çok sayıda araştırmaya (Altinkurt vd., 2010; Aydın, Erdağ ve Sarıer, 2010; Aydın ve Uysal, 2011; Aypay vd., 2010; Balcı, 1990; Balcı ve Apaydın, 2009; Ekşi ve Okutan, 2007; Fazlıoğulları, 2012; Gizir ve Köle, 2009; Murphy, Vriesenga ve Storey, 2007; Polat, 2010; Uysal, 2013; Yılmaz, 2016a; 2018a; 2019) rastlanmaktadır. Bahsi geçen araştırmalarda, yapılan incelemeler sonucunda en çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum Türkiye’de eğitim yönetimi alanında egemen olan paradigmanın pozitivizm olduğunun bir göstergesidir (Yalçın, 2015, s. 189;

Yılmaz, 2018b, s. 541). Ayrıca, Tatık ve Doğan (2014) ve Turan vd.'nin (2014) çalışmalarında ise yapılan incelemeler sonucunda eğitim yönetimi alanında 2000-2012 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde ve 2003-2013 yılları arasında yayınlanmış 266 makalede en çok kullanılan araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu sonuç, araştırma sonucu ile paralellik göstermemektedir. Bu durumun nedeni, belli dönemlerde belli konuların popüler olması ve bu konularında da nitel araştırma yöntemleriyle araştırılması gerektiği olabilir. Araştırmada, incelenen doktora tez çalışmalarında en çok nicel araştırma yönteminin tercih edilmesinin nedenlerinden biri yazar açısından uygulamaya ve yazma kolaylığı olabilir. Çünkü nicel araştırmalarda genellikle ya var olan durum ortaya konulmaya çalışılır ya da değişkenler arasındaki ilişki incelenir. Bunlar da ölçekler yardımıyla kolaylıkla yapılabilmektedir. Bununla birlikte, nitel araştırma yapmak için öncelikle donanımlı olmak gerekir. Hem alanla ilgili kuramsal bilgiye hâkim olmak hem de görüşme tekniklerine hâkim olmak gerekir. İyi bir görüşme için yerinde ve zamanında önemli (sonda) soruları sorabilmek araştırmacının niteliği açısından önem arz etmektedir. Bunların yanı sıra, Balcı'ya (1990) göre araştırmalar bir hipotezi test eden kuramsal yönelimli ya da bir probleme çözüm arayan pratik yönelimli olurlar. İlk türden araştırmalarda bilgi geliştirme ya da bir kurama ulaşma amaçlanır. İkinci türden araştırmalarda ise uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak amaçlanır. Eğitim yönetimi alanı bu bağlamda değerlendirildiğinde yapılan araştırmaların genellikle pratik yönelimli araştırmalar olduğu görülmektedir. Bunların nedeni olarak birinci sırada doktora öğrencilerinin ilgileri ve ikinci sırada danışmaların ilgileri gösterilebilir (Balcı, 1990, s. 90). Bununla birlikte, var olan bir kuramı test etmenin yeni bir kuram oluşturmaktan daha kolay olduğu söylenebilir. Ayrıca, disiplinler arası bir çalışma alanı olan eğitim yönetimi, pozitivist paradigmanın etkisi altındadır ve bunun sonucunda alandaki araştırmalar nicel ve birikimli olarak algılanmakta, hiyerarşiyi yeniden üreten, geleceği ve yönü belli olan araştırmalar sürekli olarak tekrarlanmaktadır (Aydın, Yılmaz, Altınkurt, 2013, s. 1471). Söz konusu durumun nedenlerinden biri de eğitim yönetimi alanında yaşanan yöntemperestlik ya da yöntem fetişizmi olabilir. Yaşanan bu yöntemperestlik ya da yöntem fetişizmi araştırmaların araçlarının amaç haline gelmesine neden olmaktadır. Bir başka anlatımla, araştırmalara yön vermesi ve yöntemi belirlemesi gereken asıl unsurlar araştırmaların amaçları olması gerekirken bunu araçlar yapmaktadır. Örneğin iki veri toplama aracı bir araya getirilip bu araçlar arasındaki ilişkiyel araştırmalar kolaylıkla yapılabilmektedir. Ancak, bazen bir araya getirilen

araçlardan elde edilen ilişkinin pratikteki açıklamak da çok zor olabilmektedir. Şu da unutulmamalıdır ki; araçların amaç haline geldiği araştırma pratiklerinin doğal sonucu ise kaçınılmaz bir şekilde Batı kaynaklı kuramların tekrarlanması olmaktadır (Yılmaz, 2016b, s. 98-99). Alandaki akademisyenler arasında maalesef hazırlanan bir tez nicel yöntemle hazırlanmıyorsa ya da hazırlanan tezin içerisinde (özellikle doktora) bir ölçek geliştirme çalışması yoksa hazırlanan tez bir tez olamaz gibi bir yanlış öngörü de hâkim. Bu durumun bu şekilde algılanması ile ilgili neden de nitel araştırmalara atfedilen dedikodu araştırmaları yaftası olabilir.

2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde nicel araştırma yönteminden sonra en çok kullanılan araştırma yöntemi ise karma araştırma yöntemidir. Karma araştırma yöntemi, bir araştırmacının, bir tutum ya da algıyı ölçmeye yönelik geliştirilmiş bir ölçekle deneklere ulaşırken, hazırlamış olduğu yarı/yapılandırılmış bir görüşme formu ile katılımcılarla görüşme yapmasını içeren bir araştırma yöntemidir (Fazlıoğulları, 2012, s. 145). Karma araştırma yönteminin, nicel araştırma yönteminden sonra en çok tercih edilen yöntem olmasının nedeni, doktora sürecinde öğrencilerden beklenenin bir ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışması yapmaları olabilir. Çünkü bu durum alandaki birçok danışman tarafından öğrencilerinden beklenmektedir. Bir başka nedeni ise, araştırılan konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinme gereksinimi olabilir. Toplanan nicel verilerin yanı sıra nitel veriler elde edilen bulguları destekler nitelikte kanıtlar sunmaktadır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan yöntem ise nitel araştırma yöntemi olmuştur. Aydın, Erdağ ve Sarier (2010, s. 51), eğitim yönetimi alanında 2004-2008 yılları arasında Türkiye’de ve Amerika, İngiltere, Kanada ve Avustralya gibi gelişmiş dört ülkede yayımlanan makaleleri konu, yöntem ve sonuçları açısından inceleyerek karşılaştırma yaptıkları araştırmalarında yurt dışında yapılan çalışmalarda en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Aydın ve Uysal (2011, s. 7) da, 2004-2008 yılları arasında eğitim yönetimi alanında Türkiye’de ve yurt dışında hazırlanmış olan doktora tezlerini konu, yöntem ve sonuçlar açısından incelediklerin araştırmalarında yurt dışında yapılan çalışmalarda en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, Balmores’ün (1988) 1965-1987 yılları arasında eğitim yönetimi dergilerinde yayımlanan 438 makale üzerinde yaptığı çalışma ve Hsu’nun (2005) 1971-1998 yılları arasında American Educational Research Journal, Journal of Experimental Education ve Journal of Educational Research dergilerinde

yayımlanan makaleler üzerinde yaptığı çalışma sonuçlarında da nitel araştırma yönteminin çoğunlukla tercih edildiği tespit edilmiştir. Aypay vd. (2010) de, 1999-2007 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan 13 eğitim yönetimi dergisinde yayımlanan makaleleri inceledikleri çalışmalarında en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Eğitim yönetimi alanında hazırlanan tezlerde nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesindeki neden, alanın sadece nicel araştırmalarla incelenemeyeceği kadar basit bir alan olmaması, aksine özünde insan gibi bir varlığın yer aldığı karmaşık bir alan olması olabilir. Bu bağlamda, araştırmaların genelinde var olan pozitivist paradigmanın etkisinden kurtulup bir an önce çok yönlü bakış açılarının benimsendiği çalışmalara yer verilmelidir (İşçi, 2013, s. 59).

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en az kullanılan araştırma yöntemi, Türkiye'deki durumun tersine, karma araştırma yöntemidir. Aydın ve Uysal (2011, s. 7) yaptığı araştırmada da yurt dışında yapılan çalışmalarda en az kullanılan araştırma yönteminin karma araştırma yöntemi olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Karma araştırma yönteminin az sayıda kullanılmasının nedeni kültürel farklılıklar olabilir. Çünkü Amerika'da üretilen doktora tezlerinde az sayıda kişiye sahip örneklem gruplarıyla yapılmış, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çok sayıda doktora tezi mevcuttur. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda daha fazla sayıda insana ulaşılması gerektiğinden nitel araştırma yöntemine başvurulduğu söylenebilir. Bundan dolayı doktora tezi yazarları karma araştırma yöntemini tercih etmemiş olabilirler.

5.2.3.2. Doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma modeli tarama modeli olmuştur. Tarama modelinden sonra en çok kullanılan araştırma modelleri ilişkisel ve durum analizi modelleridir. Alanyazın incelendiğinde, söz konusu sonucu destekler nitelikte çok sayıda araştırmaya (Ağaoğlu vd., 2008; Balcı, 1988, 1990; Balcı ve Apaydın, 2009; Blaylock, 2004; Campell, 1979; Fazlıoğulları, 2012; İşçi, 2013; Karadağ, 2009; Murphy, Vriesenga ve Storey, 2007; Polat, 2010; Tatık ve Doğan, 2014; Turan vd., 2014; Uysal, 2013) rastlanmaktadır. Bahsi geçen araştırmalarda, yapılan

incelemeler sonucunda en çok tarama modelinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmamanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Karadağ (2009), İşçi (2013) ile Tatık ve Doğan (2014) yaptıkları araştırmalarında tarama modelinden sonra en çok kullanılan araştırma modelinin ilişkisel model olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar da araştırmamanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Hazırlanan doktora tezlerinin büyük çoğunluğunda tarama modelinin tercih edilme sebepleri arasında geçmişten gelen pozitivist araştırma geleneğine olan bağlılık, sayısal verilerin daha güvenilir olduğuna inanılması, araştırmacıların nicel yöntemler hakkında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olması, nicel araştırmaların zaman ve para açısından nitel araştırmalara oranla daha ekonomik ve kolay olması gibi sebepler söz konusu olabilir. Bunun yanı sıra, pozitivist paradigmanın etkisi ile çoğunlukla tercih edilen nicel araştırma modellerinin eğitim yönetimi alanındaki sorunlara çözüm bulmada yetersiz kaldığını/kalabileceğini söylemek de mümkündür (İşçi, 2013, s. 57).

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde ise Türkiye'dekinin tersi bir durum söz konusudur. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen araştırma modeli durum analizi modelidir. Yukarıda bahsedildiği üzere, Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemi idi. Bu sonuca paralel olarak nitel bir araştırma modeli olan durum analizinin de hazırlanan doktora tezlerinde çoğunlukla tercih edilmesi olası bir durumdur. Byrd (2007), 1997-2006 yılları arasında *Educational Administration Quarterly* dergisinde yayınlanan makaleleri incelediği çalışmasında makalelerin büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Hsu (2005) da, 1971-1998 yılları arasında eğitim ile ilgili dergilerde yayımlanan makaleleri incelediği çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığını tespit etmiştir. Byrd ve Colleen (2009) de, 1997-2006 yılları arasında *Journal of Educational Administration* ve *Educational Administration Quarterly* dergilerinde yayınlanan makalelerin büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Söz konusu sonuçlar araştırmamanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aslında herhangi bir araştırma yöntemini ya da paradigmasını tercih etmeden önce araştırma konusunun doğasına bakılmalıdır. Çünkü bir araştırmamanın nicel ya da nitel olacağına karar vermeden önce neyin araştırılacağına detaylı bir şekilde düşünülmesi ve ona göre karar verilmesi önemlidir (Uysal, 2013, s. 100).

5.2.3.3. Doktora tezlerinde kullanılan evren-örneklem grupları

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubu öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerden sonra üzerinde en çok çalışma yapılan evren-örneklem grubu ise yöneticilerdir. Bununla birlikte, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en az araştırma yapılan evren-örneklem grupları öğrenci velileri ve müfettişlerdir. Gizir ve Köle (2009), Türkiye’de eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan araştırmaları kuramsal temeller, araştırma yöntemi ve örneklemi açısından inceledikleri çalışmalarında üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Tatık ve Doğan (2014) da, eğitim yönetimi alanında 2000-2012 yılları arasında hazırlanan yüksek lisans tezlerini konu, danışman öğretim üyesi, örneklem seçimleri, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri açısından inceledikleri çalışmalarında üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Turan vd. (2014) de, eğitim yönetimi alanında 2003-2013 yılları arasında yayınlanmış 266 makaleyi tematik, metodolojik ve istatistiksel çözümlene teknikleri açısından inceledikleri çalışmalarında üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Turan vd. (2016) de, ulusal eğitim yönetimi kongrelerinde sunulan bildirimleri çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2019) da, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında 15 dergide yayınlanan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimleri belirlemeyi amaçladığı araştırmasında üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Tatık ve Doğan (2014) ile Turan vd.’nin (2016) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlara göre öğretmenlerden sonra üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun yöneticiler olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu sonuçlar da araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Eğitim yönetimi alanının birincil paydaşları arasında kuşkusuz öğretmenler ve yöneticiler yer almaktadır. Bu nedenle hazırlanan doktora tezlerinde en çok tercih edilen örneklem gruplarının öğretmenler ve yöneticiler olması da gayet doğaldır. Bununla birlikte, örneklem seçiminde kolay ulaşılabilirliğin de etkili olduğu söylenebilir. Her ne kadar hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en az araştırma yapılan örneklem grubu müfettişler olsa da

Altinkurt vd.'nin (2010), 1990-2009 yılları arasında eğitim denetimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerini tür, tarih, üniversite, konu, amaç, yöntem, sonuç ve öneriler açısından inceledikleri çalışmalarında üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunun müfettişler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni olarak, söz konusu araştırmanın eğitim denetimi alanında yapılması gösterilebilir. Ancak, bu çalışmada da müfettişlerden sonra üzerinde en çok araştırma en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde yine Türkiye'dekinin tersi bir durum söz konusudur. 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en çok araştırma yapılan evren-örneklem grubu yöneticilerdir. Yöneticilerden sonra üzerinde en çok çalışma yapılan evren-örneklem grubu ise öğretmenlerdir. Anderson ve Jones (2000, s. 433) yaptıkları bir çalışmada yöneticilerin neden araştırma yapmalarının gereklilikleri ile ilgili şu bilgilere yer vermektedirler: 1- Yöneticilerden, okullarda karar verme süreçlerinde veri kullanma beklentisinin artması, 2- Okullardaki işbirlikçi araştırma ve örgütsel öğrenme ilkelerine doğru yönelim, 3- Okul-üniversite ortaklıkları sayısındaki artış. Söz konusu durumlar, okul yöneticilerinin araştırma yapma gereksinimlerini arttırırken, bu durumun ne denli uygulanıp uygulanmadığını ortaya çıkarabilmek adına kültürel farklılıkların da etkisiyle yurt dışında hazırlanan çalışmalarda üzerinde en çok çalışma yapılan evren-örneklem grubunu okul yöneticileri oluşturmuş olabilir. Bununla birlikte, günümüzde yaşanan hızlı sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümler ile birlikte, okul müdürlüğünün geçmişe nazaran daha karmaşık bir duruma geldiği, yeni durumların okul müdürlerinin birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmalarını zorunlu hale getirdiği (Gümüşeli, 2001, s. 531) de bilinen bir durumdur. Bu bağlamda, yapılan çalışmalarda öğretmenlerden ziyade okul yöneticileri üzerinde ile çalışmak gayet normal görülebilir.

5.2.3.4. Doktora tezlerinde kullanılan örnekleme yöntemleri

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemi olmuştur. Amaçlı örnekleme yönteminden sonra en çok tercih edilen örnekleme yöntemleri tabakalı ve basit tesadüfi örnekleme yöntemleridir. Karadağ (2009), Türkiye'de eğitim bilimleri alanında 2003-2007 yılları arasında hazırlanmış doktora

tezlerinin eğitim bilimleri uzmanlık alanlarına göre tematik dağılımları ile metodolojik nitelik düzeyleri ve hata tiplerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında bilgisayar ve öğretim teknolojileri anabilim dalında hazırlanan tezlerde en çok kullanılan örnekleme yönteminin amaçlı örnekleme yöntemi olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, eğitim bilimleri anabilim dalında hazırlanan tezlerde ise en çok kullanılan örnekleme yönteminin basit tesadüfi ve tabakalı örnekleme yöntemleri olduğunu tespit etmiştir. Uysal (2013) da, Türkiye’de 2000-2011 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından incelediği çalışmasında en çok kullanılan örnekleme yönteminin amaçlı örnekleme yöntemi olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, tabakalı ve basit tesadüfi örnekleme yöntemlerinin amaçlı örnekleme yönteminden sonra en çok kullanılan örnekleme yöntemleri oldukları da bulgular arasında yer almaktadır. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. İşçi (2013) ile Tatık ve Doğan (2014) da yaptıkları çalışmalarında en çok kullanılan örnekleme yönteminin basit tesadüfi örnekleme yöntemi olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu bulgular da araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde amaçlı örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni; doğrudan kaynaktan bilgi edinilebilecek, araştırma probleminin içerisinde bulunan evren-örneklem grubuna odaklanmak olabilir. Bununla birlikte, basit tesadüfi örnekleme yönteminin tercih edilmesindeki neden ise kolay ulaşılabilirlik olabilir. Çünkü araştırmacılar çalışmalarıyla ilgili örnekleme seçimi yaptıklarında söz konusu çalışmalarını biran önce tamamlayabilmek adına örnekleme grubundan ulaşabildikleri herkese biran önce ulaşmaya çalışırlar. Ayrıca, dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da örneklemin büyüklüğüdür. Örneklemin evreni temsil gücü düşünüldüğünde, yeterli sayıya sahip olmayan bir örnekleme grubu ile yapılan bir araştırmanın genellenebilirliği de tartışılabilir (Uysal, 2013, s. 101).

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan örnekleme yöntemi, Türkiye’deki duruma benzer bir şekilde, amaçlı örnekleme yöntemi olmuştur. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğunu yukarıda bahsetmiştik. Söz konusu araştırma yöntemine paralel olarak hazırlanan tezlerde örnekleme belirlenirken en çok amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması da olası bir durumdur. Çünkü diğer bir adı yargısal örnekleme de olan amaçlı örneklemede

araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olan kişileri örnekleme dâhil eder (Balcı, 2011, s. 102).

5.2.3.5. Doktora tezlerinde kullanılan veri toplama araçları

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan veri toplama aracı ölçek olmuştur. Ölçekten sonra en çok kullanılan veri toplama aracı ise görüşme formudur. Karadağ (2009), Türkiye’de eğitim bilimleri alanında 2003-2007 yılları arasında hazırlanmış doktora tezlerinin eğitim bilimleri uzmanlık alanlarına göre tematik dağılımları ile metodolojik nitelik düzeyleri ve hata tiplerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, ölçekten sonra en çok kullanılan veri toplama aracının ise görüşme formu olduğunu da tespit etmiştir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra, İşçi (2013) de Türkiye’de eğitim yönetimi alanında 2008-2012 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerini tematik, metodolojik ve istatistiki çözümleme teknikleri açısından incelediği çalışmasında en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Söz konusu sonuç da araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yukarıda da bahsedildiği gibi, Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemi, en çok kullanılan araştırma modeli ise tarama modeli olmuştur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, hazırlanan doktora tezlerinde de veri toplama aracı olarak ölçeğin kullanılması olası bir durumdur. Bununla birlikte, ölçek aracılığıyla veri toplamak hem daha kolay hem de hem de ekonomiktir. Ölçek ile kısa zamanda çok fazla sayıda veri toplamak da mümkündür. Ayrıca, ölçeklerden elde edilen verilerin analizi de hazır paket programlar sayesinde kolaylıkla yapılabilmektedir. Bu gerekçelerle, hazırlanan doktora tezlerinde veri toplama aracı olarak ölçeğin tercih edilmesinin oldukça normal bir durum olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikteki çalışmaların yanı sıra alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Balcı, 1988; Balcı ve Apaydın, 2009; Polat, 2010; Tatık ve Doğan, 2014; Uysal, 2013) da veri toplamak için en çok anketin kullanıldığı tespit edilmiştir. Her ne kadar pozitivismden sonra örgüt ve yönetim alanında ortaya çıkarılan eleştirel, feminist, yorumlayıcı, sembolik, örgütsel öğrenme ve kaos kuramı gibi kuramlar alanda yapılan araştırmalarda nicel ve istatistiksel yöntemler yerine nitel araştırma

tekniklerinin daha fazla kullanılmasına neden olsa (Beycioğlu ve Dönmez, 2006, s. 323) da görünen o ki eğitim yönetimi alanında pozitif paradigma etkisini hala korumaktadır.

Yukarıda bahsedilen durumun nedenlerinden biri de akademisyenlerin yükselme ve kariyer kaygıları olabilir. Özellikle Türkiye gibi ülkelerde söz konusu kaygılar akademisyenler arasında sıklıkla yaşanmaktadır. Türkiye'deki atama yükseltme yönetmelikleri, doçentlik kriterleri, akademik teşvik gibi uygulamalar akademisyenleri daha çok yayın yapma noktasında özendirilmektedir. Bu bağlamda, akademisyenler de belli bir kurama dayalı geliştirilmiş Batı kaynaklı veri toplama araçlarını kullanmaya yönelmektedirler. Çünkü bu veri toplama araçları ile yapılan araştırmaların yayımlanması daha kolay olmaktadır. İşte bu noktada ortaya indeksli yayın fetişizmi çıkmaktadır. Yukarıda bahsedilen yönetmelik, kriterler ya da uygulamalar akademisyenleri indeksli yayın yapmaya zorlamaktadır. Hatta alandaki akademisyenler arasında indeksli dergilerde yapılan yayınlar değerli diğerleri değersizmiş gibi bir algı da söz konusudur. Nicel araştırmaların kolay yayımlanması, nitel araştırmaların dergi editörleri tarafından bunlar sizin ülkenize özgü durumlar gerekçesiyle geri çevrilmesi, Batı kaynaklı veri toplama araçları ile yapılan araştırmaların daha kolay yayımlanması akademisyenleri Batı kaynaklı kuramları Türkiye'de test etmeye yönlendirmektedir (Yılmaz, 2016b, s. 97). Ancak, burada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus vardır. Yurt dışından alınan bir yeniliğin, kuramın ya da ölçme aracının bir ülkeye uygulanmasında alınan şeyin olduğu gibi kabul edilmesi yerine uyarlanarak uygulanması daha yerinde olacaktır. Çünkü ülkerin sahip oldukları koşullar bunu gerekli kılmaktadır (Balcı, 2008, s. 205).

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan veri toplama aracı görüşme formu olmuştur. Yukarıda da bahsedildiği gibi, Amerika'da hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemi, en çok kullanılan araştırma modeli ise durum analizi modeli olmuştur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, hazırlanan doktora tezlerinde de veri toplama aracı olarak görüşme formunun kullanılması olası bir durumdur. Blaylock (2004) da, 1996-2003 yılları arasında Texas A&M Üniversitesi eğitim yönetimi bölümünde hazırlanan 78 doktora tezini konu, yöntem, örneklem, veri analizi ve veri toplama süreçleri açısından incelediği çalışmasında hazırlanan tezlerde genellikle araştırmacı tarafından geliştirilen tek bir veri toplama aracının kullanıldığı tespit etmiştir. Bununla birlikte, hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunda kullanılan veri toplama araçlarının birbirlerine benzediğini de ifade etmiştir. Bu bağlamda

düşünüldüğünde, alanyazındaki çalışmaların taklitten öte geçemediğini ve elde edilen bulguların alanyazına fazla katkı sağlamadığını söylemek mümkündür.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında hem Türkiye’de hem de Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en az kullanılan veri toplama aracı başarı testi olmuştur. Başarı testlerinin bu denli az kullanılması da dikkat çekicidir. Bu testlerin az kullanılmasının nedenleri arasında söz konusu standart başarı testlerinin hazırlanmasının zor olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, geçerliği-güvenirliği ispatlanmış hazır geliştirilmiş ölçeklerin kullanımı ve yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturmanın kolay oluşu da bir başka neden olarak gösterilebilir. Bunlara ek olarak, başarı testlerini kullanabilecek araştırmalara ya da konulara yönelmemek de bir başka neden olarak gösterilebilir. Ki bu durum, alanyazında üzerinde çalışma yapılan konularda yine taklitten öteye gidemediğimizin de bir göstergesi olabilir. Bununla birlikte, 2014-2018 yılları arasında hem Türkiye’de hem de Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde herhangi bir veri toplama aracının kullanılmadığı tezlere de rastlanmıştır. Söz konusu tezler her iki ülkede de hazırlanan tezlerin yaklaşık %10’unu oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, her on tezdten birinde herhangi bir veri toplama aracı kullanılmamıştır. Bu tezlerin içeriğine bakıldığında ise tezlerde ya kuram oluşturma çalışmaları ya da doküman analizlerinin yapıldığı görülmektedir.

5.2.3.6. Doktora tezlerinde geçerlik-güvenirlik-çalışmaları

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinin çoğunluğunda geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yeterli düzeyde yer aldığı görülmüştür. Karadağ (2009), Türkiye’de eğitim bilimleri alanında 2003-2007 yılları arasında hazırlanmış doktora tezlerinin eğitim bilimleri uzmanlık alanlarına göre tematik dağılımları ile metodolojik nitelik düzeyleri ve hata tiplerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında hazırlanan tezlerdeki geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yeterli düzeyde yer aldığını tespit etmiştir. Ancak, her ne kadar yeterli düzeyde geçerlik-güvenirlik bilgileri verilse de hazırlanan tezlerde faktör analizi yapılmadan ölçeğin faktörlere ayrılması, faktör analizi sonuçları hakkında yeterli bilgiye yer verilmemesi, ölçeğin geliştirilmesinde sadece içerik geçerliğinin yapılması, içerik geçerliği çalışmasında gereksiz bilgilere yer verilmesi, seçilen güvenirlik testlerinin gerekçelerindeki hataların varlığı, güvenirlik düzeylerinin saptanmasındaki hataların varlığı, güvenirlik değerleri hakkında verilen bilgi eksikliği, ölçeğin

güvenirliği işlemleri yapıldıktan sonra madde çıkarımı yapılması gibi hataların var olduğu dile getirmektedir (Karadağ, 2009, s. 180-188). Buradan anlaşılacağı üzere, hazırlanan bir bilimsel araştırmada geçerlik-güvenirlik ile ilgili yeterli düzeyde bilgi yer alsa da bazı hatalardan kaçınmak araştırmacılar için zor olmaktadır. Altınkurt vd. (2010) de 1990-2009 yılları arasında eğitim denetimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerini tür, tarih, hazırlandığı üniversite, konu, amaç, yöntem, sonuç ve öneriler açısından inceledikleri çalışmalarında geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yeterli düzeyde yer aldığını tespit etmiştir. Polat (2010) da, eğitim yönetimi ve denetimi alanında 1995-2009 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yeterli düzeyde yer aldığını tespit etmiştir. İşçi (2013) de, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında 2008-2012 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerini incelediği araştırmasında geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yeterli düzeyde yer aldığını tespit etmiştir. Ve son olarak, Kaya vd. (2016) de, Türkiye’de eğitim denetimi alanında 1990-2015 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezlerini inceledikleri araştırmalarında geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yeterli düzeyde yer aldığını tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Balcı (1990), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi bünyesinde 1990 yılına kadar hazırlanan doktora tezlerini incelediği araştırmasında hazırlanan tezlerinde verilen geçerlik-güvenirlik bilgilerinin orta düzeyde yer aldığını tespit etmiştir. Ağaoğlu vd. (2008), Türkiye’de 1990-2005 yılları arasında okul yönetimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri, eğitim bilimleri alanındaki hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri, eğitim bilimleri ile ilgili kongre ve sempozyumlarda tam metin olarak yayımlanmış bildirileri inceledikleri çalışmalarında verilen geçerlik-güvenirlik bilgilerinin düşük düzeyde yer aldığını tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Bu farklılığın örneklem seçimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunlara ek olarak, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinin bazılarında herhangi bir geçerlik-güvenirlik bilgisine rastlanmamıştır. Bu tezler incelediğinde tezlerin kuram oluşturma ya da doküman analizi gibi çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu nedenle herhangi bir geçerlik-güvenirlik bilgisine yer vermedikleri söylenebilir. Ayrıca, nicel araştırmaların bazılarında hazır geliştirilmiş ölçek kullanımı da çalışmalarda geçerlik-güvenirlik bilgilerinin yer almamasının nedeni olabilir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinin çoğunluğunda geçerlik-güvenirlilik bilgilerinin kısmen yeterli düzeyde yer aldığı görülmüştür. Hazırlanan doktora tezleri incelendiğinde yeterli düzeyde geçerlik-güvenirlilik bilgilerinin yer aldığı çalışma sayısı neredeyse yedide bir oranındadır. Bir başka ifadeyle, her yedi tezden birinde yeterli düzeyde geçerlik-güvenirlilik bilgilerinin yer aldığı söylenebilir. Ayrıca, hazırlanan doktora tezleri incelendiğinde herhangi bir geçerlik-güvenirlilik bilgisinin yer almadığı tez sayısı da azımsanmayacak kadar fazladır. Bu oran yaklaşık altı da birdir. Başka bir anlatımla, her altı tezden birinde herhangi bir geçerlik-güvenirlilik bilgisi yer almamaktadır. Willson (1980), 1969-1978 yılları arasında American Educational Research Journal dergisinde yayımlanan 280 makaleyi yayın yılı, eğitim düzeyi, örneklem, örneklem büyüklüğü, güvenirlilik bilgileri, araştırma teknikleri ve veri analiz birimleri açısından incelediği çalışmasında makalelerin büyük bölümünde geçerlik-güvenirlilik bilgilerine yer verilmediği tespit etmiştir. Aypay vd. (2010) de, 1999-2007 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan biri hariç yurt dışında yayımlanan 13 eğitim yönetimi dergisinde yer alan makaleleri inceledikleri çalışmalarında makalelerin büyük çoğunluğunda geçerlik-güvenirlilik bilgilerinin belirtilmediğini tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırma sonuçları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi aradan yıllar geçse de yurt dışında hazırlanan araştırmaların çoğunda geçerlik-güvenirlilik bilgileri ya yeterli düzeyde yer almamakta ya da herhangi bir geçerlik-güvenirlilik bilgisine yer verilmemektedir.

5.2.3.7. Doktora tezlerinde verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan istatistiksel tekniğin betimsel teknik olduğu görülmüştür. Betimsel teknikten sonra en çok kullanılan istatistiksel teknikler ise diğer teknikler (içerik analizi, yapısal eşitlik modellemesi, meta analiz, chaid analizi, panel veri analizi, eta kare ve hiyerarşik lineer modelleme gibi istatistiksel yöntemler), t-testi, Anova ve faktör analizidir. Alanyazın incelendiğinde, söz konusu sonucu destekler nitelikte çok sayıda araştırmaya (Aypay vd., 2010; Balcı, 1990; Balcı ve Apaydın, 2009; Blaylock, 2004; Elmore ve Woehlke, 1996; Hsu, 2005; İşçi, 2013; Karadağ, 2009; Polat, 2010; Turan vd., 2014) rastlanmaktadır. Bahsi geçen araştırmalarda, yapılan incelemeler sonucunda en çok kullanılan istatistiksel tekniğin betimsel teknik olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçlarından da

anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Elmore ve Woehlke (1996), Kieffer, Reese ve Thompson (2001), Blaylock (2004), Hsu (2005), Karadağ (2009), Aypay vd. (2010), Polat (2010), İşçi (2013), Uysal (2013) ve Turan vd. (2014) çalışmalarında da betimsel istatistiklerden sonra en çok kullanılan istatistiksel teknikler t-testi, Anova ve faktör analizi gibi teknikler olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları da araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bilimsel bir araştırmada veri analizlerinde ileri düzey ya da farklı istatistik tekniklerin kullanımı hem araştırmanın niteliği hem de konu ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmeyi sağlaması bakımından önemli görülebilir. Ancak hazırlanan doktora tezlerindeki kullanılan istatistiksel teknikler incelendiğinde araştırmaların büyük çoğunluğunda tek değişkenli basit istatistiksel tekniklerin, betimsel istatistiklerin, t-testi, Anova veya faktör analizi gibi tek değişkenli tekniklerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (İşçi, 2013, s. 66). Bu bağlamda düşünüldüğünde aradan yıllar geçse de kullanılan ya da kullanılması tercih edilen istatistiksel tekniklerde bir değişiklik olmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca, hazırlanan doktora tezlerinde yapısal eşitlik modellemesi, meta analiz, chaid analizi, panel veri analizi, eta kare ve hiyerarşik lineer modelleme gibi istatistiksel tekniklerin kullanılması da alan ve gelişimi açısından olumlu görülebilir. Bunlara ek olarak, 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en az kullanılan istatistiksel teknikler Spearman, Manova ve Ancova olmuştur. Genel olarak, alanyazında hazırlanan çalışmalarda bu ve bu gibi azınlıkta tercih edilen istatistiksel tekniklerin kullanılması arttırılabilir. Bu gibi istatistiksel tekniklerin kullanılması gerektiği çalışmaların yapılması teşvik edilebilir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok kullanılan istatistiksel tekniklerin diğer teknikler (içerik analizi, yapısal eşitlik modellemesi, meta analiz, Mancova ve hiyerarşik lineer modelleme gibi istatistiksel yöntemler) olduğu görülmüştür. Bu noktada şunu belirtmekte fayda var: Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinin büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bununla birlikte, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda içerik analizi en çok tercih edilen istatistiksel tekniktir. Bu bağlamda, diğer grubunun büyük çoğunluğunu içerik analizi oluşturmaktadır. Diğer yöntemlerden sonra en çok kullanılan istatistiksel yöntemler ise betimsel, t-testi, Pearson r, Anova gibi teknikler olmuştur. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde çoğunlukla nitel araştırma yönteminin tercih edilmesi ve bunun neticesinde de istatistiksel teknik

olarak içerik analizinin kullanılması olası bir durumdur. Bununla birlikte, Elmore ve Woehlke (1996), Kieffer, Reese ve Thompson (2001), Blaylock (2004), Hsu (2005) çalışmalarında betimsel istatistiklerden sonra en çok kullanılan istatistiksel tekniklerin t-testi, Anova, korelasyon, regresyon ve faktör analizi gibi teknikler olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları da araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Onwuegbuzie ve Leech (2005, s. 11) çalışmalarında eğitim araştırmaları ders kitaplarındaki sürekli karşılaşılan hataları ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu araştırmayı yaparken araştırma problemi, kuramsal çerçeve, araştırma amaç ve alt amaçları, araştırma deseni, veri toplama, veri analizi, verilerin yorumlanması ve sonuçlar gibi kriterleri dikkate almışlardır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre yapılan bilimsel çalışmaların ve ders kitaplarının ciddi anlamda kusurlara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bunlara ek olarak ve en önemlisi de tespit edilen hataların gerekçelerini belirtmişlerdir. Bu gerekçeler; (i) araştırma yönteminin bütünsel, etkileşimli ve yansıtıcı bir süreçten ziyade bir dizi doğrusal adım şeklinde öğretilmesi, (ii) lisansüstü müfredatının öğrencileri nicel ve nitel araştırma yaklaşımları ile sınırlandırması, (iii) araştırmanın doğasıyla ilgili çeşitli yanlış algılamaların kabullenilmesi, (iv) araştırma yöntemi dersine giren akademisyenlerin kendi ilgi alanları doğrultusunda öğretim yapmaları, (v) önceki dönemlerde popüler olan yöntemsel teknikleri günümüzde uygunsuz, geçersiz, zamansız veya modası geçmiş olarak algılanması. Bu gerekçeler göz önüne alındığında aslında var olan durumda gayet normal olduğu söylenebilir.

Yukarıda bahsedilen durumların bir nedeni de analiz teknikleri fetişizmi olabilir. Peki, nedir analiz teknikleri fetişizmi? Analiz teknikleri fetişizmi, alanda yayın yapan bazı dergilerin betimsel ya da kestirisel istatistiklerin kullanıldığı araştırmaları yayınlamak için kabul etmeyip bunun yerine regresyon, yapısal eşitlik modellemesi gibi daha üst düzey analizlerin kullanıldığı araştırmaları yayınlamayı tercih etmeleridir. Bu bağlamda, akademisyenler araştırmalarını yaparken üst düzey istatistiksel analizler ile araştırma yapmaya gayret etmektedirler. Bunun doğal bir sonucu da, alandaki akademisyenlerin çalışmalarını alandaki mevcut sorunlara göre değil istatistiksel analizlere göre belirlemeleridir. Bununla birlikte, hem Türkiye’de hem de yurt dışında bazı dergiler tarafından yazarlara path analizi, doğrulayıcı faktör analizi gibi tekniklerin kullanımı noktasında baskı yapılmaktadır. Hatta bazı dergi hakemleri açılımlayıcı faktör analizi yapılan araştırmaların veri toplama araçlarını yetersiz bulmakta ve yazarlardan

doğrulayıcı faktör analizi yapmalarını istemektedirler. Bu bağlamda, yine araştırmaların araçları amaç haline gelmektedir (Yılmaz, 2016b, s. 99).

5.2.4. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde alan için katkı sağlayacağı düşünülen öneriler

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik en çok yapılan öneri ilintili konularla araştırma yapılması olmuştur. İlintili konularla araştırma yapılması önerisinden sonra en çok yapılan öneriler farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi ve farklı değişkenler ile araştırmanın tekrar edilmesi olmuştur. Uysal (2013), Türkiye’de 2000-2011 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından incelediği çalışmasında araştırmacılara yönelik en çok yapılan önerinin “Benzer ya da alternatif konularda araştırmaların yapılması” önerisi olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, çalışmasında “Benzer ya da alternatif konularda araştırmaların yapılması” önerisinden sonra “Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi” önerisinin sıklıkla tekrar edildiğini ifade etmektedir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ağaoğlu vd. (2008), Türkiye’de 1990-2005 yılları arasında okul yönetimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri, eğitim bilimleri alanındaki hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri, eğitim bilimleri ile ilgili kongre ve sempozyumlarda tam metin olarak yayımlanmış bildirimleri inceledikleri çalışmalarında hazırlanan bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunda önerilere yer verildiğini tespit etmişlerdir. Karadağ (2009) da Türkiye’de eğitim bilimleri alanında 2003-2007 yılları arasında hazırlanmış doktora tezlerini incelediği çalışmasında hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunda önerilere yer verildiğini tespit etmiştir. Polat (2010) da eğitim yönetimi alanında 1995-2009 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü çalışmalarını incelediği araştırmasında hazırlanan lisansüstü çalışmalarının büyük çoğunluğunda önerilere yer verildiğini tespit etmiştir. Ancak, Karadağ (2009, s. 212) hazırlanan doktora tezlerinde yer alan önerilerin sonuç ile uyumsuzluğu ve önerilerin çok uzun olması gibi sorunların varlığından bahsetmektedir. Bu durum ile ilgili olarak, Ağaoğlu vd. (2008, s. 31) yapılan bir bilimsel çalışmanın işe dönük olması ve sonucunda ortaya somut çözümler sunması gerektiğini dile getirmektedir. Böylelikle ortaya konan emek, söz konusu

problemin uygulama alanına hizmet edecektir. Aksi takdirde, işe dönük olmayan ve somut çözümler ortaya koyamayan çalışmaların önerileri de eksik kalacaktır. Oysaki bir bilimsel çalışmada yer alan öneriler, çalışma sonucunda elde edilen bulguların ve sonuçların pratik ve kuramsal uygulamalara ve sonraki araştırmalara ne gibi katkılar sağlayacağını ifade etmektedir (Karadağ, 2009, s. 212). Bununla birlikte, öneriler, yapılan bilimsel çalışmada tamamlanamayan eksikliklerin tamamlanması, yaşanan sorunların tekrar yaşanmaması adına da sonraki çalışmalar için katkı sağlayacaktır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde, Türkiye’deki duruma benzer bir şekilde, araştırmacılara yönelik en çok yapılan öneri ilintili konularla araştırma yapılması olmuştur. Yine Türkiye’deki duruma benzer bir şekilde, ilintili konularla araştırma yapılması önerisinden sonra en çok yapılan öneriler farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi ve farklı değişkenler ile araştırmanın tekrar edilmesi olmuştur. Bununla birlikte, hem Türkiye’de hem de Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik en az yapılan öneri ise farklı ülkelerle karşılaştırma çalışmasının yapılması olmuştur. Bu sonuçlar dikkate alındığında, Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerindeki araştırmacılara yönelik yapılan öneriler Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde araştırmacılara yönelik yapılan öneriler ile neredeyse bire bir benzerlik göstermektedir. Bu durum da batıda üretilen bilginin ülkemize uyarlandığını ya da taklit edildiğini bir kez daha göstermektedir. Uysal (2013, s. 104) da söz konusu durum ile ilgili, bir önceki bilimsel çalışmaların tekrarı niteliğindeki çalışmalar ile alana katkı sağlanamayacağı dile getirmektedir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en çok yapılan öneri çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi olmuştur. Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi önerisinden sonra en çok yapılan öneriler hizmet içi eğitim uygulamaları (öğretmen, müdür vb.) ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesi olmuştur. Uysal (2013), Türkiye’de 2000-2011 yılları arasında eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından incelediği çalışmasında uygulayıcılara yönelik en çok yapılan önerinin “Hizmet içi eğitim uygulamaları” önerisi olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte, çalışmasında “Hizmet içi eğitim uygulamaları” önerisinden sonra “Katılımcı yönetim anlayışının benimsenmesi (öğrenci, veli, öğretmen ve diğer iç ve dış paydaşların karar ve yönetime katılımı)” ve “Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi” gibi önerilerin

sıklıkla tekrar edildiğini ifade etmektedir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en çok çalışma yapılan evren-örneklem grubu öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu öğretmenler üzerinde yapıldığı için öne çıkan öneriler arasında da çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi, hizmet içi eğitim uygulamaları gibi önerilerin yer alması da normal bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü genel itibariyle okullarda görev yapan öğretmenler mevcut durumlarında çok da hoşnut değildirlere. Bunun yanı sıra, sadece araştırmanın yapıldığı yıllarla sınırlı olmamak üzere, alanyazında hazırlanan birçok çalışmada çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi, hizmet içi eğitim uygulamaları gibi önerilere rastlamak mümkündür. Bir başka ifadeyle, bu gibi öneriler araştırmaların vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş durumdadır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en çok yapılan öneri eğitim politikalarının gözden geçirilmesi olmuştur. Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi önerisinden sonra en çok yapılan öneriler çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin yeniden düzenlenmesi olmuştur. Bunların yanı sıra, eğitim paydaşlarının karara katılımının sağlanması önerisi de azımsanmayacak kadar çok bir şekilde tekrar edilmiştir. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde üzerinde en çok çalışma yapılan evren-örneklem grubu yöneticilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, yöneticilerde yapılan araştırmalar neticesinde eğitim politikaları, eğitim yöneticiliği ve karara katılım gibi önerilerin ortaya çıkması normal bir durum olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında hem Türkiye’de hem de Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde uygulayıcılara yönelik en az yapılan öneri aile eğitimi olmuştur. Bu durum oldukça dikkat çekicidir. Anne babalar çocukların hayatta sahip oldukları ilk ve en önemli öğretmenleridir. Çünkü her çocuk ilk öğrenmelerini anne babaları aracılığıyla sağlamaktadır. Bununla birlikte, her aile çocuğunun okul başarısında ve olumlu davranışlar geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir (Tezel-Şahin ve Özbey, 2007, s. 8). Bu bağlamda düşünüldüğünde, aile eğitimine gereken önemin verilmesi ve bununla ilgili atılması gereken adımların biran önce atılması gerekmektedir.

5.2.5. 2014-2018 yılları arasında Türkiye ve Amerika’da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin kaynakçalarında en çok atıf yapılan kaynaklar

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre 2014-2018 yılları arasında hem Türkiye’de hem de Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynaklar araştırma yöntem ve teknikleri kaynakları olmuştur. Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf alan kaynak Karasar’ın (2000) Bilimsel Araştırma Yöntemi adlı kitabı iken, benzer bir şekilde Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde de en çok atıf alan kaynak Creswell’in (2007) Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches adlı kitabı olmuştur. Wang ve Bowers (2016) eğitim yönetimi araştırma alanının bir haritasını çıkarmaya çalıştıkları çalışmalarında 2009-2013 yılları arasında 30 dergide eğitim yönetimi alanında yayımlanmış 5359 makaledeki 157372 atfı incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre en çok atıf yapılan kaynaklar dergilerdeki makaleler (n=71279, %45,29) olmuştur. Dergilerden sonra en çok atıf yapılan kaynaklar ise kitap ya da kitap bölümleri (n=48911, %31,08) olmuştur. Kitap ya da kitap bölümü için en çok atıf yapılan kaynaklar ise araştırma yöntem ve teknikleri ile ilgili kaynaklar olmuştur (Wang ve Bowers, 2016, s. 257-260). Söz konusu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Genel olarak, hazırlanan bir araştırmanın yöntem bölümünde atıf yapma geleneğinin varlığından söz etmek mümkündür. Neredeyse her araştırmanın yöntem bölümünde bir araştırma yöntem ve teknikleri atfına rastlamak mümkündür. Bununla birlikte, Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinin %74’ü nicel ve karma yöntemler ile hazırlanmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynağın Karasar’ın (2000) Bilimsel Araştırma Yöntemi adlı kitabı olması da beklenen bir durumdur denilebilir. Amerika’da hazırlanan doktora tezlerine baktığımızda ise hazırlanan doktora tezlerinin %63’ü nitel ve karma yöntemler ile hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda da araştırma sürecini detaylı bir şekilde açıklamak için genellikle araştırma yöntem ve teknikleri kaynaklarına atıf yapılmaktadır. Yine bu bağlamda düşünüldüğünde, Amerika’da hazırlanan doktora tezlerinde en çok atıf yapılan kaynağın Creswell’in (2007) Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches adlı kitabı olması da beklenen bir durumdur denilebilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Bilimsel hayatta üretilen bilgi paylaşmak için vardır. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler paylaşılmayacaksa o araştırma neden yapılmaktadır? Bu bağlamda, Ulusal Tez Merkezindeki veriler daha işlevsel hale getirilmelidir. Sisteme yüklenen lisansüstü araştırmalarının hepsi erişime açık hale getirilmelidir. YÖK bu konuya gereken hassasiyeti göstermelidir.
- Hazırlanan tezler nicelik açısından değerlendirildiğinde Türkiye’de üretilen tezlerin az sayıda olduğu görülmektedir. Hatta hazırlanan doktora tezlerinin üniversite başına düşen ortalamalarına bakıldığında neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda, genelde lisansüstü eğitime özelde doktora eğitimine gereken önemin verilmesi, bu süreçlerin özendirilmesi ve gerekirse eğitim sürecinde kolaylıklar sağlanması önerilebilir.
- Alanda üretilen doktora tezlerinin belirli üniversiteler bünyesinde üretildiği görülmektedir. Bu bağlamda, diğer üniversitelerin bu konuda gereken önemi gösternesi, doktora programı olmayan üniversitelere doktora programlarının açılabilmesi için gerekli şartların sağlanması önerilebilir.
- Hazırlanan tezlerdeki konu dağılımları göz önünde bulundurulduğunda, tezlerin büyük çoğunluğunda belirli konuların işlendiği görülmektedir. Araştırma konularının seçiminde alanla ilgili ontolojik sorunların temel alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, fazla çalışma yapılmayan, alana katkı sağlayabilecek ve güncel eğitim sorunlarına çözüm olabilecek konulara da önem verilmesi önerilebilir.
- Türkiye’de hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunda Batılı biliş tarzının etkisini görmek mümkündür. Bu bağlamda, bundan sonra hazırlanacak tezlerde araştırmacılar öncelikle kendi yaşadıkları toplumun kültürel ve tarihi gerçeklikleri ile karşı karşıya gelmelidirler. Araştırmacılar üretilen bilimsel bilgiyi olduğu gibi alıp kullanmak yerine içinde buldukları toplumsal koşulları dikkate alarak bilgi üretme yoluna yönelmelidirler. Bununlar birlikte, hazırlanacak tezlerde ya da bilimsel araştırmalarda disiplinlerarası bir anlayış benimsenmelidir.

- Hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunda eğitim yönetimi alanının epistemolojik sorunlarından biri olan çoklu paradigmaya karşı tekillik (pozitif paradigmanın etkisi) sorunu görülmektedir. Pozitivizmin nesnelleştirici, değerden bağımsız ve nedenselci yaklaşımı alanda özgün ve nitelikli araştırmaların ortaya çıkmasını engellemekte ve sonuçta birbirinin tekrarı niteliğinde araştırmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bir paradigmanın zayıf ya da eksik yanlarını başka bir paradigmanın tamamlayıp iyileştirebileceği unutmamalıdır. Bu bağlamda, bundan sonra hazırlanacak tezlerde ya da bilimsel araştırmalarda paradigmatik dönüşümün ihtiyacı hissedilmektedir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Eğitim yönetimi alanı üzerine düşünmeliyiz. Alan üzerine düşünmek ise alanda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda benzer araştırmalar belirli aralıklarla tekrarlanarak elde edilen sonuçlar önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Böylelikle eğitim yönetimi alanının genel bir resmini görerek alana katkı sağlayabiliriz.
- Yapılacak benzer araştırmalar sadece doktora tezleri ile sınırlı kalmamalıdır. Doktora tezlerinin yanı sıra yüksek lisans tezleri ya da eğitim yönetimi alanında yayımlanmış makalelerle de yapılabilir. Böylece eğitim yönetimi alanında üretilen tüm bilgi birikimini görüp alanla ilgili değerlendirme yapma imkânı bulabiliriz.
- Benzer araştırmalar sadece Amerika'daki lisansüstü tezlerle değil benzer kültürel özelliklere sahip olduğumuz Orta Doğu ülkelerinde hazırlanan lisansüstü tezleriyle de yapılabilir. Böylelikle söz konusu ülkelerle karşılaştırma yapma imkânı bulabiliriz.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2016). Üniversitenin temeli bilim kültürüdür. İçinde B. Mücen, Ç. Topal & E. Yıldırım (Edt.). *Paylaşımalar: Üniversite, bilgi, üretim* (ss. 25-29). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ağaoğlu, E. , Ceylan, M., Kesim, E., Madden, T. ve Altinkurt, Y. (2008). *Okul yönetimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akkaya, M. A. ve Yıldırım, Z. (2017). Akademik bilgi üretimi ve etik. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 78-93.
- Akyüz, E. (1981). *Eğitim hukuku (ders notu)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Altinkurt, Y., Demir, S., Akbaba-Dağ, S. ve Erol, E. (2010). Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya.
- Anderson, G. L., & Jones, F. (2000). Knowledge generation in educational administration from the inside out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.
- Aslan, A. (2018). Sistemik derleme ve meta-analizi. *Acta Medica Alanya*, 2(2), 62-63.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Atkinson, P., & Hammersly, M. (2007). *Ethnography*. London: Routledge.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim Politikası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-35.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Sarier Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerinin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in Turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 1-14.

- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, D., Kartal, O., Çağatay, M., Tunçer, B. ve Emran, B. (2010). The status of research in educational administration: An analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: EAQ'da 1970-1985 arasında yayınlanan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 421-434.
- Balcı, A. (1990). Eğitim yönetiminde araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81-85.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Aypay, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343.
- Ballıkaya, C. (2015). Pozitivizm tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ve sosyolojik düşünceye etkileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 33, 87-106.
- Baltimore, N. R. (1988). *The characteristics and theoretical orientations of the knowledge base of educational administration in journal articles, 1965-1987: A content analysis*. (Yayımlanmış doktora tezi). Cincinnati Üniversitesi, ABD.
- Barret, F. J. , Powley, E. H., & Pearce, B. (2013). Hermenötik (yorumsama) felsefe ve örgütsel teori. İçinde H. Tsoukas & R. Chia (Ed.). *Örgüt sosyolojilerinde araştırmalar: Felsefe ve örgüt teorisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bates, R. J., Turan, S. ve Şişman, M. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 557-571.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed.: H. Aydın) Konya: Eğitim Yayıncılık.

- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(3), 317-342.
- Bingöl, B. (2012). Türkiye için bir eğitim hukuku teorisinin gerekliliği. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(2), 25-38.
- Blaylock, R. L. (2004). *Dissertation integration at Texas A&M university-commerce educational administration department 1996-2003: A historical research study* (Unpublished Doctoral Thesis). Texas A&M University- Commerce.
- Bozdoğan, S. (2018). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada alternatif paradigmlar ve liderlik algısına ilişkin bir değerlendirme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 52-66.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrd, K. J. (2007). A call for statistical reform in education administration quarterly. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 381-391.
- Byrd, J., & Colleen, E. (2009). Statistical applications in two leading educational administration journals. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 508-520.
- Campell, R. F. (1979). A critique of educational administration quarterly. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 1-19.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culbertson, J. A. (1981). Antecedents of the theory movement. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 25-47.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 31-43.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dias-Neto A. C., Subramanyan, R., Vieira, M., & Travassos, G. H. (2007). A survey on model-based testing approaches: A systematic review. *In Proceedings of the 1st*

ACM international workshop on empirical assessment of software engineering languages and technologies: Held in conjunction with the 22nd IEEE/ACM International Conference on Automated Software Engineering (ASE), 31-36.

- Delanty, G. (2019). Küresel çağda üniversite ideası: Amaç olarak bilgidен bilginin sonuna doğru mu? İçinde M. Kurtoğlu (Edt.). *Neoliberalizm, bilgi ve üniversiteler eleştirel yükseköğretim araştırmalarına giriş* (ss. 63-98). İstanbul: Notabene Yayınları.
- Demir, Ö. (2000). *Bilim felsefesi* (2. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmanın gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 205-222.
- Edgington, E. S. (1974). A new tabulation of statistical procedures in APA journals. *American Psychologist*, 29, 25-26.
- Ekşi, A. ve Okutan, M. (2007). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Elmore, P. B., & Woehlke, P. L. (1996). Research methods employed in American educational research journal, educational research and review of educational research from 1978 to 1995. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- English, F. W. (2001) What paradigm shift? An interrogation of Kuhn's idea of normalcy in the research practice of educational administration. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4(1), 29-38.
- Ensari, H., Dündar, S., Asan, T. ve Parlar, H. (2009). Ne ve niçin tartışmaları I: Eğitim yönetimi denetimi teftişi ve planlaması ana bilim dalı yüksek lisans ve doktora program içeriklerine ilişkin yurtiçi taramayla öneri havuzu oluşturma çalışması. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Erbaş, H. (2016). Modernden anti-moderne bilim: Türkiye örneğinde “sosyal bilimin krizi” ve sonrası. İçinde B. Mücen, Ç. Topal ve E. Yıldırım (Edt.). *Paylaşımlar: Üniversite, bilgi, üretim* (ss. 95-137). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 151-167.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fazlıoğulları, O. (2012). *Türkiye’deki eğitim bilimleri doktora tezlerinin karakteristikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fırıncıoğulları, S. (2016). Sosyal bilimler ve hermeneutik üzerine kısa bir değerlendirme. *Sosyoloji Dergisi*, (33), 37-48.
- Gizir, S. ve Köle, F. (2009). Eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan çalışmaların kuram, yöntem ve ele alınan değişken açısından incelenmesi. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Gordon, S. P. (1992). Paradigms, transitions, and the new supervision: Perspectives and imperatives. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(1), 62-76.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic reviews*. London: SAGE Publications Ltd.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Güngör, S. (2016). Eğitim yönetimini yeniden inşa etmek: Eleştirel eğitim yönetimi kuramının olabilirliği üzerine. İçinde K. Yılmaz (Ed.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* (ss. 35-63). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hargreaves, A., & Margarida, F. (2003). Big change question does critical theory have any practical value for educational change? *Journal of Educational Change*, 4(2), 181-188.

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hemingway, P., & Brereton, N. (2009, 20 Temmuz). What is a systematic review? <http://www.whatisseries.co.uk/whatis/> adresinden erişilmiştir.
- Horkheimer, M. (1972). Traditional and critical theory. *Critical Theory: Selected Essays*, 188(243), 1-11.
- Hsu, T. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research & Methods in Education*, 28(2), 109-133.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- İsaoğulları, Y. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının liderlik teması açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin hukuk eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 1-16.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırmızıoğlu, H. (2017). Hermeneutik, postmodernizm ve iktisadi yansımaları. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(5), 63-73.
- Kieffer, K. M., Reese, R. J., & Thompson, B. (2001). Statistical techniques employed in AERJ and JCP articles from 1988 to 1997: A methodological review. *Journal of Experimental Education*, 69(3), 280-309.

- Konan, N. ve Kış, A. (2013). ABD’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin çözümlenmesi. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 100-123.
- Köhler, T., & Stemmler, M. (1997). Normative versus impassive configure frequency analysis in personality research -their use discussed in a reanalysis of data on situation- bound anxiety. *European Journal of Personality*, 11(1), 69-79.
- Kuhn, T. S. (2008). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (Çev. N. Kuyaş). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kurtoğlu, M. (2019). Yükseköğretimde kurumsal çeşitlilik, Türkiye ve alternatif üniversite ideaları. İçinde M. Kurtoğlu (Edt.). *Neoliberalizm, bilgi ve üniversiteler eleştirel yükseköğretim araştırmalarına giriş* (ss. 261-280). İstanbul: Notabene Yayınları.
- Landry, L. (2019, 1 Aralık). Ed.D. vs. Ph.D. in education: What’s the difference? <https://www.northeastern.edu/graduate/blog/edd-vs-phd-in-education/> adresinden erişilmiştir.
- Littell, J. H. (2006). Systematic reviews in the social sciences: A review. *Evidence & Policy*, 2(4), 535-537.
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University Press.
- Memişoğlu, S. P. ve Caner, Ö. (2011). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Hazırlanan Tezlerin Değerlendirilmesi. *XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Moula, P., & Goodman M. (2009). *Nursing Research*. (pp. 111-149, 247-261). London: SAGE Publications Ltd.
- Murphy, J., Vriesenga, M., & Storey, V. (2007). Educational administration quarterly, 1979-2003: An analysis of types of work, methods of investigation, and influences. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 612-628.
- Nacakçı, Z., Dalkıran, E. ve Ece, A. S. (2016). Müzik eğitimi anabilim dalı özel yetenek sınavlarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri; sistematik derleme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2368-2381.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.

- Northouse, P. G. (2014). *Liderlik kuram ve uygulamalar* (Çev. C. Şimşek). İstanbul: Sürat Üniversite Yayınları.
- Okçu, D. (2007). Eğitim hakkı ve tarihsel gelişimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 45-59.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). A typology of errors and myths perpetuated in educational research textbooks. *Current Issues in Education*, 8(7), 1-14.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings, and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası* (Çev. S. Turan, F. Bektaş ve M. Yalçın). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Övür, M. (2019). *Öğretmen adaylarının eğitim hukuku ile ilgili eğitim ihtiyaçları (bir eylem araştırması)* (Yayımlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özkalp, E. (2004). Örgütsel davranışa giriş ve yöntem. İçinde E. Özkalp (Edt.). *Örgütsel davranış* (s. 1-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, E. (2009). Hermeneutiğin tarihsel dönüşümü. *Journal of World of Turks*, 1(2), 145-175.
- Öztürk, E. (2013). Sosyolojide nesnellik sorunu bağlamında Max Weber’in pozitivism-hermeneutik ikiliğini aşma girişimi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 196-244.
- Paez, A. (2017). Gray literature: An important resource in systematic reviews. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 10(3), 233-240.
- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Crediting the past. İçinde T. Creighton, S. Harris ve J. C. Coleman (Edt.). *Crediting the past, Challenging the present, Creating the future* (s. 5-22). National Council of Professors of Educational Administration Publications.

- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences a practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Sarpkaya, R. (2011). Bilimsel araştırmaların raporlaştırılması. İçinde A. Tanrıgen (Edt.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 249-276). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schwartz, P., & Ogilvy, J. A. (1979). *The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Scott, D. (2000). *Reading educational research and policy*. London: Routledge Falmer.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve neriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 125-137.
- Sönmez, V. (2010). Auguste comte (1798-1857) pozitivism (olguculuk). *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(3), 161-163.
- şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- şentuna-Akay, E. (2019). İçerik analizine giriş. İçinde A. Arı (ev. Edt.). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 343-380). Konya: Eğitim Yayınevi.
- şentürk, İ. (2015). Yükseköğretimin yönetiminde özerklik ve akademik zgrlk. İçinde A. Aypay (Edt.). *Türkiye’de yükseköğretim alanı, kapsamı ve politikaları* (s. 309-339). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- şışman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 395-422.
- şışman M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde Y. Özden (Edt.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (s. 99-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatık, R. ř. ve Doğan, S. (2014). Marmara niversitesi eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25-I, 399-410.
- Tavşanıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama rnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Teichler, U. (2019). Yükseköğretim için yeni zorluklar ve yükseköğretim araştırmalarının geleceği. İçinde M. Kurtoğlu (Edt.). *Neoliberalizm, bilgi ve niversiteler eleştirel yükseköğretim araştırmalarına giriş* (ss. 33-60). İstanbul: Notabene Yayınları.
- Tezel-şahin, F. ve zbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum*, 3(12), 7-12.
- Topal, . (2016). Gösteri toplumunda bilgi ve niversite. İçinde B. Mcen, . Topal & E. Yıldıırım (Edt.). *Paylaşımlar: Üniversite, bilgi, üretim* (ss. 171-189). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tosun, C. M. (2015). İnsan bilimleri ve pozitivizm arasındaki gerilim. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 8(1), 1-16.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14, 207–222.
- Tural, N. ve Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 15(82), 16-24.
- Turan, S. ve şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi retimi: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 81-108.
- Türk Dil Kurumu - TDK. (2018a, 30 Mart). Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=218660 adresinden erişilmiştir.

- Türk Dil Kurumu - TDK. (2018b, 3 Nisan). Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori=veritbn&kelimesec=107592 adresinden erişilmiştir.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Üstüner M. ve Cömert M. (2008). Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(3), 497-515.
- Variş, F. (1972). Türkiye’de lisansüstü eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-74.
- Wang, Y., & Bowers, A. J. (2016). Mapping the field of educational administration research: A journal citation network analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 242-269.
- Willson, V. L. (1980). Research techniques in AERJ articles: 1969 to 1978. *Educational Researcher*, 9(6), 5-10.
- Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2015). Eğitimin temel kavramları. İçinde H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Edt.). *Eğitim bilimine giriş* (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2016a). Türkiye’deki eğitim liderliği makaleleri ile ilgili bir değerlendirme. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan* (Edt: A. Balcı ve İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 369-393.
- Yılmaz, K. (2016b). Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. İçinde K. Yılmaz (Edt.). *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* (s. 65-114). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2018a). Türkiye’deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154.

- Yılmaz, K. (2018b). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında paradigma savaşları. *Türkiye’de Bilgi Üretimi ve Bilim Politikaları Uluslararası Sempozyumu*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı & Ahi Evran Üniversitesi. 15-17 Kasım 2017, Kırşehir, Türkiye. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını. ss. 541-570.
- Yılmaz, K. (2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 81-103.
- Yılmaz, D. V. ve Yılmaz, C. (2016). Yükseköğretimde paradigma dönüşümü: Gelenekten geleceğe üniversite. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(38), 144-165.
- Yolcu, H. (2011). Bilimsel araştırmaya ilişkin temel kavramlar. İçinde A. Tanrıoğen (Edt.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 1-27). Ankara: Anı Yayıncılık.
- YÖK (2019, 20 Aralık). Yükseköğretim Akademik Arama. <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultviewListAuthor.jsp> adresinden erişilmiştir.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Veri Toplama Aracı – Akademik Yayın Değerlendirme Formu	155
EK 2	Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri	159
EK 3	Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri	180
EK 4	Konu Açıklamaları	221
EK 5	Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Konularına Göre Detaylı Dağılımı	223
EK 6	Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Konularına Göre Detaylı Dağılımı	229

EK-1

Veri Toplama Aracı – Akademik Yayın Değerlendirme Formu¹

1.1 Yıl: 2018 2017 2016 2015 2014

1.2 Üniversite:

1.3 Enstitü:

2.1 Konu:

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Yönetim | 14. <input type="checkbox"/> Liderlik |
| 2. <input type="checkbox"/> İnsan Kaynaklarının Yönetimi | 15. <input type="checkbox"/> Öğretimsel Liderlik |
| 3. <input type="checkbox"/> Performans Yönetimi | 16. <input type="checkbox"/> Dağıtımcı Liderlik |
| 4. <input type="checkbox"/> Okul Yöneticiliği | 17. <input type="checkbox"/> Otantik Liderlik |
| 5. <input type="checkbox"/> Örgüt | 18. <input type="checkbox"/> Dönüşümcü Liderlik |
| 6. <input type="checkbox"/> Örgüt Kültürü | 19. <input type="checkbox"/> Eğitim Politikaları |
| 7. <input type="checkbox"/> Örgüt İklimi | 20. <input type="checkbox"/> Eğitim Ekonomisi |
| 8. <input type="checkbox"/> Örgütsel Adalet | 21. <input type="checkbox"/> Eğitim Psikolojisi |
| 9. <input type="checkbox"/> Örgütsel Bağlılık | 22. <input type="checkbox"/> Denetim |
| 10. <input type="checkbox"/> Örgütsel Güven | 23. <input type="checkbox"/> Akademik Başarı |
| 11. <input type="checkbox"/> Örgütsel Vatandaşlık | 24. <input type="checkbox"/> İletişim |
| 12. <input type="checkbox"/> Örgütsel Sessizlik | 25. <input type="checkbox"/> İnovasyon |
| 13. <input type="checkbox"/> Örgütsel Güç | 26. <input type="checkbox"/> Diğer |

3.1 Araştırma Yöntemi:

1. Nicel 2. Nitel 3. Karma

3.2 Araştırma Modeli:

- | | |
|---|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Tarama | 9. <input type="checkbox"/> Eylem Araştırması |
| 2. <input type="checkbox"/> İlişkisel | 10. <input type="checkbox"/> İz Sürme |
| 3. <input type="checkbox"/> Nedensel | 11. <input type="checkbox"/> Paydaş Analizi |
| 4. <input type="checkbox"/> Deneysel | 12. <input type="checkbox"/> Örnek Olay |
| 5. <input type="checkbox"/> Kültür Analizi | 13. <input type="checkbox"/> Sözlü Tarih |
| 6. <input type="checkbox"/> Olgu Bilim | 14. <input type="checkbox"/> Odak Grupları |
| 7. <input type="checkbox"/> Kuram Oluşturma | 15. <input type="checkbox"/> Etnografik |
| 8. <input type="checkbox"/> Durum Analizi | 16. <input type="checkbox"/> Özel Durum |

¹ Bu form Karadağ (2009) ve Uysal'dan (2013) yararlanılarak hazırlanmıştır.

3.3 Örneklem Türü:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. <input type="checkbox"/> Öğrenci | 5. <input type="checkbox"/> Müfettiş |
| 2. <input type="checkbox"/> Öğretmen | 6. <input type="checkbox"/> Doküman |
| 3. <input type="checkbox"/> Yönetici | 7. <input type="checkbox"/> Diğer |
| 4. <input type="checkbox"/> Öğrenci Velisi | |

3.4 Örnekleme Yöntemi:

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Basit Tesadüfi | 7. <input type="checkbox"/> Amaçlı |
| 2. <input type="checkbox"/> Sistemik | 8. <input type="checkbox"/> Kartopu |
| 3. <input type="checkbox"/> Tabakalı | 9. <input type="checkbox"/> Teorik |
| 4. <input type="checkbox"/> Küme/Kademeli | 10. <input type="checkbox"/> Ölçüt |
| 5. <input type="checkbox"/> Kolay Ulaşılabilirlik | 11. <input type="checkbox"/> Kritik Durum |
| 6. <input type="checkbox"/> Kota | 12. <input type="checkbox"/> Maksimum Çeşitlilik |

3.5 Veri Toplama Aracı:

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Ölçek | 4. <input type="checkbox"/> Gözlem Formu |
| 2. <input type="checkbox"/> Anket | 5. <input type="checkbox"/> Başarı Testi |
| 3. <input type="checkbox"/> Görüşme Formu | |

3.6 Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları:

Ölçek	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Ölçek geliştirilme sürecinin açıklanması											
2- Pilot çalışma yapılmışsa, süreç ve sonuçlarla ilgili bilgi verilmesi											
3- Kapsam geçerliği ile ilgili bilgi verilmesi											
4- Ölçeğin madde analizi süreciyle ilgili bilgi verilmesi											
5- Veri yapısına ve ölçek türüne göre uygun faktör analizinin seçilmesi											
6- Madde yük değerlerinin .25 üzerinde olmasına dikkat edilmesi											
7- Ölçek boyutlarının alanyazınla ilişkili olarak açıklanması											
8- Ölçeğin tek ya da çok boyutlu olması ile ilgili bilgi verilmesi											
9- Ölçek maddelerinin açık ve anlaşılabilirliği											
10- Güvenirlik için seçilen yöntemin gerekçelendirilmesi											
11- Tercih edilen güvenirlik testlerinin uygunluğu											
12- Güvenirlik değerlerinin yeterliği											

Anket	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Anket geliştirilme sürecinin açıklanması											
2- Pilot çalışma yapılmışsa, süreç ve sonuçlarla ilgili bilgi verilmesi											
3- Anket yönergesinin uygun ifade edilmesi											
4- Ankette yer alan soruların araştırmanın alt amaçlarıyla ilişkilendirilmesi											
5- Anketi yanıtlayan katılımcıların yüzdesinin yeterliği											

Görüşme / Gözlem Formu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Formun geliştirilme sürecinin açıklanması											
2- Pilot çalışma yapılmışsa, süreç ve sonuçlarla ilgili bilgi verilmesi											
3- Formun yönergesinin uygun ifade edilmesi											
4- Formda yer alan soruların araştırmanın alt amaçlarıyla ilişkilendirilmesi											
5- Formdaki soruların, taşınması gereken özelliklere sahip olması											

Başarı Testi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Başarı testinin geliştirilme sürecinin açıklanması											
2- Pilot çalışma yapılmışsa, süreç ve sonuçlarla ilgili bilgi verilmesi											
3- Başarı testinin yönergesinin uygun ifade edilmesi											
4- Başarı testinin araştırmanın amacına uygunluğu											
5- Test maddeleri için yapılan istatistiki işlemler ile ilgili bilgi verilmesi											
6- Başarı testinin puanlaması ile ilgili bilgi verilmesi											

1. Var

a. Yetersiz ($\bar{X} = 0,00 - 3,00$)

b. Kısmen Yeterli ($\bar{X} = 3,01 - 7,00$)

c. Yeterli ($\bar{X} = 7,01 - 10,00$)

2. Yok

3.7 İstatistikî Teknikler:

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Betimsel | 9. <input type="checkbox"/> Faktör Analizi |
| 2. <input type="checkbox"/> t-testi | 10. <input type="checkbox"/> Regresyon |
| 3. <input type="checkbox"/> Anova | 11. <input type="checkbox"/> Path |
| 4. <input type="checkbox"/> Manova | 12. <input type="checkbox"/> Friedman |
| 5. <input type="checkbox"/> Pearson r | 13. <input type="checkbox"/> Ancova |
| 6. <input type="checkbox"/> Sperman | 14. <input type="checkbox"/> Kolmogorov Smirnov |
| 7. <input type="checkbox"/> Mann Whitney U | 15. <input type="checkbox"/> Ki-kare |
| 8. <input type="checkbox"/> Kruskal Wallis | 16. <input type="checkbox"/> Diğer |

4.1 Öneriler:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Farklı örneklem grupları ile araştırmanın tekrar edilmesi
- Farklı değişkenler ile araştırmanın tekrar edilmesi
- Araştırma yönteminin değiştirilmesi (nicel yerine nitel ya da karma)
- Araştırmanın yurt çapında genişletilmesi
- Farklı ülkelerle karşılaştırma çalışmasının yapılması
- İlintili konularla araştırma yapılması

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Hizmet içi eğitim uygulamaları (öğretmen, müdür)
- Çalışma koşullarının ve özlük haklarının iyileştirilmesi
- Eğitim yöneticiliğinin yeniden düzenlenmesi
- Eğitim politikalarının gözden geçirilmesi
- Eğitim paydaşlarının karara katılımının sağlanması
- Aile eğitimi

EK-2**Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri**

Sıra No	Tez No	Yazar	Yıl	Başlık
1	531411	MEHMET DURNALI	2018	Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri
2	529929	İNCİ ÖZTÜRK FİDAN	2018	Üniversitelerde iz bırakma ve kurumsallaşma
3	529291	RZA MAMMADOV	2018	Eğitim standardı, eğitim finansmanı ve ekonomik büyümenin panel ekonometrisi ile analizi
4	527616	AYÇA İREM YILMAZ	2018	Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki
5	526910	SEMİH ÇAYAK	2018	Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarının incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması
6	525114	AYŞE DÖNMEZ	2018	Mintzberg'in örgütsel yapı teorisinin yükseköğretim kurumlarında incelenmesi
7	524845	MUHAMMED GÜRLER	2018	Öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ile işle bütünleşme ilişkisinde çalışan sesliliğinin aracılık etkisinin incelenmesi
8	524435	HALİME ÖZTÜRK ÇALIKOĞLU	2018	Türkiye’de özel öğretim kurumları için uygulanan 'eğitim ve öğretim desteği' politikasının analizi
9	523976	MURAD KARASOY	2018	Teorik ve pratik yönleri ile Almanya’da nasyonal sosyalist eğitim politikalarının incelenmesi
10	523970	GÜLŞAH TAŞÇI	2018	Yükseköğretimde uluslararasılaşma: Türkiye örneği (1995-2014)

11	521634	HASAN YÜCEL ERTEM	2018	Kişisel ve örgütsel faktörlerin lisansüstü eğitimde öğrenci kaybı üzerindeki rolü: Tamam mı, devam mı?
12	520622	İZZET ÖZDEMİR	2018	Müfettiş rehberliğinde öz-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin öz değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve öğretim becerilerine etkisi
13	519919	ORKUN OSMAN BİLGİVAR	2018	Arketipsel liderlik eğitim modeli (alem): Karma gömülü deneysel çalışma
14	518608	MUSTAFA FİDAN	2018	Okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi
15	516925	KONUL ABASLI	2018	Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri
16	512626	GÜLNAR ÖZYILDIRIM	2018	Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerine etkisi
17	511649	MEVLÜT KARA	2018	Resmi ve özel ortaöğretim okullarında kurumsallaşma
18	511362	UFUK ERDOĞAN	2018	Kolektif öğretmen yeterliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin çok düzeyli analizi
19	511262	ÜMİT DİLEKÇİ	2018	Öğretmenlerin öğretim duygu durumları ve algıladıkları uyumsal performansları
20	511159	YASER ARSLAN	2018	Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki

21	510195	FİDEL ATEŞ	2018	Devlet ve vakıf üniversitelerinin kurumsal ve akademik kültürlerinin incelenmesi
22	508945	HATİCE ÖZDEN ARAS KAYA	2018	Gizli müfredat: Üniversiteye ilişkin bir çözümleme
23	506244	BURCU ÇİMEN	2018	Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi
24	505641	SERKAN EKİNCİ	2018	Profesyonel öğrenme topluluğu, psikolojik sahiplenme ve bağlamsal performans arasındaki ilişki
25	505623	ÇİĞDEM AKTAŞ ERCAN	2018	Yöneticilerin nöroliderlik ve insan kaynakları yönetimi yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri
26	504787	EMİNE SAKLAN	2018	Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme
27	504783	ŞÜKRÜ HANGÜL	2018	Okullardaki sosyal yapı ve doğal liderlik süreçlerinin sosyal ağ teorisi perspektifinden incelenmesi: Bir durum çalışması
28	504357	NESİP DEMİRBİLEK	2018	Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi
29	504065	PINAR ARSLAN	2018	İlkokul öğrencilerine yönelik öğrenci hizmetleri düzenleme ve uygulamalarının çocuğun yüksek yararı bakımından değerlendirilmesi
30	503850	SERKAN GÖKALP	2018	Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi

31	503291	TURGUT USLU	2018	Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik öz yeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi örneği)
32	502414	AYŞEGÜL KADI	2018	Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde araştırma kültürü ve akademik performansın incelenmesi
33	502100	MEHMET ALİ YILIK	2018	Yeni Kurumsal Kuram perspektifinden üniversite-sanayi ilişkileri üzerine bir çoklu örnek olay çalışması
34	502048	METE SİPAHİOĞLU	2018	Erciyes Üniversitesi paydaşlarının kurumsal itibara ilişkin algılarının incelenmesi
35	497365	ESRA TEKEL	2018	Okul müdürlerinin karar verme süreçlerinde karşılaştıkları ahlaki ikilemelerinin çoklu etik paradigma açısından incelenmesi
36	497364	MUHAMMED ÖZ	2018	Eğitimi kurgu-dışı süreçlerde aramak: Bir mahal(le) etnografisi
37	497359	ÖZGE ÖZTEKİN BAYIR	2018	Otantik liderliğin psikolojik sermaye, işe kapılma ve okul başarısıyla ilişkisi
38	495714	MUHARREM GENCER	2018	Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi
39	495548	AYŞE ÖZGE KÜPELİ	2018	Okul yöneticilerinin koçluk yeterlilikleri ile otantik liderlik yatınlıkları arasındaki ilişki
40	495547	EZGİ GÖL	2018	Yükseköğretimde örgüt kültürü ile yönetsel karar verme stillerinin ilişkisi
41	495544	ERSİN SARIÇAN	2018	Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi

Not: Dolgulu bölümlerdeki tezler Ulusal Tez Merkezinde açık erişime kapalı olan tezlerdir.

42	494192	ERKUT BİL	2018	Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki
43	497309	BÜNYAMİN AĞALDAY	2017	İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki
44	495711	HÜSNÜ ERGÜN	2017	Örgütsel muhalefet etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler
45	490646	ERKAN GÖKTAŞ	2017	Eğitim politikası bağlamında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarı ve tutuma etkisinin meta analitik biçimde incelenmesi
46	490645	HALİM GÜNER	2017	Eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin akademik özgürlük algılarının incelenmesi
47	488898	ZÜBEYDE YARAŞ	2017	Okul yöneticilerinin otantik ve holistik liderlik tarzlarının pozitif örgütsel davranış üzerindeki etkisi: Yapay sinir ağları uygulaması
48	488650	AHMET GÖÇEN	2017	Eğitim kurumlarında işyeri ruhsallığının geliştirilmesine yönelik deneysel bir uygulama
49	484105	SİBEL KAYA	2017	Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi
50	484102	ŞULE POLAT	2017	İş özellikleri, iş-yaşam dengesi ve meslekten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi

51	484101	SELDA YILDIRIM	2017	Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki
52	483374	GÜLBANU TEKBULUT	2017	Üniversitelerde liderlik stilleri, örgütsel vatandaşlık davranışı ve akademik performans arasındaki ilişkinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi
53	483372	ŞEBNEM SÜSLÜ KALAFAT	2017	Üniversitelerdeki İngilizce okutmanlarının örgütsel iklim algıları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki
54	482134	SABİHA DULAY	2017	Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi
55	481742	AHMET SAYLIK	2017	Okul müdürlerinin paternalist (babacan) liderlik davranışları ile hofstede'nin kültür boyutları arasındaki ilişki
56	481741	MAHMUT POLATCAN	2017	Okullarda sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasındaki ilişki
57	480351	FATİH PEHLİVAN	2017	Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi
58	480347	OSMAN TAYYAR ÇELİK	2017	Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algılarıyla örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin analizi
59	480296	RAMAZAN GÖK	2017	Türk eğitim sisteminde meritokrasi ve liyakat esaslı yönetici yetiştirme, atama, değerlendirme sistemi ile liyakatlı yönetici niteliklerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması

60	477061	FERDİ KILIÇ	2017	Bilim ve sanat merkezlerindeki öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri kurum etkililiği ve kurum kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki
61	471761	TAYFUN YÖRÜK	2017	Milli Eğitim Bakanlığının yönetim enformasyon sistemleri kapsamında sunduğu elektronik hizmetlerin karar destek sistemi olarak kullanılması: Temellendirilmiş bir kuram çalışması
62	471760	SERDAR ÖZÇETİN	2017	Eğitim kurumlarında canlandırıcı liderlik: Etmenleri, göstergeleri ve etkileri
63	471019	İBRAHİM İZCİ	2017	Okul yöneticilerinin örgütsel zekâ ve performans değerlendirme algıları arasındaki ilişki
64	471016	YAVUZ TOMBAK	2017	Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri arasındaki ilişki
65	471015	SANİYE SANEM DİLBAZ SAYIN	2017	Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi
66	471012	ALPER ÇALIKOĞLU	2017	Öğretim elemanlarının uluslararasılaşmaya katılımını etkileyen faktörler: Gereçekler, teşvikler ve engeller üzerine bir karma yöntem çalışması
67	470021	ESEN ARZU ERTÜRK KAYMAN	2017	Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi
68	469677	MEHMET KOÇYİĞİT	2017	Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kodlar
69	469675	FATMA USLU	2017	Yükseköğretimde okul terkinin değerlendirilmesi

70	469584	MİTHAT KORUMAZ	2017	Eğitim politikası süreçlerinde eğitim yöneticilerinin rollerinin incelenmesi
71	469582	RESUL BALTACI	2017	Şangay'ın (Çin) PISA başarısını sağlayan unsurlara ilişkin Türk öğretmen görüşlerinin incelenmesi
72	469573	TURAN TOLGA VURANOK	2017	Mesleki eğitimde istihdam sorunları: (İstanbul örneği)
73	469569	BERRAK GÖKMEN KAYA	2017	Gelir bölüşümü ve vergi adaletsizliği bağlamında eğitimde kamu finansmanı gerekliliği
74	469568	MUHAMMET BAKİ MİNAZ	2017	Okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının yolsuzluk bağlamında incelenmesi
75	469567	RAMAZAN ŞAMİL TATIK	2017	Araştırma üniversitelerinin yapılandırılmasına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri: Eğitim fakülteleri örneği
76	469566	GÜLTEKİN GÖÇMEN	2017	Acil durumlarda eğitim yönetimi
77	469565	ABDURRAHMAN SUBAŞ	2017	Okul yöneticilerinin 'Liderlik stilleri' ile 'enneagram kişilik tipleri' arasındaki ilişkinin incelenmesi
78	468269	ECE ÖZDOĞAN ÖZBAL	2017	Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme
79	466161	TİJEN TULUBAŞ	2017	Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin mesleki kimlik algıları: Kolektif araçsal durum çalışması
80	466150	AYSEL NAMLI	2017	Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi

81	466149	MUHAMMED ZİNCİRLİ	2017	Üniversitelerdeki örgüt yapısının akademisyen davranışları üzerindeki etkisi
82	463313	HÜSEYİN AKAR	2017	Öğretmenlerin dönüştürücü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi
83	463311	MÜNİR ŞAHİN	2017	Okulun çevre unsuru olarak sosyal medyaya ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri
84	461524	ESHABİL ERDEM PAKSOY	2017	Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi
85	461479	YILMAZ YILDIZHAN	2017	Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin öğrenci ve öğretim üyeleri açısından değerlendirilmesi
86	461453	BURCU YAVUZ TABAK	2017	Okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi
87	461395	METİN IŞIK	2017	Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin incelenmesi
88	458659	MUSTAFA ÖZDERE	2017	Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde ili örneği
89	456688	NEVRUZ UĞUR	2017	Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği)
90	454923	SELÇUK TURAN	2017	Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi (Zonguldak ili örneği)

91	454920	MUHAMMADI BISASO SSALI	2017	Kadın ve erkek okul müdürlerinin fraktal liderlik uygulamalarının karşılaştırmalı bir analizi (Mbale, Uganda)
92	454919	ELİF GAMZE ÖZCAN	2017	Ortaöğretim kurumlarının diğer örgütlerle ortakyaşar ilişkileri
93	454358	REMZİ YILDIRIM	2017	Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi
94	454354	NURAY SEVİNÇ	2017	Okul yöneticilerinin yönetsel deneyimlerinin yöneticilerin yeterlikleri ve entelektüel liderliği üzerindeki etkisi
95	451172	SÜMEYRA DİLEK UYLAS	2017	Okul yöneticilerinin sosyal-duygusal eğitim liderliği ve algı yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri
96	451170	SEFER YERLİKAYA	2017	Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri
97	464689	ENDER KAZAK	2016	Okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda kuşaklararası iklim ve kuşaklararası öğrenme arasındaki ilişki
98	463348	FATMA KESİK	2016	Avrupa Birliği projelerinin okul sağlığına katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri
99	457459	CANAN ÜNVAN	2016	Türk üniversitelerinde Bologna süreci uygulamaları ve geleceğe bakış
100	454922	NURAY KISA	2016	Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri

101	454921	MÜZEYYEN PETEK DİNÇMAN	2016	Eğitim ve okul yönetiminde örgütsel belirsizlikle ilgili temel konuları ele alan bilimsel yayınların analizi 1990-2016
102	454359	ŞEFİKA MELİKE ÇAĞATAY	2016	Öğretmen yetiştirmede öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin yönetsel uygulamalar
103	452189	SERVET ATİK	2016	Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği
104	450083	HASAN HÜSEYİN SELVİ	2016	Özel eğitim kurumlarında yönetsel sorun analizi
105	447581	SİBEL TAŞCI	2016	Eğitim fakültesi- uygulama okulu işbirliğinin yönetsel etkililik açısından değerlendirilmesi
106	446889	HATİCE GÜLEŞ	2016	Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilişki davranışları ve kullandıkları politik taktiklerin incelenmesi
107	446887	ABDULLAH SELVİTOPU	2016	Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma stratejileri: Süreç yaklaşımı çerçevesinde nitel bir inceleme
108	446886	METİN KAYA	2016	Öğretmen yetiştirme standartları konusunda bir sistematik literatür inceleme
109	446077	ABDULVEHAP BOZ	2016	Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki

110	445811	DAVUT ELMACI	2016	Koruma altındaki çocukların korunmasında okulun rolüne ilişkin öğretmenlerin, yöneticilerin ve alandaki uzmanların görüşleri
111	445652	SEDA GÜNDÜZALP	2016	Üniversitelerde yetenek yönetimi kapsamında yetenek havuzu oluşturmaya yönelik bir model önerisi
112	443187	ADEM ÇİLEK	2016	Türkiye'de eğitim sendikalarının etkililiği
113	438243	MEHMET FATİH KARACABEY	2016	Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği
114	438239	SEDA YILMAZ	2016	Okul yöneticileri ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçiliğe ve kadın yöneticilerin liderlik becerilerine yönelik görüşleri
115	438238	SONER ARIK	2016	Hayat bilgisi dersinde liderlik becerisinin kazandırılmasının sınıf öğretmeni görüşlerine göre incelenmesi
116	437061	TAŞAN DENİZ	2016	Öğretmenlerin uluslararası deneyimlerinin kariyer gelişimlerine etkisinin incelenmesi
117	437060	DİLEK PEKİNCE KARDAŞ	2016	Eğitimde hesap verebilirliğe ilişkin model önerisi
118	436957	CANAN DEMİR YILDIZ	2016	Anadolu Liselerinin fiziki mekânlarının Milli Eğitim Bakanlığı eğitim yapıları asgari tasarım standartları açısından değerlendirilmesi (Gaziantep ili örneği)
119	436951	SUZAN CANLI	2016	Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi
120	436950	FATMA KÖYBAŞI	2016	Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi

121	436735	FATİH AKCAN	2016	Eğitimde etkili bir okul değişimi için okul liderliği: Okul liderliğine ilişkin bir temellendirilmiş kuram çalışması
122	436734	GÖKHAN CANTÜRK	2016	Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki
123	436733	OZAN YILMAZ	2016	Temel eğitim hakkının kullanılmasının uluslararası antlaşmalarda yer alan standartlar açısından değerlendirilmesi(Antalya ili örneği)
124	436710	DENİZ GÜLMEZ	2016	Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'deki yükseköğretim kurumlarının örgüt boyutları bakımından değerlendirilmesi
125	435204	SEVAL KOÇAK	2016	Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü
126	435203	NEDİM ÖZDEMİR	2016	Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi
127	432663	CANER CERECİ	2016	Okul yöneticilerinin yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ve sorumluluklarının hukuksal sonuçlarına ilişkin görüşleri
128	432661	CEMAL KALSEN	2016	Sanayi ve hizmet sektörlerinde çalışanların eğitim düzeyleri ile istihdam ve ücret düzeyleri arasındaki ilişkiler (Afyonkarahisar ili örneği)
129	432657	SELAMİ YILDIZ	2016	Planlı dönemde eğitim planlaması çalışmalarının değerlendirilmesi

130	431414	NİDAN OYMAN	2016	Türk yükseköğretim kurumlarındaki güç ilişkilerinin alan kuramı ve dramaturjik yaklaşım bağlamında incelenmesi
131	431285	MUZAFFER ŞİMŞEK	2016	Afyonkarahisar ili ilköğretim okullarının 1930-1940 ve 2000-2010 yıllarına ait teftiş raporlarına göre eğitimöğretim sorunları ve çözüm önerileri
132	431282	ALİ BALTACI	2016	Maarif müfettişleri ile ilk ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin bilgi uçurma davranışına ilişkin görüşleri
133	431281	TUNCER FİDAN	2016	Kamu ve özel ortaöğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel meşruiyet algıları
134	431273	MURAT YALÇIN	2016	Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin öz yeterlilik düzeylerinin karar verme stilleri ile arasındaki ilişkisi
135	431270	EJDER YELKEN	2016	Eğitimi uluslararası sınavlarla yeniden düzenlemek: Bağlamı, kapsamı ve dönüştürücü gücüyle PISA
136	426415	DUYGU TÜRKOĞLU	2016	Türkiye'de eğitim sisteminin yönetsel yapısı ve eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinin tarihsel gelişimi
137	423004	AYDAN CİLASUN	2016	Yükseköğretim kurumlarında pozitif psikoloji ve örgütsel özdeşleşmenin performans yönetimine etkisi
138	421510	AHMET ŞAHİN	2016	İlköğretim kurumu yöneticilerinin yönetsel ilişkilerinde kullandıkları mizaha ilişkin görüşler ile mizah iklimi, yöneticilerin mizah tarzları ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki

139	419335	ÖMÜR ÇOBAN	2016	Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı yöneticilerinin örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi
140	418221	ÖZNUR ATAŞ AKDEMİR	2016	Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının okulların akademik iyimserlikleri ile örgütsel bağlılık ve okul başarısıyla ilişkisi
141	418185	RECEP TÜRKOĞLU	2016	MEB taşra örgütündeki maarif müfettişleri ve yöneticilerin görev tanımları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi
142	418183	MORTEZA GHASEMY AQDAMY	2016	İlkokul müdürlerini seçme, atama ve yetiştirme politika ve uygulamalarına ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma
143	446079	REZZAN UÇAR	2015	İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki(Diyarbakır ili örneği)
144	429634	TEVFİK UZUN	2015	Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)
145	429388	ZEKİ ÖĞDEM	2015	Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi
146	429215	MEHMET ULUTAŞ	2015	Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki

147	423571	MİKAİL YALÇIN	2015	Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi
148	423570	HAZAL BÜYÜKOĞLU	2015	Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerinin incelenmesi
149	423228	DİDEM KARACA	2015	İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi
150	422749	ALİ İLKER KURT	2015	Türkiye'de yükseköğretimin finansmanındaki dönüşümün zamansal ve politik analizi
151	418239	İSA YILDIRIM	2015	Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi
152	418182	LEYLA YILMAZ FINDIK	2015	PISA 2012 sonuçlarına göre okul liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi
153	418181	HİLAL ZEHRA UZUN	2015	Avrupa Birliği'nin ortaöğretime erişimi arttırma politikası bağlamında Türkiye için yeni stratejiler
154	414499	DİDEM DOĞAN	2015	Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük
155	414498	SEZEN TOFUR	2015	21. yy Türk eğitim politikalarının oluşturulmasında kaynaklık eden belgelerin Fullan'ın kavramsallaştırması açısından değerlendirilmesi: 1980 – 2014
156	414433	NAZMİYE ÇELEBİ KÜKEY	2015	Türk millî eğitim sistemi temel ilkelerinin gerçekleştirme düzeyi: 1973 - 2012

157	414419	NİLÜFER ÜLKER	2015	Yabancı dil hazırlık programlarının akreditasyonunun akademik kaliteye etkisi üzerine uluslararası bir araştırma
158	410101	SERDAL ÖZGÖZGÜ	2015	Eğitim örgütlerinde yöneticilerin liderlik davranışları, bilgi yönetimi ve örgüt kültürü ilişkisi
159	399334	ÖZGÜR BATUR	2015	Üniversitelerin sosyal sorumluluklarına ilişkin paydaş algılarının incelenmesi: Eğitim Fakültesi, Çanakkale örneği
160	396158	BİLGEN KIRAL	2015	Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi
161	395903	BARIŞ USLU	2015	Üniversitelerdeki iletişim, iklim ve bilimsel - sosyal uygulamalara ilişkin yönetsel esneklik ile öğretim üyelerinin akademik entelektüel liderliği: Bir yapısal eşitlik modellemesi
162	394947	GAMZE KASALAK	2015	Yükseköğretimde örgütsel toksisite: Kaynakları, etkileri ve başa çıkma stratejileri
163	394815	FUAT UZUN	2015	Türkiye'de yerel yönetimlerin eğitim harcamalarındaki rolü ve etkileri
164	394814	BANU AKBULUT	2015	Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki
165	391157	MUHAMMET EMİN TÜRKOĞLU	2015	Öğretmen hesap verebilirliği: Özel bir okulda durum çalışması
166	391156	RAMAZAN CANSOY	2015	Türkiye'de ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin gençlik liderlik özelliklerinin incelenmesi
167	391155	ELİF AYDOĞDU ÖZOĞLU	2015	Okul kültürünün sembolik açıdan çözümlenmesi: Etnografik bir çalışma

168	391154	NURAY YILDIRIM	2015	Çoğulcu liderlik özellikleri: Eğitim kurumlarında bir araştırma
169	388220	EMİNE DAĞLI	2015	İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi
170	388197	FATMA KALKAN	2015	İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki
171	384692	EMİNE SELİN KEPEKÇİOĞLU	2015	Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının inanılabilirliği algısı ve sınıfta adalet algısı arasındaki ilişki
172	384682	HAMİT ÖZEN	2015	Okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin intibak ettirici liderlik üzerine etkisi
173	381787	KADRIYE IŞIKLAR PÜRÇEK	2015	Ankara ili devlet ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışı ve öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile ilişkisi
174	381433	NİLÜFER EROL	2015	Okul yönetiminde hâkim olan paradoksları yönetme
175	428803	PELİN TAŞKIN	2014	Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi
176	384691	CEMİL KESKİN	2014	İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum, işten ayrılma eğilimi

177	381628	SİNAN YALÇIN	2014	Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi
178	378705	MEHMET KURTULMUŞ	2014	Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi
179	375676	EVİRİM EROL	2014	Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki
180	375675	SEHER İŞCAN	2014	Yabancı diller yüksekokulu müdürlerinin dağıtıcı liderlik davranışlarının öğretim elemanlarının iş doyumları üzerindeki etkisi
181	375615	PÜREN ÜZÜM	2014	Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)
182	372337	BANU ERGİN	2014	Türkiye'de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından kendi kendine liderlik yaklaşımının öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi
183	371191	MEHMET ÖZCAN	2014	Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi yüksek lisans programının verimliliğinin ve etkililiğinin değerlendirilmesi
184	370670	EYÜP ŞAHİN	2014	Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)

185	370446	DERYA YILMAZ	2014	Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi
186	370330	ARSLAN BAYRAM	2014	Türkiye'de kamu eğitim yatırım harcamalarının çözümlenmesi
187	370328	YEŞER TORUN HAKVERDİ	2014	Eğitim ve toplumsal hareketlilik ilişkisine dair biyografik bir araştırma
188	370325	ZAFER KİRAZ	2014	Türkiye'de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlenmesi
189	370229	ŞENYURT YENİPİNAR	2014	Stratejik yönetimin ilköğretim okullarında uygulanma düzeyi
190	368288	EMEL YILMAZ	2014	Okul binaları ve örgüt kültürü
191	368287	ESİN ÇAĞLAYAN	2014	Okul binaları ve örgüt iklimi
192	366320	YAKUP KARADAVUT	2014	İlk ve ortaokul yöneticilerin duygusal zekâ yeterlikleri ve stresle başa çıkma yöntemlerinin liderlik stilleri ile ilişkisi
193	366266	HASAN KAVGACI	2014	İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi
194	364766	GÖKHAN KILIÇOĞLU	2014	İngiltere'deki öğretmenlerin çok kültürlü öğretim yeterlikleri ile Türk öğrencilerin kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusu ve akademik başarıyla ilişkisi
195	363200	SEVA DEMİRÖZ	2014	Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki
196	360020	SÜLEYMAN KARATAŞ	2014	Burs-kredi alan yükseköğretim öğrencilerinin finansman kaynaklarına ilişkin görüşleri

197	357720	DEMET ZAFER GÜNEŞ	2014	İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi
198	356653	EMEL TÜZEL	2014	Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi: Ankara ili örneği
199	356357	ABDURRAHMAN KUZU	2014	Belediyelerin gerçekleştirdiği yaygın eğitim hizmetlerinin eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmesi
200	353358	NAZIM ÇOĞALTAY	2014	Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması

EK-3**Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezleri**

Sıra No	ProQuest UMI No	Yazar	Yıl	Başlık
1	10742622	Scott Richard Wiens	2018	An Exploratory Study of Leadership Perspectives: Underrepresented Populations and College Enrollment
2	10745292	Zachary R. Boswell	2018	School Disciplinary Responses To Unexcused Absences
3	10746054	James L. Hayes	2018	Realizing the Ideal School District Size: How District Size Affects Achievement and Expenditure
4	10747415	Amy Catherine Hansen Rauch Himes	2018	Agentic and Communal Confidence in Relationship to Transactional, Transformational, and Transformative Leadership Styles of Educational Administrators in Nebraska
5	10748988	Elizabeth Tonniges	2018	A Phenomenological Approach: Perceptions of Teacher Evaluation and Future Implications of Practice
6	10750044	Melissa Frans	2018	Family Engagement: Finding Parents’ Perspectives
7	10750917	Jason C. Dolliver	2018	The Comparison Of Student Assessment Results Before And After The Implementation Of Standards-Based Grading And Reporting In A Rural Elementary School
8	10752460	Linda J. Gill	2018	Understanding New Principals’ Transition To Instructional Leadership

9	10784484	Kandace L. Garwood	2018	Alternative Education in Nebraska Public Schools
10	10785973	Megan Myers	2018	Nebraska Educator Perceptions On The Quality Of Instructional Feedback In A Secondary Science Classroom
11	10786771	Tanyaradzwa Chipso Mandishona	2018	Consciously Becoming Black: A Phenomenological Exploration of Black Sub-Saharan African International Students' Racial Identity Development at Historically Black Colleges and Universities in the American South
12	10786813	Angela Barton	2018	Perceptions Of Rti Implementation Among Administrators In Rural Elementary Texas Public Schools
13	10787275	Jessica Willard Grayum	2018	Examining the Perceptions of Principals' Ethical Leadership Behaviors and Student Academic Achievement
14	10787345	Sara J. Pearson	2018	The Perceptions of School Counselors, Special Education Teachers, and Principals on their Preparedness to be on Anti-Bullying Policies Actors for Students with Disabilities
15	10788225	Jackie Nielsen	2018	The Principal Evaluation: Connecting Principals' Evaluation to the Growth and Development Process: A Case Study

16	10788251	William R. Robinson	2018	The Cost Effectiveness and Instructional Value of One-to-One Technology Investments Among Nebraska School Districts
17	10788498	Stephanie Jean Dredge	2018	An Exploration of Teacher Perceptions of Mental Health Indicators within the Construct of School Connectedness
18	10788746	Montessa M. Munoz	2018	Addressing the Opportunity Gap Through School Community Collaboration on Student Attendance: A Qualitative Case Study
19	10788969	Christopher Joseph Harper	2018	Assessing At-Risk Students' Attitudes Toward The Implementation of Instructional Technology
20	10789418	Robert Lee Sanders	2018	K-12 Teachers' Beliefs On The Impact Of Corporal Punishment on Students' Academic Performance
21	10808547	Hanadi M. Alenezi	2018	Evaluating Dental Students' Preferences Of The Current Assessment Methods Used In Dental Education And Their Impact on Learning Approaches
22	10810878	Sheila A. Jensen	2018	Exploring The Contextual Factors Contributing To A Positive Trajectory Of Discontinued Reading Recovery Students: Perceptions Of Leaders And Teachers
23	10811115	Michelle A. Powers	2018	The Effect Of Direct Metacognitive Instruction On The Reported Self-Efficacy Of Preservice Teachers

24	10811176	Johanna M. Bonds	2018	Baby Boomers' Perceptions Of Benefits In Community-Based, Multigenerational Creative Experiences
25	10811737	Adrienne Go-Miller	2018	Social And Emotional Effects Of A School Lottery On Gifted Adolescents: A Retrospective
26	10817607	Dora L. Jung	2018	Relationship Between Bilingualism and the Development of Soft Skills
27	10823103	Eddie Lee Felder	2018	Higher Education Nonacademic Staff Job Performance And Job Satisfaction: Pillars of Feedback Interdependency
28	10824291	Tonia A. Warzecha	2018	Making An Informed Decision About Kindergarten Entrance Options: A Study Of Their Effects And Student Achievement
29	10824548	Carol Voss-Ward	2018	Facilitating Student Success: Effective Institutional Practices For Pell Grant Recipients At Selected Universities
30	10826097	Faye L. Haggar	2018	Innovation In Health Science Education: A Delphi Study Of Insights From Experts In The Field
31	10828627	James Nold	2018	Early Childhood Education: Academic and Behavioral Benefits of Prekindergarten Educational Programming
32	10829118	Hamood Salim Al-Shoaibi	2018	towards Improving the Education Funding Policy in Oman: Lessons Learned From Other Oil Dependent Nations

33	10829506	Dion Efrijum Ginanto	2018	Parental Involvement In An Islamic Boarding School In Indonesia
34	10830128	Darrius A. Stanley	2018	Black Female Teachers Presence, Perseverance and Promise: How Educational Leaders Can Combat Teacher Turnover Trends
35	10843906	Emily DuPree Christensen	2018	A Multiple Case Study Of Long-Term Success For At-Risk High School Students
36	10843947	Tracie Evans Reding	2018	Exploring the Nature of Resources and Relationships in a Multi-Stakeholder Collaborative Network
37	10929044	Şerafettin Gedik	2018	Engaging Parents In Urban Public Schools: Examples Of Two Teachers
38	10930625	Brenda Chacon- Robles	2018	Improving Instructional Leadership: A Multi-Case Study Of Principal Perspectives On Formal Evaluations
39	10969882	Tracy Thomas Purvis	2018	A Qualitative Case Study of Educational Leaders' Perceptions of the North Carolina Educator Evaluation System
40	10974020	Richard Haley	2018	A Case Study On The Perceived Impact Of Elementary School Departmentalization On Teacher Math Self-Efficacy
41	10978707	Yiwei Qiu	2018	Institutional Diffusion and Implementation of Internationalization in Higher Education: A Case Study of G University

42	10980142	Cole A. Pomeroy	2018	Teacher Perceptions Of The Impact Of A One-To-One Laptop Initiative On Their Individual Instructional Effectiveness
43	10980857	Tracy L. Vik	2018	A Comparison of Fourth-Grade Students Taught in English-Only Classrooms and Spanish-Only Classrooms in the Same District
44	10980865	Jason Feig	2018	Factors Affecting High School Graduation Rates For Students With Disabilities in Michigan
45	10981590	Brian Burnight	2018	Leading for Literacy: Lexia Reading Core5 and the Association with Oral Reading Fluency in Title I Schools
46	10981716	Cordelia A Yates	2018	Co-Teaching: Loss Of Professional Space From The Perspectives Of Special Education And General Education Teachers
47	11007043	Kendrick Ray Alston	2018	Examining the Impact of Race in the Recruitment, Placement, and Retention of African American Male Principals in Rural North Carolina School Districts: A Qualitative Study of the Perceptions of African-American Male Principals Serving in Rural, High-Poverty, High-Minority Elementary Schools
48	11007224	Lisa Sessoms Swinson	2018	Exploring Charter School Administrators' Perceptions of the Support of Their Authorizer: A Mixed Methods Study

49	13420067	Stephanie Goodrich	2018	Comprehensive Transition Programs for Young Adults with Intellectual Disabilities
50	13425706	Keith Fodness	2018	Predictive Power Of Rural School Achievement: A Mixed Method Study of Factors Contributing to Success
51	13830091	Keri C. Orange	2018	“Good Teaching is Good Teaching”: Teachers Understandings Of Evaluation And Teacher Self-Efficacy
52	13839843	David M. Aslin	2018	Administrative Leadership Teams and Impacts on Campus Culture As Measured by Collaboration, Decision Making, Conflict, Communication, Favoritism, and Confidence
53	13839906	Kimberly S. Carter	2018	In It to Win It: An Examination Of Community College Developmental Students Enrolled In Corequisite Remediation English Courses
54	13839915	Harleigh Paul Jones	2018	The Non-Academic Self-Concept of Homogeneously Grouped Sixth Through Eighth Grade Gifted and Talented Students
55	13839918	Elisabeth Avila Luevanos	2018	Inclusive or not?: Development of a Student Survey to Measure Students’ Perspectives of Teacher and Leader Abilities to Lead Racially Diverse Schools
56	13839991	Nkrumah Henry Dixon	2018	The Inclusion Model: Leaders’ Perception of The Inclusion Model – A Qualitative Study

57	13840018	Elyse Lenore Morgan	2018	Implementation of Response to Intervention: A Case Study In A Texas Education Agency Designated Other Central City Suburban School District
58	13840020	David a. Murdock	2018	The Effectiveness of A Classroom Assessment Technique (CAT) in The Calculus I Classroom
59	10248633	Columba Myra Gaytan-Morales	2017	Pathways to a Brighter Future: Narratives of Latino Students' Perceptions at Community College
60	10251629	Matthew D. Scandrol	2017	Implementation of Common Core State Standards and South Carolina College and Career Ready Standards: Successes and Struggles
61	10251933	Christa D. Platt	2017	Black Minds Matter: The Academic Identity Of First Year African American Stem Students
62	10255371	Benjamin Donald Collins	2017	Documenting Instruction: A Mixed Methods Study on Evaluation Evidence Collection Practices for Illinois Suburban High School Raters
63	10258544	Aaron Raatjes	2017	Maintaining and Improving Academic Achievement in the Midst of Significant Demographic Change: A Case Study Analysis
64	10258988	Sally E. Hyatt	2017	The Private University Faculty Perspective of Community College Transfer Students: An Ethnographic Interview Study

65	10259252	Jennifer L. Sinclair	2017	Examining Teacher Experiences: A Qualitative Study on Inclusion in the Elementary Classroom
66	10259771	Sharon K. Genoways	2017	The Experiences of Female High School Students And Interest In Stem: Factors Leading to the Selection of An Engineering or Computer Science Major
67	10259787	Nicholas Henkle	2017	Characterizing Exceptional Superintendent Leadership in Ethnically and Economically Diverse School Districts
68	10259838	Kathleen O'Brien	2017	Colorblind Policies and the Discourses That Uphold Them: The Social Construction of Bullying
69	10261367	Robin Justice Dennis	2017	Relationship Between Health Literacy and Self-Directed Learning Readiness of Older Adults
70	10264031	Colleen A. Murley	2017	Demographic Characteristics of Successful English Language Learners in Rural Communities
71	10264928	Corey J. Murphy	2017	Role of the Principal in Implementing Blended Learning in Algebra I Courses in South Carolina Public Schools
72	10265330	Ashley B. Rasmussen	2017	Nebraska Collegiate Methods Professors' Perceptions of the Next Generation Science Standards: A Semi-Structured Interview Approach
73	10266399	Patrick Jarrett	2017	The Effects of Sex and Professional Experience on Superintendent Selection Decisions by School Board Chairpersons

74	10266770	Lucy Katherine Johnston-Josey	2017	The Influence of Administrators on Literacy Instruction Through the Promotion and Selection of Professional Development
75	10267888	David A. Gibbons	2017	Factors that Influence Accreditation in Nebraska Public Districts and Schools
76	10272703	Tanja N. Pederson	2017	Implementing a Five-week Summer Program as An Intervention to Kindergarten Readiness
77	10279038	Felix Peter Umeana	2017	Parental Engagement with Schools and Students in Nigeria
78	10279479	Marcus G. Davenport	2017	How Does a Principal in Detroit Public Schools Produce a Productive Learning Environment Within the Current System?
79	10283386	Denise MacAllister	2017	Teacher Beliefs on Inclusion of Students With Disabilities in Kindergarten, First Grade and Second Grade in One Southern California Urban School District
80	10284878	Dawn L. Mathis	2017	Elementary and Secondary Teachers' Attitudes and Efficacy for Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom
81	10289757	Stacy L. Lickteig	2017	The Influence of Language Choice in Acceptable Use Policies on Students' Locus of Control
82	10598871	Paul E. von Fischer	2017	The Relationship Between Teacher Perceptions of Principal Servant Leadership Behavior and Teacher Job Satisfaction in South Dakota

83	10599155	Victor H. Vergara	2017	Culturally Responsive School Leadership For Latino/a Students Success
84	10599465	Ryan David Richardson	2017	Sustaining the Human Spirit of the High School Principal Leading for Equity
85	10604361	Kelly M. Gomez Johnson	2017	Elementary Administrators' Mathematics Supervision & Self-efficacy Development
86	10607235	Casey Hurner	2017	The Phenomenology of Preparing Culturally Proficient Teachers: Modeling Co-teaching and Critical Discourse in a Rural State College
87	10610683	Alan Anthony Chase	2017	Educational Policy Formation: The Closing and Unclosing of The Governor Morehead School for the Blind
88	10610702	Catherine Edmonds	2017	The "NELA Experience": How an Alternative Principal Preparation Program Impacted Principal Practice and School Achievement in Rural Elementary Schools
89	10610715	Linda Gail Frederickson	2017	Parents/Guardians' Perceptions of Elementary Standards-Based Report Cards
90	10610727	Timmy Edward Harrell	2017	Historical Role Conceptualizations of the Superintendent and their Relationship to North Carolina Low Wealth Public School District Superintendents

91	10610732	Karen Louise Holding-Jordan	2017	Perceptions of Effective Teaching Practices in Early College High Schools: A Juxtaposition of the Perceptions of Students and Their College Instructors
92	10617532	Pamela J. Talley	2017	Through the Lens of Novice Teachers: A Lack of Administrative Support and Its Influence on Self-Efficacy and Teacher Retention Issues
93	10617821	Tammy Terral Franks	2017	Psychological Conditions of Engagement Among Community College Maintenance Employees: A Cross-sectional Study
94	10619970	Angela M. Reyna	2017	With Great Power Comes Great Responsibility: Navigating Through Year One of the Principalship
95	10620576	Charcelor Channing McCullum	2017	An Examination of the Factors That Influence the Transfer of Learning Among K-12 Educators Participating in Professional Learning Communities
96	10622201	Jae-Bum Han	2017	Developing a Scale for Culturally Responsive Practice: Validation, Relationship With School Organizational Factors and Application
97	10633407	Jennifer Maya Haan	2017	Expelling the Model Minority Myth: A Case Study Examining the Leadership Practices in a Southwest Borderland High School

98	10637633	Julius Turyatoranwa	2017	Prospects and Challenges of Universal Secondary Education: A Case Study of the Stakeholders' Perceptions in Southwestern Uganda
99	10637947	Karen Pack	2017	Examining the Evolution of a Teacher Induction Program in a Diverse, Urban, Southeastern School District
100	10638508	April Scott	2017	Block Scheduling and Students' Achievement in Mathematics in a Selected Nebraska School District
101	10638989	Joe L. Childs	2017	Online Dual Credits: Measuring the Relationship Between Grades Earned in Rural High School Dual Credit Courses and Grades Earned in Post High School College Credit
102	10639230	Rik Devney	2017	Factors Associated to Teacher Longevity in a Title I Elementary School A Qualitative Narrative Inquiry Study
103	10642929	Terry P. Houlton	2017	Local Implementation Effectiveness of a Multi-tier System of Support in Elementary School Settings
104	10642993	Kimberly S. Gangwish	2017	Representation of Deaf Characters and Culture in Young Adult Fiction
105	10680384	Jo A. O'Garro	2017	Factors That Influence the Reading Motivation of Fourth and Fifth Grade Students in a Midwest Urban Elementary School

106	10683019	Ferial G. Pearson	2017	Exploring Education Professionals' Perceptions of the Changes in School/classroom Climate, Students' Experiences and Educators' Experiences as a Result of Implementing the Secret Kindness Agents Project
107	10683437	Maria Garcia Vazquez	2017	Exploring the Path of Latina Community College Presidents Navigating the Labyrinth
108	10684186	Jacquelyn Andrea Sims-Jones	2017	Educators' Perceptions of a School-Based Antibullying Program in an Elementary School
109	10686746	Thomas John Hoh	2017	Factors Associated With Passing School District Capital Project Referenda in Wisconsin, 2011-2016
110	10690380	Sandra Lawson Higgins	2017	Teachers Appraisal of Their Relationship With Instructional Coaches and Interpretation of the Instructional Coaches Role
111	10690594	Bert Klunder	2017	Culturally Responsive Educational Leadership: A Qualitative Study of Indigenous Innovations
112	10691076	Matthew A. Hoyer	2017	Attachment Theory as a Predictor of Retention in First-year College Students
113	10702774	Ben D. Wiley	2017	The Relationship Between the Physical Environment of Schools and Teacher Morale, Sense of Belonging and Work Ethic

114	10713395	Laura Ficarra	2017	Differences Between Higher and Lower Achievement Rate and Leadership Qualities, Instructional Practices, Parental Involvement, Opportunity to Learn and Professional Development
115	10713405	Leo Murillo	2017	The Effects of Assistant Principals' Decision-making Processes on Advanced Diploma Rates in Long Island High Schools
116	10742280	Rizalino Pagador Garcia	2017	The Relationship Between Transformational Leadership and Organizational School Climate as Perceived by Teachers in the Philippines
117	10752743	Vaughn Denton	2017	Does Trust Really Matter? A Comparison of Urban Schools With High, Middle and Low Graduation Rates
118	10752900	James P. McKinstry	2017	Investigating the Impact of Instructional Technology on Lesson Effectiveness
119	10758832	Jennifer Liston Bigelow	2017	Where did Everyone Go? Factors Leading to Attrition among Catholic School Principals
120	10760553	John Carl Sandstrom	2017	Native American Participation and Persistence in Undergraduate Education: A Qualitative Examination of the Issues Through the Lens of Tribal Critical Race Theory

121	10760665	Lisette Lauren Lors	2017	The Closed Achievement Gap in One Long Island High School Leveling the Playing Field Perceptions of Teachers and Administration
122	10832019	Scott Christopher Woods	2017	Measuring the Middle School Concept: The Status and Effectiveness of Middle School Concept Implementation in Illinois
123	10044702	Michael K. Bunch	2016	Whiteness in Public School Administration: A Critical Narrative Approach to Understanding How Insider Superintendents Communicate With Their Administrative Staff Members
124	10046795	Anthony DeBonis	2016	The Positive Qualities in a Mentorship That Breed Success
125	10090304	Courtney Manzitto	2016	Setting the Bar: A Closer Look at an Elementary Leadership Development in One Midwestern School District
126	10090311	Melissa Poloncic	2016	Principals Matter: Perceptions of Principals on School Leadership
127	10090314	Galen Boldt	2016	Nebraska High School Principal Beliefs About Instructional Leadership
128	10096904	Melissa M. Stephens	2016	The Hesitations of Adult Professionals to Serve as Career E-Mentors for Youth
129	10102364	Deborah Gleich-Bope	2016	After ALICE: The Implementation of an Active Shooter/School Intruder Training Program in K-12 Schools

130	10103179	Denise M. Hoge	2016	The Relationship between Teachers' Instructional Practices, Professional Development and Student Achievement
131	10106258	Nisa Felicia	2016	Factors Associated With Cognitive Development of Primary School Children in Eastern Indonesia
132	10107048	Leigh Yannuzzi	2016	Teacher Educators' Use of Research-based Literature in Their Pedagogical Practice
133	10107099	Sarah J. Zuckerman	2016	Organizing for Collective Impact in a Rural Cradle-to-career Network
134	10107769	Li Zhang	2016	International Branch Campuses in China: Quest for Legitimacy
135	10108226	Craig R. Lamb	2016	The Relationship Among the Timing of College Start, Remedial Education Participation and Postsecondary Persistence
136	10112080	Christopher M. Loofe	2016	A Product Evaluation of the Selective Abandonment Process for School Budgeting
137	10116343	Shane P. Conklin	2016	Autism Spectrum Disorder in Kindergarten and Transitional Kindergarten: Teachers' Self-perceived Ability to Meet the Needs of Students Transitioning From Early Intervention Behavior Therapy Programs
138	10117079	Norma Leticia Nava	2016	A Case Study of Key Stakeholders' Perceptions of the Learning Center's Effectiveness for English Learners at a District in Central California

139	10117108	Melinda A. Westland	2016	"I never seen myself going to college": An Intimate Inquiry of Foster Alumni in Higher Education
140	10117109	Phil Buchanan	2016	The Association Between Learning Preferences and Preferred Methods of Assessment of Dental Students
141	10124335	Laura S. Salem	2016	English Language Learners and Special Education: One District's Journey Through the Collaborative Problem Solving Process
142	10127007	David S. Adams	2016	Teaching Distance Education in Library Science: A Comparative Study of Faculty Satisfaction, Teaching Effectiveness and Support Services
143	10127030	Deborah Hooks-Ward	2016	Examining Organizational Change Through a Socio-cultural Lens: A Case Study of Persistent Educational Inequity in a Rural, Mid-sized School District in South Carolina
144	10127051	Sally Saunders Huguley	2016	Rallying Education Activism From the Grassroots Up: A Case Study of the South Carolina Education Improvement Act of 1984
145	10127054	Valarie Greene	2016	The Preferred Leadership Style of South Carolina, Title I, Middle School Principals: Is There a Relationship to Student Achievement?
146	10127114	Tammy Joy Burnham	2016	Principal and Teacher Perceptions of Principal Leadership Behaviors as It Relates to Teacher Evaluative Feedback and Recognition

147	10127126	Alfred D. Moore	2016	Thorn in the Side of Segregation: The Short Life, Long Odds, and Legacy of the Law School at South Carolina State College
148	10129881	Brandon O. Hensley	2016	Adjunct Faculty in A Neoliberal Age: The Power of Critical Stories
149	10131421	Michael R. Minton	2016	Trio-eligible Students and Study Abroad: Influential Factors, Barriers and Benefits
150	10131428	Daniel Craig McCloud	2016	Racial Stereotype Threat: A Critical Race Perspective
151	10131472	Amanda Margaret Bergschneider Newell	2016	Influence of Dietetic Internship Directors' with Research on the Research Curriculum in Dietetic Internship Programs
152	10131475	Carol M. Grode-Hanks	2016	Job Satisfaction of Online Faculty at A Midwestern Technical Institute
153	10131504	Evan Gough	2016	Southwest and South Central Minnesota K-12 Teachers' Perceptions Regarding the Flipped Classroom
154	10131506	Aaron Plas	2016	High School Student Perceptions of Online Classes Compared to Traditional Face-to-face Classes
155	10131511	Steven Webner	2016	Iowa Public School Board Presidents' and Superintendents' Perceptions of the Characteristics of Effective Superintendents
156	10131541	June Peterson Larson	2016	Formation of A Professional Identity as A Nurse: A Study of Nursing Values

157	10131545	Shawn W. Yates	2016	Factors Influencing Rural Superintendent Tenure in South Dakota
158	10131550	Kay Rasmussen	2016	Interprofessional Education in Health Sciences: A Phenomenological Analysis
159	10131551	Darron Arlt	2016	The Differences Between Superintendent Tenure and Student Achievement in Nebraska as Measured by 2015 Nesa-reading Scores
160	10131552	Todd L. Herseth	2016	Business Ethics Education and Mezirow's Transformative Learning Theory
161	10133352	Maria Luisa Zamudio-Mainou	2016	Validating Culturally Responsive Teaching: The Keystone of Success for Latinos in Higher Education
162	10139034	Mongkonrat Parks	2016	Contemplative Early Childhood Leadership
163	10139062	Catherine A. Doom	2016	Teacher + Technology = Blended Learning: How Important is the Teacher in this Equation?
164	10139350	Troy Juracek	2016	Predictability of Hiring Mechanisms for Elementary Teachers
165	10141696	Tami Eshleman	2016	Comparison of Nebraska Accreditation Options and Effect on Student Achievement: A Mixed Methods Study
166	10142174	Andrea M. Haynes	2016	At the Intersection of Gender and Race: A Qualitative Study of the Lived Experiences of African American Female Elementary Principals

167	10143814	Sonya Diana Hayes	2016	Ucea Professors' Perceptions of Principal Preparation Program Challenges in Developing Candidates for the Instructional Leadership Role
168	10144649	Yan Liu	2016	How Leadership is Distributed and How It is Associated With Teaching Quality? A Cross-country Study With the Talis 2013
169	10153547	Lisa A. Tran	2016	Whether and How Latina Administrators Use Cultural Capital and Experience to Lead Through Relational Trust
170	10163983	Nathaniel Cunningham	2016	Elementary District-level and Building-level Leadership Practices That Promote and Sustain Professional Learning Communities
171	10163985	Brittney M. Gillespie-Porter	2016	Title IX of the Education Amendments of 1972: Does Its Application Parallel the Original Intent of Congress?
172	10164276	Colin P. Stewart	2016	Effects of Improv Comedy on College Students
173	10165132	Hilary L. Lichterman	2016	Organizational Perspective on Implementing the Residential Curriculum Approach: An Ethnographic Case Study
174	10190080	Steven V. Helgeland	2016	Job Satisfaction and Perceived Self-efficacy of South Dakota Special Education Administrators

175	10194127	Jarod Larson	2016	The Relationship Between South Dakota Public School Superintendents' Perceptions of Professional Development Principles and Student Achievement
176	10194725	Lisa Lee Geren	2016	Principals' Perceptions of Professional Development: Options That Support Effective Leadership
177	10195587	Jason Robert Bryant	2016	Leadership Preparation Programs and Social Justice, Lessons Learned from a Graduate School of Education
178	10196239	Elizabeth M. Wessling	2016	District-created Response to Intervention in High School Mathematics: A Program Evaluation Integrating Social Cognitive Theory
179	10196285	Lawrence A. Rasheed	2016	The Constructed Souls of the (Mis-schooled) Black Males: Rediscovering and Exposing Greatness Within Black Male Students
180	10243330	Taunya L. Jenkins	2016	A Principal's Challenge: Intentionalizing The Cultural Frame to Improve Student Achievement
181	10243344	Christine Farrugia	2016	Legitimacy of Cross-border Higher Education Policy: A Comparative Case Study of Dubai and Ras Al Khaimah
182	10246146	Andrea Yeager Neuzil	2016	Equitable Student Engagement: A Correlation Between Personalized Learning, Student Engagement and Poverty Level

183	10248982	Andrea Mattoon	2016	A Comparison of Leadership and Organizational Characteristics of Effective Alternative High Schools With Open and Restricted Enrollments
184	10248985	Christopher M. Smith	2016	Business and Educator Perceptions of State Education Policy in Michigan's Affluent Communities
185	10255482	Cory R. Rodriguez	2016	The Relationship of the Parental Involvement of Latino Immigrant Parents of Middle School Students and Student Academic Achievement
186	10274107	Danette Irvine Moore	2016	Mississippi's Teacher Observation Rubric: Administrator Perceptions of Appropriateness by Grade Level
187	10291005	Erich Morris	2016	Superintendent Perceptions of Critical Facets Related to Successful and Unsuccessful School Bond Elections in Texas Public School Districts
188	10291042	Lolita Antoinette Tabron	2016	The Effects of the Texas Top 10% Plan on High School to University Feeder Patterns and Diploma Types
189	10291061	Toron Jamaine Wooldridge	2016	Gauging Deficit Thinking: An Investigation of Principals' Perceived Self-efficacy in Influencing Dropout Rates Among African American and Hispanic High School Students in Texas
190	10291103	Dale-Ellen O'Neill	2016	The First Year Transition and Resilience of Precollege Outreach Program Alumni

191	10583368	James Roy Douglas	2016	Growing Students Toward Proficiency in Reading: A Case Study of Selected Title I Schools in the Wake County Public School System
192	10583514	Brandy Rene Nelson	2016	Perceived Experiences of Induction and Mentor Programs by New Teachers Working in High-Poverty Schools: An Exploration of Views and Teaching Practices
193	10585327	Charles Dewitt Dulin	2016	Impact of School Uniforms on Student Discipline and the Learning Climate: A Comparative Case Study of Two Middle Schools With Uniform Dress Codes and Two Middle Schools Without Uniform Dress Codes
194	10588087	Nathan Andrew Shelburne	2016	Effects of A Strengths-based First-year Seminar on Student Thriving
195	3704309	Shari Denise Burgess	2015	The Impact of Changes in School Leadership in South Carolina Middle Schools on School Climate and Academic Achievement as Reported on the South Carolina Annual School Report Cards
196	3704313	Immaculata Anayo Chukwunyere	2015	Rethinking the Achievement Gap: A Wholistic Humanistic View of Student Academic Performance and Lack of Performance
197	3704343	Tiffany Ann Rebecca Turner Hall	2015	A Study of Professional Learning Amongst South Carolina Instructional Leaders in Comparison to the Learning Forward Standards

198	3704370	LaTunya Glenn Means	2015	The Essence of Alternative Education: A Phenomenological Study of the Lived Experiences of At-Risk Secondary Alternative School Students
199	3704379	Elizabeth Orehovec	2015	The Influence of Academic and Social Self-concept on College Student Withdrawal
200	3704420	Karen Worthy	2015	Relationships Among Leadership Styles and Job Satisfaction Levels: A National Study of College of Nursing Faculty and Deans in Research Intensive Institutions
201	3704642	Katie E. Ahsell	2015	No Longer Working in Silos: A Systems Approach to Improving School Climate
202	3704662	Saipraseuth Chaleunphonh	2015	Best Forms of Involvement for First-year Student Veterans for Academic Success
203	3704711	Jodi Hallsten	2015	Exploring the Relationship Between Faculty Perceptions of Chairperson-faculty Member Communication Exchanges and Department Climate
204	3704771	Michael Miller	2015	High School Principals and Self-efficacy: A Phenomenological Examination Into the Belief in Ability to Perform the Principalship
205	3704789	Joshua R. Olsen	2015	Illinois Teacher Evaluation Student Growth Component: A Predecision-making Policy Analysis
206	3704818	Jennifer J. Swartout	2015	Faculty as Institutional Agents for Students Enrolled in Developmental Education

207	3704819	Jeffrey S. Szymczak	2015	Transitioning to A Standards-based Grading Model at the Middle Level: A Case Study
208	3704821	Shiney Thomas-Jacob	2015	The Experiences and Perceptions of Selected Female Community College Trustees in Illinois
209	3704834	David Weatherspoon	2015	Raising the Bar: The Stories of Ged Graduates Transitioning to Community College
210	3704849	Susan A. Woollen	2015	Contradicting Conventional Wisdom: Women Presidents' Abilities to Forge Purposeful and Instrumental Relationships for Institutional Outcomes
211	3706394	Bushra Rahim	2015	The Economics of Financing Education and Gender Composition of Schools: Retention and Learning Outcomes in Public Primary Schools Khyber Pakhtunkhwa (KP) Province, Pakistan
212	3714135	Mike Lodmel	2015	The Relationship Between School District Expenditures and Act Scores in South Dakota Public Schools
213	3718807	Crescentia Fatima Thomas	2015	Peer Mentorship and Cultural Capital Among High School Students
214	3722364	Patricia Daughtry	2015	Principals' Preparedness for and Experiences of Crisis Events at School

215	3725318	Jane Virginia Mitchell	2015	Acquisition, Development and Demonstration of Grit Among Latina Teachers From the Central San Joaquin Valley
216	3730939	Jeffrey Slade Burke	2015	Examining the Relationship Between Community Educational Attainment and The Discipline Implementation of Fourth Amendment Legal Principles in Public Schools
217	3731016	Augustina Capallera Lozano	2015	The American Dream Lost in Translation: The Educational Trajectory of A Mexican Immigrant Student and His Journey Towards American Success
218	3731048	Genyne Lynette Royal	2015	What Shall I Give My Children? Student Affairs Professionals and Their Influence on the Academic Resilience of Underprepared African American Students
219	3732070	Marc J. Cohen	2015	Principal Leadership in High-performing, High-poverty Elementary Schools
220	3732537	Jacalyn M. Griffen	2015	School Counselors in Action Reframing Professional Development to Engage Families
221	3733685	Yanyan Li	2015	The Teaching of Shanghainese in Shanghai Kindergartens
222	3734188	Bret Allan Schroder	2015	The Impact of A Common Approach to Instruction Within A Nebraska Rural School District

223	3734836	Dawn Lewis	2015	A Historical Organization Case Study of the School Employees Retirement Act of Nebraska and the Class V School Employees Retirement Act of the State of Nebraska
224	3736696	Cherie' Kay Thriffiley LaRocca	2015	Retaining College Students from the First to Second Year: A Case Study
225	3737102	Kenneth D. Spencer	2015	The Academic Effect of An Intensive Reading Intervention Program at A Rural California Middle School Using Data From A One Year Program
226	3737511	Yanan Hu	2015	Forensics Participation as A Contributor to Students' Critical Thinking Skills At the College Level in China: A Multiple Case Study
227	3737834	Harry Leonardatos	2015	Comparing Organizational Configurations of Principal Autonomy in Finland and New York
228	3738116	Jerrold Don Barton	2015	An Investigation of The Relationship Between School Size, Socio-economic Status, Expenditure-per-student, Mobility rate and Percentage of Non-white Secondary Students Taking State Science Exams
229	3738209	William Laurance King	2015	Predicting Persistence of First-time Freshmen At A Large-city Community College

230	3738256	Melanie Arrington Rogers	2015	A Study on Administrators' Perceptions of The Optional Flexible Year Program: School Improvement Effort in A Rural Texas School District
231	3738272	Martha Alicia Trejo	2015	Implications for Dual Language Administrative Leadership: A Comparison of The English Reading Achievement of Third Grade Students Among Three Instructional Programs in A Rural School District
232	3738302	Alethea Yvette Wells	2015	Are We Dumb Yet? A Case Study of The Effects of Excess Professional Development and Teachers' Perceptions of Professionalism in Urban Schools
233	3738306	Beth K. Stenzel	2015	Correlation Between Teacher Mindset and Perceptions Regarding Coaching, Feedback and Improved Instructional Practice
234	3738371	Andrew R. Walters	2015	Evaluating A 1:1 Computer Program in A Secondary School
235	3738537	Tyree Dawn Sejkora	2015	Teachers' Perceptions of Student Attendance of A Newly Implemented Tardy Policy
236	3738582	James A. Yankech	2015	Trust Within Higher Education Consortia – A Phenomenological Study of the Experiences of Directors and Leaders
237	3738774	Fairouz Bishara- Rantisi	2015	The Packasso Project: A Case Study
238	3738822	Jean R. Ubbelohde	2015	The Effect of Teacher-child Interactions on Child Outcomes

239	3738905	Scott A. Sturgeon	2015	Investigation of Mentoring for Instructional Leadership within an Educational Consortium
240	3739484	Nimo Mohamed Abdi	2015	Race and Religion in the Making of Somali Youth Identities
241	3739909	Anthony D. Berthiaume	2015	Email Communication and Its Impact on High School Principal and Teacher Relations
242	3740036	Melissa Marie Usiak	2015	Relationships Between Leader's Literacy Content Knowledge and Multi-tiered Systems of Support
243	3740247	Ashley Johnson	2015	The Community Reviewer Program: An Examination of A Parent Empowerment Program in Detroit
244	3742162	Taya Louise Owens	2015	The Role of Academic Departments in Graduate Academic Program Innovation
245	3746016	Timothy B. Arnold	2015	Executive Coaching as A Model of Professional Development for School Superintendents
246	3746800	Matthew R. Damschroder	2015	The Essential Value of LGBT Resource Centers
247	3746803	John M. Davenport	2015	Institutional Factors Influencing African-American Male Involvement in Undergraduate Student Organizations
248	10008922	John Paul Dowd	2015	Understanding Generosity at Military Colleges and Universities: Characteristics and Motivations of Major Donors at the Federal Service Academies and Senior Military Colleges

249	10008929	W. Burke Royster	2015	The Relationship Between the Faculty's Perception of the Principal's Instructional Leadership Behavior and Principal Personality Characteristic
250	10011028	Heather C. Dunn Carlton	2015	An Experimental Study of Methods to Teach College Students Standard Drink Measures and Pouring Accuracy Using the Red Cup
251	10026406	Robert Arthur Brewer	2015	Senior University Administrators' Perceptions of Purpose and Value Transmission Based on Organizational Identity At Their Home and Branch Campus
252	10026432	Stephanie A. Fletcher	2015	Opening the "Black Box": Nonresidential African American Fathers on Black Men's Educational Outcomes: During the Period of Three Federal Policy
253	10026438	Jimmy Scott Gouard	2015	Performance Pay For Teachers: A Comparative Multi-case Study
254	10026440	Karee DeLyn Gregg	2015	A Qualitative Study of the Educational Experiences of Pregnant and Mothering Teens
255	10026445	Adam Ray Hile	2015	Teacher Perceptions of the Use of One-to-one Technology in Algebra 1 Classrooms
256	10026455	Detra D. Johnson	2015	The Way We Were: Voices of Three African American Female Teachers Before, During and After Desegregation in A Southern Rural District

257	10026483	David Flint McIntosh	2015	Protecting the Ivory Tower: An Examination of How Whiteness is Understood and Enacted by Institutional Administrators
258	10044700	Roxanne Brown- Garcia	2015	The Brotherhood of Blackness: A Phenomenological Investigation Into the Lived Experiences of African American Male High School Graduates in A Northern California City
259	10105243	Anna Schwan	2015	Student Motivation and Amotivation: Teacher and Student Perceptions
260	10110564	Donna Welch Blakebrough	2015	“Lest We Forget”: A Study of Teaching and Learning at Henderson Institute, 1952 to 1970
261	10110571	Lisa Renee Brown	2015	Issue Framing in Print Media Coverage of the Wake County School Board
262	10112953	Katrenna Yvette Simpson Rich	2015	A Case Study of Teacher Experiences and Perceptions of a Freshman Academy
263	10131860	Toni Palmer	2015	Examining the Differences in Student Achievement Among Seventh-grade Mathematics Students in Traditional and Cotaught Classrooms in A Midwestern Urban District
264	10131867	Pandi Pittman	2015	Teacher Retention in Sparsely Populated Rural South Dakota School Districts

265	3584304	Ronald Eugene Gillespie	2014	An Investigation into EVAAS Use and Math Placement in Middle Schools in North Carolina
266	3609207	David Dewayne McDonald	2014	The Relationship Between Principal Longevity and Student Achievement in Middle Schools in South Carolina
267	3615391	Sean Michael Williams	2014	The Principal's Role in the Implementation of Response to Intervention
268	3615696	Debra Bukko	2014	An Analysis of the Relationship Between Teacher Trust and Achievement For Students of Latino and White Ethnicities
269	3615710	Christopher M. Ludwig	2014	A Study on the Self-efficacy and Competence of Approved Clinical Instructors on Athletic Training Educational Compete
270	3617396	Jeff Daniel Arrington	2014	Creating 21 st Century Classrooms: What District Level Instructional Leaders Know About Leading 21 st Century Learning
271	3618069	Adam N. Sempek	2014	Elementary and Secondary Teachers' Attitudes Towards the Education of English Language Learners in the Mainstream Classroom in Rural Schools
272	3620214	Stacia Patterson Felicello	2014	Morale For Principals: Does Mentoring Make A Difference?
273	3620942	Latoya N. Dixon	2014	Leadership Practice Differences in Positive Climate Schools
274	3620955	Michael Griggs	2014	An Analysis of Erickson's Concept of School Legitimacy in relationship to School Success and Failure

275	3621020	Abigail D. Woods	2014	A Correlation Study of Leadership Indicators and Literacy Outcomes: Examining A State Adopted Leadership Assessment Model
276	3621025	Marc Zachary	2014	A Study of the Relationship Between Public K-8 and Middle Schools and Student Achievement in One South Carolina School District
277	3623440	Danielle N. Miller-Schuster	2014	An Examination of the Role of Fundraising in Divisions of Student Affairs At Seven Four-year Public Universities in the Midwest
278	3623460	Behnam Roohani	2014	Technology Professional Development and Instructional Technology Integration Among Part-time Faculty At Illinois Community Colleges
279	3623486	Kathleen M. Wilkey	2014	Patterns of Local Intergovernmental Cooperation in Illinois School Districts
280	3625176	Jesse Angel Coronado	2014	Exploration of the Interaction Between Risk and Protective Factors Within the Cultural Construct of Five Male Academically Resilient Latino College Graduates
281	3625189	Shauna Tamara Sobers	2014	Can I Get A Witness?: The Resilience of Four Black Women Senior Student Affairs Administrators At Predominantly White Institutions

282	3629675	Lillian J. Van Vlack Bruckner	2014	Using Student Development Theory to Enhance the Educational Experience in Student Conduct: Perspectives of Student Conduct Practitioners At Four-year Institutions
283	3629697	Aimee Copas	2014	Credentialing of Dual-enrollment Faculty in North Dakota: An Evaluation and Model of Instructor Qualifications
284	3629721	Lisa M. Feller	2014	Development of Professional Nursing Values: Differences in Nursing Students' Values Based on Program Type and Delivery Method
285	3629733	Michelle Gierach	2014	Nursing Program Leaders' Perceptions of Interprofessional Education and Curriculum Practices Within Pre-Licensure Baccalaureate Nursing Education
286	3629760	Kym M. Johnston	2014	Rethinking Mathematics Curriculum in A K-5 Rural Setting: Comparing Inquiry-based to Traditional Approaches
287	3629771	Nicholas C. Klemisch	2014	Perceptions of Special Education Administrators in the Development of Career Skills Necessary in A K-12 Setting
288	3629785	Jennifer Nebelsick Lowery	2014	The Relationship Between Early Childhood Education and Third-grade Reading Proficiency

289	3629798	Lindsay Erwin McLaughlin	2014	Student Athlete Academic Success/Retention and Athletic Scholarships in Division II Women's Collegiate Athletics
290	3629809	Rebekah Neary- DeLaPorte	2014	Factors That Motivate Faculty Members to Serve as College Student Organization Advisors
291	3629843	Catherine M. Schulte	2014	Athletic Training Directors' Perceptions of Satisfaction With the Appropriateness of Graduate Entry- Level Education Competency Content Areas
292	3629860	Julie Symes	2014	Nursing Students With Disabilities in the Clinical Setting: Nursing Education Leaders' Perceptions of Accommodations
293	3629868	R. Jason Uttermark	2014	Academic Intensive Care Units For Incomplete Assignments in the High School Setting: The Impact on Student Success and Achievement
294	3629869	Penny Veit- Hetletved	2014	Program Evaluation For Evidence- based Practices in Correctional Education
295	3630460	Cynthia M. Thompson	2014	Disciplinary Differences Between Faculty in Library Use and Perceptions
296	3631063	Amanda McKay	2014	The Geography of High School Teacher Learning in Communities of Practice
297	3633861	Tammy S. Voisin	2014	The Impact of A Kindergarten Intervention Program on Student Reading Achievement in Primary Grades

298	3633915	Mehmet Şükrü Bellibaş	2014	A Mixed-method Approach to the Exploration of Principals' Instructional Leadership in Lower Secondary Schools in Turkey: The Principal and Teacher Perspectives
299	3634813	Telesia Evon Davis	2014	Transforming the Culture of the STEM Disciplines: A Multiple Case Study of Successful Strategies for Inclusive Excellence
300	3636397	Paul C. Berry	2014	Where Are All of the Principals Going? An Analysis of Public School Principal Attrition, Mobility and Turnover
301	3640257	Kyley Weinberger Cumbow	2014	Motivation and Resiliency Among Native American Students: Factors Impacting Successful Native American High School Students
302	3640290	Sundaram Nataraja	2014	Perceptions of Business School Leaders and Faculty Members on Strategic Planning Implications At A Selected Business School
303	3640313	Esther Tschetter	2014	Student Satisfaction With Online Learning in Higher Education in the Decade 2002-2012: A Meta-analytic Review
304	3640881	Yonmon Tchinsala	2014	The Challenges of Education For Democracy: Sub-Saharan Africa in An Era of Globalization
305	3641945	Bradley J. Butcher	2014	Entrepreneurial High School: An Evaluation and Feasibility Study of A Conceptual School Model

306	3643229	David Martin	2014	Learning to Practice Leadership For Social Justice: An Autoethnography
307	3643236	Toni Marie Waggoner	2014	The Effects of the Property Tax Extension Limitation Law Adjustment and Hold Harmless Provision on Equity in The Illinois General State Aid Funding System, 2000–2011
308	3643243	Christopher C. Colgren	2014	Equality of Opportunity: The Relationship Between Tracking and Educational Outcomes
309	3643249	Aimee Davis Feehery	2014	Assessment For Learning: An Evaluation of A Professional Development Program At Lincolnway District 210
310	3643260	Laura LaSalle	2014	Culturally Responsive Teaching: What Do Mexican American Students Have to Say?
311	3643264	Kelly Manning-Smith	2014	Effects of School-home Communication on School-family Partnerships At A Title I High School: A Critical Discourse Analysis
312	3643268	Anthony Jay Plese	2014	A Case Study Using A Qualitative Research Technique to Investigate the Perceptions of Administration, Faculty and Students, Regarding Two Stand-alone Career Centers in Illinois
313	3643271	Marla Holder Robinson	2014	District Size and Implementation of High School School Improvement Grants

314	3644805	Mirta R. Segredo	2014	The Relationships Between Elementary School Principals' Emotional Intelligence, Leadership Style and School Culture
315	3666719	Cindy B. Copich	2014	Educator Mindset: Perceptions of Economic Inequality and Awareness of Poverty on Student Potential
316	3666770	Brett D. Taylor	2014	The Organizational Adaptation of Online Schools in Traditional School Districts
317	3666772	Yue Xu	2014	The Status of and Associations Between Professional Development, Job Satisfaction and Anticipated Jobretention of Young Faculty Members in China's Private Colleges
318	3666954	Trudy K. Clark	2014	Principals' Perceptions Concerning Teacher Evaluation in Nebraska Public Schools
319	3667577	Veronica Adele Jones	2014	Taking the Picture Out of the Frame: A Multidimensional Approach to racial Identity
320	3667639	Keri Leigh Shannon	2014	Administrators' Perceptions on Growing Populations of Students Who Are English Language Learners in the State of Wyoming
321	3668405	Paulina A. Berrios	2014	The Academic Life of Part-time Professors in Chile
322	3670572	Sarah K. Highfill	2014	Building Parent Support for Implementation of Assessment For Learning (A4L) at the High School Level

323	3670575	Michelle A. Janisz	2014	College Student Unions: A Delphi Study Regarding Purposes, Amentities, Barriers and Future Influences
324	3670606	Julie L. Pavlini	2014	More Than A Personality Match? High School Administrator Views on the Process, Factors Relevant, and Effectiveness of the Selection of Cooperating Teachers
325	3670650	Erin Elizabeth Pearce Thomas	2014	Distinguishing Assessment From Accountability: Honoring Student Learning and Values in Assessment
326	3670654	John K. Wilson	2014	A History of Academic Freedom in America
327	3672822	Anthony Neil Boatwright	2014	How School Leadership Develops Parental Involvement Strategies With Social Capital in Four South Carolina Middle Schools
328	3672918	Alice Denise Montgomery	2014	Virtual High Schools Versus Brick and Mortar High Schools: An Analysis of Graduation Rates For Low Socio-economic Students in South Carolina
329	3672977	Jennifer McLeod Swearingen	2014	Principal Longevity, Leadership Behaviors and Student Academic Achievement
330	3683938	Glenn Phillips	2014	Peering Through the Fog: A Proposal For Veteran Critical Theory
331	3683997	Rachelle LeAnn Warren	2014	Actions Speak Louder Than Words: A Case Study of A School District's Commitment to Equity

332	3685678	James M. Block	2014	Emotional Intelligence and Principal Efficacy: A Comparison of South Dakota Secondary Principals' Scores and Teachers' Perceptions
333	3685698	Gerald M. McGraw	2014	Multimodal Integration of Anatomy and Physiology Classes: How Instructors Utilize Multimodal Teaching in Their Classrooms
334	3685700	Craig W. Pease	2014	The Relationship Between Student Achievement and Spending in Nebraska Public School Districts
335	3685703	Summer M. Schultz	2014	Crisis Planning in South Dakota Public Schools
336	3717678	Jill Francene Balzer	2014	Relationship Between Teachers' Beliefs and Student Achievement in Middle School Mathematics
337	3717817	Kimberly L. Rhodes-Monette	2014	An Analysis of Four Implementation Levels For the Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on Selected Aggregated High School Student Performance Outcomes
338	3717836	Bradley Michael Schnautz	2014	The Effects of School-based Mentoring on Student Achievement For Junior High School Students
339	3726806	Richard Thomas Montgomery	2014	An Investigation of High School Teachers' Epistemic Beliefs in an Urban District

EK-4

Konu Açıklamaları

YÖNETİM	Yönetim süreçleri, eğitim yönetimi, okul yönetimi, yönetici davranışları, yönetici yeterlilikleri, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, atanmaları, yetiştirilme süreçleri, yeterlilikleri, yönetim yaklaşımları, toplam kalite yönetimi, merkezi ve yerel yönetim, örgüt geliştirme, etkili okul, personel yönetimi, performans yönetimi, denetim modelleri, etkili denetim, denetim ve etik, müfettiş, teftiş, iletişim vb.
ÖRGÜT ve ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ	Örgüt kültürü, normlar, paylaşılan değerler ve sayılılar, örgüt iklimi, okul sağlığı, öğrenen örgüt, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel belirsizlik, örgütsel destek, örgütsel dışlanma, örgütsel etkililik, örgütsel farkındalık, örgütsel güç, örgütsel güven, örgütsel imaj, örgütsel kimlik, örgütsel meşruiyet, örgütsel muhalefet, örgütsel mutluluk, örgütsel özdeşleşme, örgütsel politika, örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm, örgütsel vatandaşlık, iş doyumunu, vb.
LİDERLİK	Liderlik, liderlik ve yöneticilik, lider-üye etkileşimi, liderlik yaklaşımları, durumsallık liderlik, dönüşümcü liderlik, paylaşımcı liderlik, öğretim liderliği, vizyoner liderlik, etkili liderlik, sürdürülebilir liderlik vb.

EĞİTİM POLİTİKALARI	Eđitim politikaları, Avrupa Birliđi eđitim politikaları, Avrupa űlkelerinin eđitim sistemleri, űđretmen yetiřtirme sistemleri, karřılařtırmalı eđitim, eđitim planlaması, stratejik planlama ve kalkınma planları
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ	Duygu durumları, duygusal zeka, motivasyon, kiřilik, stres ve çatıřma yűnetimi, psikolojik sahiplenme, psikolojik sűzleřme, yansıtıcı dűřünme vb.
EĞİTİM EKONOMİSİ	Eğitim finansmanı, eğitimin ekonomik boyutları, eğitim ve ekonomi ilişkisi, ekonomik kalkınma ve eğitim vb.
EĞİTİM YűNETİMİNDE YENİ YAKLAŐIMLAR	Deđiřim yűnetimi, bilgi yűnetimi, biliřim teknolojileri, giriřimcilik, inovasyon, kriz yűnetimi, sistem yaklařımı vb.

EK-5**Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Konularına Göre Detaylı Dağılımı**

Konu	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Eğitim politikaları	2	7	9	6	4	28	16,0
Örgüt kültürü	2	3	2	4	3	14	8,0
Akademik başarı	3	1	3	2	3	12	6,9
Örgüt iklimi	2	2	3	5	-	12	6,9
Yönetim	-	2	8	1	1	12	6,9
Örgütsel yapı	1	1	2	4	3	11	6,3
Okul yöneticiliği	1	2	6	1	-	10	5,7
Liderlik	2	2	2	1	2	9	5,1
Örgütsel etkililik	3	1	3	2	-	9	5,1
Eğitim ekonomisi	3	2	1	-	1	7	4,0
Öğrenen örgüt	1	3	1	-	2	7	4,0
Örgütsel güven	2	1	2	-	2	7	4,0
Eğitim yönetimi	2	1	2	1	-	6	3,4
İş doyumu	2	3	-	-	1	6	3,4
Öğretimsel liderlik	1	1	2	1	1	6	3,4
Öz-yeterlik	1	-	2	-	3	6	3,4
Çocukların temel hak ve özgürlükleri	1	-	2	-	2	5	2,9
Örgütsel bağlılık	2	-	2	1	-	5	2,9
Örgütsel vatandaşlık	2	1	-	1	1	5	2,9
Dağıtımcı liderlik	2	1	1	-	-	4	2,3
Kurumsallaşma	-	-	-	-	4	4	2,3
Örgütsel sinizm	-	2	1	-	1	4	2,3

Performans	-	-	-	1	3	4	2,3
Disiplin uygulamaları	1	-	-	2	-	3	1,7
Farklılıkların yönetimi	1	-	-	1	1	3	1,7
Hesap verebilirlik		2	1	-	-	3	1,7
Kalite	1	1	-	1	-	3	1,7
Okul binaları	2	-	1	-	-	3	1,7
Otantik liderlik	-	-	1	1	1	3	1,7
Öğrenme hizmetleri	-	1	1	1	-	3	1,7
Örgütsel adalet	1	1	-	-	1	3	1,7
Örgütsel güç	-	1	1	-	1	3	1,7
Örgütsel imaj	2	1	-	-	-	3	1,7
Akademik iyimserlik	-	-	2	-	-	2	1,1
Akademik özgürlük	-	1	-	1	-	2	1,1
Akademik, mesleki ve kişisel gelişim	-	-	2	-	-	2	1,1
Bilgi yönetimi	-	1	-	-	1	2	1,1
Eğitim öğretim sorunları	-	-	1	1	-	2	1,1
İletişim	-	2	-	-	-	2	1,1
İşle bütünleşme	1	-	-	-	1	2	1,1
Kadın yöneticiler	1	-	1	-	-	2	1,1
Motivasyon	-	2	-	-	-	2	1,1
Okul terki	-	-	1	1	-	2	1,1
Okula karşı tutum	-	-	1	1	-	2	1,1
Okula yabancılaşma	-	-	1	-	1	2	1,1
Örgütsel farkındalık	1	1	-	-	-	2	1,1
Örgütsel kimlik	1	-	-	1	-	2	1,1
Örgütsel özdeşleşme	1	-	1	-	-	2	1,1

Örgütsel politika	1	-	-	1	-	2	1,1
Örgütsel sessizlik	-	-	-	-	2	2	1,1
Örgütsel yaratıcılık	-	1	-	-	1	2	1,1
Özerklik	1	1	-	-	-	2	1,1
Sosyal sermaye	-	-	-	1	1	2	1,1
Sosyal sorumluluk	-	2	-	-	-	2	1,1
Teknolojik liderlik	-	-	1		1	2	1,1
Tükenmişlik	-	-	1	1	-	2	1,1
Yetenek yönetimi	-	-	1	1	-	2	1,1
Ahlaki ikilem	-	-	-	-	1	1	0,6
Akreditasyon	-	1	-	-	-	1	0,6
Algı yönetimi	-	-	-	1	-	1	0,6
Arketipsel liderlik	-	-	-	-	1	1	0,6
Bilgi uçurma	-	-	1	-	-	1	0,6
Bilişim liderliği	-	1	-	-	-	1	0,6
Bilişim teknolojileri	-	-	1	-	-	1	0,6
Canlandırıcı liderlik	-	-	-	1	-	1	0,6
Çalışan sesliliği	-	-	-	-	1	1	0,6
Çatışma yönetimi	-	-	1	-	-	1	0,6
Çoğulcu liderlik	-	1		-	-	1	0,6
Değişim yönetimi	-	-	1	-	-	1	0,6
Duygu durumları	-	-	-	-	1	1	0,6
Duygusal zekâ	1	-	-	-	-	1	0,6
Entelektüel liderlik	-	1	-	-	-	1	0,6
Etkileme taktikleri	-	1	-	-	-	1	0,6
Fraktal liderlik	-	-	-	1	-	1	0,6

Geleneksel öğrenme	-	-	-	1	-	1	0,6
Gençlik liderliği	-	1	-	-	-	1	0,6
Girişimcilik	-	-	1	-	-	1	0,6
Güçlendirici liderlik	-	-	1	-	-	1	0,6
Hizmetiçi eğitim	-	-	1	-	-	1	0,6
Holistik liderlik	-	-	-	1	-	1	0,6
İnsan kaynakları yönetimi	-	-	-	-	1	1	0,6
İntibak ettirici liderlik	-	1	-	-	-	1	0,6
İş yaşam kalitesi	1	-	-	-	-	1	0,6
İşbirlikli öğrenme	-	-	-	1	-	1	0,6
İşe kapılma	-	-	-	-	1	1	0,6
İşe yabancılaşma	-	-	-	-	1	1	0,6
İşten ayrılma	1	-	-	-	-	1	0,6
İşyeri ruhsallığı	-	-	-	1	-	1	0,6
İz bırakma	-	-	-	-	1	1	0,6
Kayırmacı davranış	-	-	-	-	1	1	0,6
Kendi kendine liderlik	1	-	-	-	-	1	0,6
Kişilik ve denetim odağı	-	1	-	-	-	1	0,6
Koçluk davranışı	-	1	-	-	-	1	0,6
Kolektif yeterlik	1	-	-	-	-	1	0,6
Kuantum liderlik	-	-	-	1	-	1	0,6
Kurumsal itibar	-	-	-	-	1	1	0,6
Kültürel liderlik	-	-	-	-	1	1	0,6
Lider-üye etkileşimi	-	-	-	-	1	1	0,6
Mesleki profesyonellik	-	1	-	-	-	1	0,6
Mizah	-	-	1	-	-	1	0,6

Nöroliderlik	-	-	-	-	1	1	0,6
Okul sağlığı	-	-	1	-	-	1	0,6
Okula aidiyet	1	-	-	-	-	1	0,6
Öğrenci hizmetleri	-	-	-	-	1	1	0,6
Öğrenci kaybı	-	-	-	-	1	1	0,6
Öğretim becerileri	-	-	-	-	1	1	0,6
Öğretim elemanlarının inanılrlığı	-	1	-	-	-	1	0,6
Öğretmenlik mesleği	-	-	-	1	-	1	0,6
Örgütsel belirsizlik	-	-	1	-	-	1	0,6
Örgütsel destek	1	-	-	-	-	1	0,6
Örgütsel dışlanma	-	-	-	-	1	1	0,6
Örgütsel meşruiyet	-	-	1	-	-	1	0,6
Örgütsel muhalefet	-	-	-	1	-	1	0,6
Örgütsel mutluluk	-	-	-	-	1	1	0,6
Örgütsel sosyalleşme	-	-	-	-	1	1	0,6
Örgütsel toksisite	-	1	-	-	-	1	0,6
Örgütsel zekâ	-	-	-	1	-	1	0,6
Öz-değerlendirme	-	-	-	-	1	1	0,6
Paternalist liderlik	-	-	-	1	-	1	0,6
Performans yönetimi	-	-	1	-	-	1	0,6
Politik taktik	-	-	1	-	-	1	0,6
Pozitif psikoloji	-	-	1	-	-	1	0,6
Psikolojik sahiplenme	-	-	-	-	1	1	0,6
Psikolojik sermaye	-	-	-	-	1	1	0,6
Psikolojik sözleşme	-	-	1	-	-	1	0,6
Ruhsal liderlik	-	-	-	-	1	1	0,6

Sınıf yönetimi	-	-	-	-	1	1	0,6
Sosyal ağ	-	-	-	-	1	1	0,6
Stratejik liderlik	-	-	1	-	-	1	0,6
Stratejik yönetim	1	-	-	-	-	1	0,6
Stresle başa çıkma yöntemleri	1	-	-	-	-	1	0,6
Sürdürülebilir liderlik	-	-	-	-	1	1	0,6
Şiddet	-	-	-	1	-	1	0,6
Toplumsal cinsiyetçilik	-	-	1	-	-	1	0,6
Toplumsal hareketlilik	1	-	-	-	-	1	0,6
Yansıtıcı düşünme	-	-	-	-	1	1	0,6
Yerel yönetim	-	1	-	-	-	1	0,6
Yöneltilmiş esneklik	-	1	-	-	-	1	0,6
Yöneltilmiş inovasyon	-	-	-	-	1	1	0,6

EK-6**Amerika’da Eğitim Yönetimi Alanında Hazırlanan Doktora Tezlerinin Konularına Göre Detaylı Dağılımı**

Konu	2014	2015	2016	2017	2018	n	%
Akademik başarı	12	7	7	7	8	41	12,1
Eğitim politikaları	5	5	10	9	10	39	11,5
Örgüt kültürü	6	8	5	9	2	30	8,8
Okul yöneticiliği	3	5	1	8	3	20	5,9
Liderlik	5	2	6	2	4	19	5,6
Öğrenme hizmetleri	5	5	3	4	1	18	5,3
Eğitim ekonomisi	5	6	1	1	4	17	5,0
Akademik, mesleki ve kişisel gelişim	5	4	4	2	-	15	4,4
Irkçılık	3	5	4	1	2	15	4,4
Performans değerlendirme	6	4	1	-	4	15	4,4
Eğitim öğretim sorunları	2	1	5	4	2	14	4,1
Öğretimsel liderlik	3	4	3	2	2	14	4,1
Yönetim	2	3	2	3	3	13	3,8
Aile katılımı	3	2	1	2	3	11	3,2
Koçluk davranışı	2	4	3	1	-	10	2,9
Öğretmenlik mesleği	1	2	1	4	1	9	2,7
Örgüt iklimi	1	3	2	3	-	9	2,7
Örgütsel kimlik	1	3	2	1	2	9	2,7
Öz-yeterlik	1	1	2	2	3	9	2,7
Öğrenci hizmetleri	3	2	1	2	-	8	2,4
Öğretim teknolojileri	2	1	3	1	1	8	2,4
Fırsat eşitsizliği	4	-	2	-	1	7	2,1

Örgütsel etkililik	1	-	2	3	1	7	2,1
İş doyumu	1	1	2	1	1	6	1,8
Örgütsel güven	1	1	1	1	2	6	1,8
Denetim	-	-	4	1	-	5	1,5
Disiplin uygulamaları	1	1	1	-	2	5	1,5
İletişim	-	4	-	-	1	5	1,5
Okula karşı tutum	1	2	1	1	-	5	1,5
Okul bölgesi büyüklüğü	1	1	-	1	1	4	1,2
Öğrenen örgüt	1	1	1	1	-	4	1,2
Örgütsel adalet	2	-	1	1	-	4	1,2
Performans	1	1	-	1	1	4	1,2
Çocukların temel hak ve özgürlükleri	-	2	-	1	-	3	0,9
Geleneksel öğrenme	1	1	1	-	-	3	0,9
İki dillilik	-	1	-	-	2	3	0,9
İnsan kaynakları yönetimi	1	-	1	-	1	3	0,9
Kurumsallaşma	-	1	-	-	2	3	0,9
Mesleki profesyonellik	-	2	1	-	-	3	0,9
Örgütsel memnuniyet	2	-	1	-	-	3	0,9
Risk altındaki öğrenciler	-	1	-	-	2	3	0,9
Akreditasyon	-	-	1	1	-	2	0,6
Devamsızlık	-	-	-	-	2	2	0,6
Dönüştürücü liderlik	-	-	-	1	1	2	0,6
Duygusal zekâ	2	-	-	-	-	2	0,6
İş ahlakı	-	-	1	1	-	2	0,6
İş devri	1	-	-	-	1	2	0,6
Kadın yöneticiler	-	2	-	-	-	2	0,6

Okul toplum işbirliği	-	-	-	-	2	2	0,6
Okul binaları	-	1	-	1	-	2	0,6
Okula aidiyet	-	1	-	1	-	2	0,6
Öğrenci yararı	1	-	-	-	1	2	0,6
Örgütsel meşruiyet	1	-	1	-	-	2	0,6
Sosyal ağ	-	-	1	-	1	2	0,6
Sosyal sermaye	1	-	1	-	-	2	0,6
Toplumsal cinsiyetçilik	-	1	1	-	-	2	0,6
Üstün yetenekliler	-	-	-	-	2	2	0,6
Yönetmel inovasyon	-	1	-	-	1	2	0,6
Zorbalık	-	-	-	2	-	2	0,6
Bağlanma teorisi	-	-	-	1	-	1	0,3
Çatışma yönetimi	-	-	-	-	1	1	0,3
Dağıtımcı liderlik	-	-	1	-	-	1	0,3
Denetçi liderlik	-	-	-	1	-	1	0,3
Din	-	1	-	-	-	1	0,3
Duygu durumları	-	1	-	-	-	1	0,3
Eleştirel teori	1	-	-	-	-	1	0,3
Erken çocukluk eğitimi	1	-	-	-	-	1	0,3
Erken çocukluk liderliği	-	-	1	-	-	1	0,3
Etik liderlik	-	-	-	-	1	1	0,3
Hesap verebilirlik	1	-	-	-	-	1	0,3
Hizmetkâr liderlik	-	-	-	1	-	1	0,3
İşbirlikli öğrenme	-	-	1	-	-	1	0,3
Kalite	-	-	1	-	-	1	0,3
Kayırmacı davranış	-	-	1	-	-	1	0,3

Kontrol odağı	-	-	-	1	-	1	0,3
Kriz yönetimi	-	1	-	-	-	1	0,3
Kültürel liderlik	-	-	-	1	-	1	0,3
Lider-üye etkileşimi	-	-	1	-	-	1	0,3
Okul geliştirme	-	1	-	-	-	1	0,3
Okul terki	-	1	-	-	-	1	0,3
Okuryazar liderliği	-	-	-	-	1	1	0,3
Örgütsel adaptasyon	1	-	-	-	-	1	0,3
Örgütsel bağlılık	-	-	-	-	1	1	0,3
Örgütsel değişim	-	-	1	-	-	1	0,3
Örgütsel yapı	-	1	-	-	-	1	0,3
Özerklik	-	1	-	-	-	1	0,3
Ruh sağlığı	-	-	-	-	1	1	0,3
Sağlık okuryazarlığı	-	-	-	1	-	1	0,3
Sınıf yönetimi	-	-	1	-	-	1	0,3
Sistem yaklaşımı	-	1	-	-	-	1	0,3
Sosyal beceri	-	-	-	-	1	1	0,3
Stratejik yönetim	1	-	-	-	-	1	0,3
Sürdürümcü Liderlik	-	-	-	-	1	1	0,3
Toplumsal hareketlilik	1	-	-	-	-	1	0,3
Tükenmişlik	1	-	-	-	-	1	0,3
Uluslararasılaşma	-	-	-	-	1	1	0,3

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Mustafa ÇELİK
Doğum Yeri : Kütahya
Doğum Tarihi : 26.02.1983

Eğitim Durumu

Lise	Tavşanlı Anadolu Öğretmen Lisesi	2001
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	2015
Doktora	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2020

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Araştırma Görevlisi	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	2013-....
Matematik Öğretmeni	Tavşanlı Uğur Dershane	2007-2013

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

- Eren B., Çelik M., & Oğuz A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 359-370.
- Çelik, M., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 102-131.
- Karaköse T., Kocabaş İ., Yirci R., Esen, C., & Çelik M. (2016). Exploring the relationship between school principals burnout situation and life satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1488-1494.

- Yılmaz, K., & Çelik, M.(2018). Examination of teacher candidates' views on teacher leadership behaviors based on different variables. H. Bağcı (Edt.), *An Overview of Technology, Guidance and Leadership in Terms of Education* in (p. 13-22). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2018). Sosyal ağ kuramı. K. Demirci & K. Yılmaz (Edt.), *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları* içinde (s. 197-220). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2018). Pozitif psikolojik sermaye. K. Demirci & K. Yılmaz (Edt.), *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları* içinde (s. 387-410). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2019). Farklılıklara saygı duymak ve bunları yönetmek: Merhametli bir politikacı olarak lider. (M. Çelik Çev.), *Akademik Liderlik [Reframing Academic Leadership]*. A. Aypay (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2019). İlgili ve üretken bir kampüs oluşturmak: Hizmetkâr, katalizör ve koç olarak lider. (M. Çelik Çev.), *Akademik Liderlik [Reframing Academic Leadership]*. A. Aypay (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.

İletişim

E-posta adresi: mustafa.celik@dpu.edu.tr

İnternet sayfası (varsa):

http://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/3/files/Mustafa_Celik_CV-16_11_2018.pdf