

## Türkiyedeki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Özellikleri<sup>1</sup>

### The Characteristics of Doctoral Dissertations of Educational Sciences in Turkey

Orhan FAZLIOĞULLARI<sup>2</sup>  
Nejla KURUL<sup>3</sup>

Alındığı Tarih: 31.05.2012, Yayınlandığı Tarih: 03.01.2013

#### Özet

Bu çalışma eğitim alanı ve özelde eğitim bilimlerinin, eğitimsel gerçekliğin araştırılması ve ortaya çıkartılmasında, sahip olduğu paradigmatik, araştırma yöntemleri ve tematik eğilimler açısından betimlenmesini alanda hazırlanmış olan doktora tezlerinin karakteristiklerinin incelenmesi yolu ile gerçekleştirmek amacıyla yürütülmüştür. 1986–2007 yılları arasında hazırlanmış 1083 doktora tezi (648 eğitim bilimleri tezi; 435 öğretmen yetiştirme tezi) temel karakteristikleri (yıl, cinsiyet, bölüm vb.), benimsediği bilimsel araştırma paradigmaları, araştırma yöntemleri ve işlediği temaları yönünden içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İlgili araştırmaların ve doktora tezlerinin incelenmesi sonrasında geliştirilen veri toplama aracı (tez inceleme formu) ile toplanan veriler, sıklık dağılımları, yıllara göre eğilimleri ve belirgin grupların betimlenebilmesi amacıyla kümeleme çözümlemesiyle incelenmiştir. Egon Guba'nın (1990) üçlü paradigma (pozitivist, oluşturmacı, eleştirel) yapısına uygun olarak yapılan inceleme sonucunda; eğitim araştırmacılarının hem danışman hem de araştırmacı olarak çoğunlukla erkek olduğu; tezlerde benimsenen egemen paradigmanın pozitivism (% 90,4) olduğu; deneysel ve tarama gibi araştırma desenlerinin çoğunluğu oluşturduğu; en fazla ilköğretim ve yükseköğretim düzeyine yönelik tez yapıldığı; en fazla, erişiyi arttırmanın yolları ve öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli konulardaki tutumları, sorunları, davranışları, görüşleri vb. temaların işlendiği, eğitimin örgün eğitim sınırlılığında düşünüldüğü, eğitim bilimlerinin kendisi üzerine yeterince araştırma yapılmadığı; bazı eğilimler birlikte değerlendirildiğinde pozitivism dışı eğilimlerin (ya da nitel araştırmanın) eğitim alanına ve özelde eğitim bilimlerine Khun'cu bir formda (devrimsellik, ölçüştürülemezlik) nüfuz etmediği yalnızca araştırma tekniklerinin zenginleşmesi bağlamında eklenildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim araştırması, araştırma paradigması, araştırma deseni, doktora tezi

#### Abstract

This study was carried on to describe the paradigmatic, methodological and thematic trends of education field and particularly educational sciences whose aim was researching and revealing educational reality, by examining the characteristics of doctoral dissertations prepared in the field. Using content analysis technique, 1083 doctoral dissertations (648 dissertations in educational sciences departments; 435 dissertations teacher training departments), prepared between 1986 and 2007, were examined according to their basic characteristics, their preferred scientific research paradigms, their research methodology and themes. The data which were gathered by the data gathering form which was created based on similar research and doctoral dissertations, were analyzed for frequency distributions; subjected to cluster analysis to reveal specific groups of dissertations and ratio analysis based on years to examine trends. At the end of the analysis, which was performed based on Egon Guba's paradigmatic taxonomy (positivist, constructivist, critical); it was found that educational scientists were, no matter whether thesis advisor or author, mostly male; dominant paradigm in the dissertations was positivism (% 90,4); survey and experimental research designs were mostly preferred research designs; most of the dissertations' educational level was directed towards elementary and higher education level;

<sup>1</sup> “Türkiye’deki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Karakteristikleri” başlıklı doktora tezinin amaçlarını içerir.

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü mezunu, Dr. akadem16@yahoo.com

<sup>3</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Öğretim Üyesi. Prof. Dr. nkurul@ankara.edu.tr

most of the dissertations aimed to increase educational success and revealing attitude, problems, behaviors and beliefs of teachers and students, when some of the trends belong to characteristics of dissertations evaluated together, it was understood that non-positivist trends in education field and in particularly educational sciences in Turkey did not have a Khunian form (revolutional and incommensurable), non-positivist trends had a form which just increased the sorts of research techniques.

Keywords: Educational research, paradigm, research design, dissertation

## Giriş

Eğitim araştırmaları, eğitimsel gerçekliğin kavranmasına; eğitime dair bilgi birikiminin sorgulanmasına; eğitim bileşenlerinin (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler vd), yaşantılarının anlaşılmasına; eğitim politika ve uygulamalarının incelenmesine katkıda bulunur. Staton-Spicer ve Wulff, (1984) bir çalışma alanını tanımlamanın en uygun yolunun, o alanın parametreleri bağlamında ortaya konulmuş araştırmasını incelemek olduğunu, her disiplinin kendi ürünlerini periyodik olarak inceleme gereği ve zorunluluğu olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Grant J. A ve diğerleri, 1995). Alanda yapılmış olan doktora tezlerine dayalı olarak eğitim alanının çeşitli eğilimler açasından betimlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, alanın ürünü olan tezlerin alanın eğilimlerini yansıttığı varsayımı ile hareket edilmiştir. Böylelikle, eğitim alanında yapılmış doktora tezlerinin incelenmesiyle, Türkiye’de eğitim araştırmaları topluluğunun benimsediği bilim paradigmlarını ve bununla bağlantılı diğer eğilimlerini kavramak mümkün olmaktadır. Eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinin temel özelliklerini bilmek; bu alanlarda çalışmalar yürüten akademik topluluğun eğitim ve araştırma paradigması, araştırma yöntemleri kavrayışı ve araştırma nesnelere ile ilgili olarak çalışma konularını araştırma problemine dönüştürme eğilimleri hakkında bilgi edinmek anlamını taşımaktadır.

## Problem Durumu

Sosyal bilimlerin, epistemolojik ve metodolojik sorunlarının giderilmesi gerektiği görüşünden, sosyal bilimlerin amacını yitirdiği, sosyal gerçekleri açıklayamadığı dolayısıyla da sosyal bilimlere ihtiyaç bulunmadığı tezini ileri sürme kertesine varacak bir yelpazede sosyal bilimlerin bir kriz içinde olduğu fikri 20. yüzyılın sonlarından beri yoğun olarak tartışılmaktadır (Gülbenkian Komisyonu, 1996; Gürsakal, 2007; Öncü, 2001; Schwandt, 1990, Wallerstein, 1998/2003). Temelinde ve tarihsel arka planında sofizmden materyalizme dek uzanan bilgi probleminin yattığı kriz tartışmaları, çoğunlukla araştırmanın metodu (daha genel olarak paradigması) ve nesnesi üzerinde odaklanmakta; sosyal bilimler ailesinin bir üyesi olarak eğitim bilimleri, özellikle paradigma savaşlarının yoğun olarak yaşandığı bir

disiplin olma bağlamında, söz konusu kriz tartışmalarından payını fazlasıyla almaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Kennedy, 1999; Punch, 2005).

Eğitim alanı ve eğitim araştırması üzerine yapılan çalışmalarda, eğitim bilimlerinin bilgi üretiminin kurumsallaşması açısından sosyal bilimlerin diğer alanlarından geride kaldığı iddiaları sıkça dile getirilmektedir. Bu eleştirinin yanı sıra, Türkiye’de eğitim bilimlerinin batı toplumlarında yapılan araştırmaların da gerisinde kaldığı ileri sürülmekte; bu bağlamda dünya ölçeğinde sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde yaşanmakta olan paradigmatik tartışma ve dönüşümlere dâhil olunmadığı ya da zamanca oldukça gerisinde kaldığı eleştirileri yapılmaktadır. Eğitim bilimlerinin kendi ontolojik sorunlarını tartışma eğiliminin olmadığı/yetersiz olduğu; kuram geliştirici çalışmalara yönelik yeterli bir eğilim bulunmadığı belirtilmektedir. Bu görüşlere ek olarak; eğitim araştırması pratikleri ve ürünlerinin incelendiği çalışmalarda, paradigmatik, yöntemsel ve tematik çeşitliliğin yeterli bir düzeyde olmadığı; pozitivist paradigmanın egemen olduğu (yabancı çalışmalarda nitel araştırmalarda belirgin bir artışın gözlemlendiği), pozitivist paradigma bağlamında tarama ve deneysel desenlerin tercih edildiği; eğitimin formel eğitim anlayışı ile sınırlı bir perspektiften ele alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Balcı, 1990, 2008, 2009; Kivirauma, 1999; Karadağ, 2009; Şimşek, 1994; Ünal ve Özsoy, 2004 vb.). Bu araştırmanın problemini, Türkiye’de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanlarında yürütülen doktora tezlerinin incelenmesiyle, eğitim bilimciler topluluğunun araştırma gündemlerini, eğitimsel gerçekliği araştırma problemine dönüştürmede felsefi kabullerini, bilim paradigmalarını, araştırma yöntemine ilişkin tercihlerini ve araştırma temalarının seçiminde hangi eğilimler içinde olduklarını açığa çıkarma yoluyla eğitim bilimi bilgi birikimi ve eleştirisini tartışmaya açmak oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim alanında hazırlanmış olan doktora tezlerinde, eğitim araştırmasında işlenen temalarının, farklı felsefi kabullerle benimsenen bilimsel paradigmaların, tercih edilen araştırma yöntemlerinin ve tezlerin diğer özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Özelde eğitim bilimlerindeki eğilimleri betimleme amacıyla olan bu çalışmada; Türkiye’de, eğitim alanına ilişkin eğilimlerin, lisansüstü düzeyde, kapsamlı bir şekilde ortaya konulması gibi genel bir amaç da güdülmüş ve bu sebeple, çalışmada, öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmış olan doktora tezlerine de yer verilmiştir. Eğitim alanında hazırlanmış doktora tezleri adı altında, hem eğitim bilimleri hem de öğretmen yetiştirmede hazırlanmış olan doktora tezlerinin çözümlemesi topluca gerçekleştirilmiştir.

## Yöntem

Bu çalışma, amaçsal açıdan, tanımlayıcı/betimsel nitelikte bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, olayların özelliklerini ve sıklıklarını belirlemek amacıyla olan durum saptayıcı araştırmalardır (Gökçe, 2007). Genel olarak eğitim alanında, özde ise eğitim bilimlerindeki çeşitli eğilimleri betimsel amaçla olan bu araştırma, içerik analizi yöntemi ile yürütülmüştür. İçerik analizine nicel-nitel açıdan bakıldığında; nicel formda içeriğin bazı özelliklerinin frekansı veri olarak alınırken, nitel formda nitel bazı öğelerin bulunup bulunmaması üzerinde durulur (Bilgin, 2006). Doktora tezlerinin bazı nitelikleri açısından belirli kategorilere ayrılmasında; tezlerin ilgili bölümlerinde söz konusu kategorilere ait temsil edici ifadelerin yer alma durumu belirleyici olmuştur.

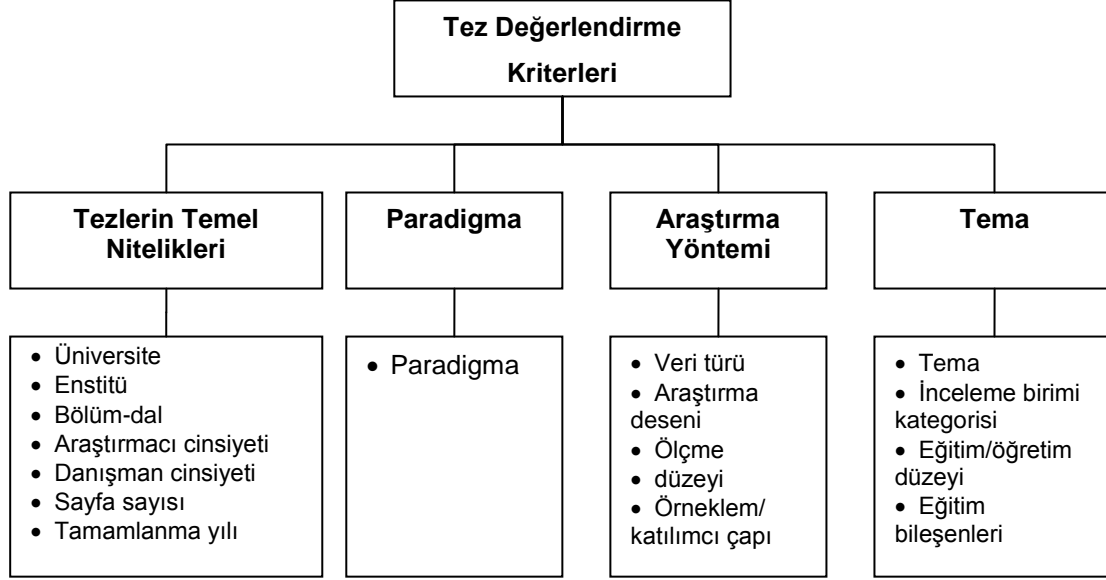
## Çalışma Evreni

Araştırmanın kuramsal evrenini, Türkiye’de eğitim bilimlerinde ve öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmış doktora tezleri oluşturmaktadır. YÖK Tez Veri tabanında tam metin olarak bulunmayan, Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde hazırlanmış olan, hazırlayan tarafından erişimi kısıtlanmış olan tezler ile 1997 YÖK kararında tanımlanan eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmamış tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir. YÖK Tez Veri Tabanında yer alan tezlerin, belirli kısıtlar dâhilinde, tamamına yer verildiğinden, bu araştırma bir tam sayım çalışmasıdır (Karasar, 2010).

## Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yer alan inceleme kategorileri daha önce yapılmış benzeri çalışmalar, eğitim bilimleri alanları ve ders programları ile çalışma evreninde yer alan doktora tezlerinin incelenmesi sonrasında belirlenmiştir. Tezlerin ön incelemesi, inceleme kategorilerinin tanımlanmasıyla eşzamanlı yürütülmüş, tanımların tam olarak yapılması sonrasında tezlerin bu kategorilere göre kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Eğitim bilimlerindeki araştırma eğilimlerini tezlerin incelenmesi yolu ile belirleme amacı, veri toplama aracını, inceleme birimi olarak tezlerden alınabilecek en fazla veriyi sağlamaya yönelik olarak tasarlamayı gerektirmiştir. Böylelikle, her kategoriye ilişkin olarak, sınıflandırılmayan, (“diğer” şeklinde kodlanan) tez sayısı en aza düşürülmeye çalışılmıştır. Çalışmanın temel amacı, tezleri belirli nitelikleri açısından betimlemek olduğundan paradigma, araştırma yöntemi gibi geniş bir kuramsal arka plana sahip olan karakteristiklerin araştırmadaki işlevsel tanımları, kuramsal arka plandaki tanımlar kadar, inceleme

birimlerinden elde edilen veriler yolu ile de tanımlanıp ayırıcı nitelikleri belirginleştirilmiştir. Çok boyutlu bir sınıflandırma yapmak amacıyla doktora tezlerinin dört grup kategoriye göre sınıflandırılmasına karar verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Veri Toplama Aracı Şeması

### Tezlerin Temel Nitelikleri

Tezin tamamlanma yılı; tez sayfa sayısı; tezin hazırlandığı üniversite; tezin hazırlandığı enstitü; tezin hazırlandığı bölüm-anabilim dalı/bilim dalı; araştırmacı ve danışman cinsiyetinden oluşan alt kategoriler ilk kategoriyi oluşturmuştur.

### Tezlerin Araştırma Paradigmasının

Bu kategorinin tek alt kategorisi paradigmadır ve alabileceği kodlar görgül olmayan, pozitivist, oluşturmacı ve eleştireldir.

### Tezlerin Araştırma Yöntemi

Bu kategori, dört alt kategoriden oluşmaktadır. **Veri türü** (nicel, nitel, karma); **araştırma deseni** (tarama, deneysel, ölçek geliştirme, karşılaştırmalı eğitim araştırması, model önerisi, test inceleme-geliştirme, tarihsel araştırma, durum çalışması ve diğer); **ölçme düzeyi** (sıralı, eşit aralıklı, diğer) ve **örneklem çapı** (toplam mevcut).

### Tezlerin Tematik Nitelikleri

Bu kategori dört alt kategoriden oluşmaktadır. **Tema** (erişi/beceri, mesleki eğitim, öğretmen/öğrenci, eğitim teknolojisi/bilişim, yönetim/yönetici, program, denetim/denetçi, öğrenme/öğretim, özel okul, öğretim düzeyi, eğitim materyali, ölçek/ölçme değerlendirme, rehberlik/terapi, hizmetiçi eğitim, eğitim ekonomisi/planlaması, okul, diğer); birden fazla tanıma işaret eden temalara sahip tezlerin çoklu kodlamasına (üçü geçmemek üzere) müsaade edilmiştir. **İnceleme birimi** (çözümleme birimi yok, çözümleme birimi birey, çözümleme birimi eğitim ortamına ait); **eğitim bileşenleri** (öğretmen, öğrenci, müfettiş vb.); **eğitim/öğretim düzeyi** (okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, lisansüstü, özel eğitim vb.).

### Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

Kodlayıcının güvenirliliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir (Bilgin, 2006). Bu çalışmada her iki yaklaşım da uygulanmıştır. Çalışma evreninde yer alan 12 tez (her paradigmadan, veri türünden, araştırma deseninden en az 1'er tez) rastgele seçilerek eğitim bilimcilerden oluşan beş uzman<sup>4</sup> tarafından kodlanmıştır. Uzmanlarca yapılan kodlama sonuçları incelendiğinde, uzmanlar arasındaki mutabakat yüzdesi veri türü (nicel, nitel, karma) kodlamasına ilişkin % 89; paradigma kodlamasına ilişkin % 76; araştırma deseni kodlamasına ilişkin % 76; eğitim-öğretim düzeyi kodlamasına ilişkin % 70 olarak hesaplanmıştır. Uzmanlar arası kodlamada ortalama mutabakat yüzdesi % 77,75 olarak bulunmuştur. Rastgele seçilen 50 tez, veri türü, araştırma paradigması, araştırma deseni, hitap ettiği eğitim düzeyi ve temasına göre test-tekrar test güvenirliliği için araştırmacı tarafından yeniden kodlanmıştır Test-tekrar test güvenirliliği için belirlenen 50 tezlik örnekleme her değerlendirme kriteri için her kategoriyi yansıtan tezin yer alması sağlanarak gruplu/kümeleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kodlama sonrası yapılan karşılaştırmada, kodlamalar arasında ortalama % 93 oranında uyum sağlandığı görülmüştür. Çalışma evreninde yer alan bir teze ait örnek kodlama Çizelge 1'de görülmektedir (Egelioğlu, 1989).

<sup>4</sup> Engin KARADAĞ, Çiğdem APAYDIN, Tarık SOYDAN, Yeşer TORUN, Yalçın ÖZDEMİR.

Çizelge 1. Tez Kodlama Örneği ve Açıklaması

Kategoriler	Kodlama	Kodun Anlamı/Açılımı
İlişkili Eğitim/ Öğretim Düzeyi	5	Yükseköğretim düzeyinde yürütülen/hitap eden bir çalışma.
Tema 3		Uygun 2 ve 3. temalar gözlenmedi.
Tema 2		
Tema 1	beceri/erişi	Beceri-erişi teması gözlendi.
Mevcut	180	180 yükseköğretim öğrencisi üzerinde çalışılmış.
Müfettiş	0	Söz konusu eğitim bileşenleri yer almamış.
İşgören	0	
Veli	0	
Yönetici	0	
Öğretmen	0	
Öğrenci	1	Bu çalışmada öğrenci inceleme birimi olmuş.
Denek-Katılımcı Eğitim Bireyi mi	1	İnceleme birimi eğitim alanından olmuş.
İnceleme Birimi	yükseköğretim öğrencisi	İnceleme birimi yükseköğretim öğrencisi olmuş.
Ölçme Düzeyi	4	Ölçme düzeyinde veri toplama aracı kullanılmış.
Veri Kaynağı	a	a=İnsan; n=Belirsiz, yok ya da nesne
Görgüllük	0	Görgül=1; Görgül değil=0
Araştırma Deseni	2	Tarama=1; Deneysel=2; Tarihsel=7; Durum çalışması=8 vb.
Araştırmacının Benimsediği Paradigma	1	Pozitivist=1; Oluşturmacı=2; Eleştirel=3
Veri Türü	1	Sayılar biçiminde veriler=1; Nitel veri=2; Karma=3
Yıl	1989	Tez adında belirtilen yıl.
Danışmancın cinsiyet	1	Erkek=1; Kadın=2; Birden fazla danışman=3 vb.
Sayfa Sayısı	239	Tez adında belirtilen sayfa sayısı.
Yazar Cinsiyet	2	Erkek=1; Kadın=2; Belirsiz=0 vb.
Bölüm-Dal	eğitim programları	Hazırladığı bölüm - dal.
Enstitü	sosyal	Hazırladığı enstitü.
Üniversite	hacettepe	Hazırladığı üniversite.
Dil	1	Türkçe dilinde yazılmış tez "1" olarak kodlanır.
Tez Adı	Fatma Vildan Egelioglu / Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi / 1989 / 0239 sayfa. / Danışman: Prof.Dr. Özcan Demirel	Excel dosyasında oluşturulmuş her tez adı hücrelerinde, tez yazarı ismi, tezin başlığı, hazırlanma yılı, sayfa sayısı ve danışman ismi yer almaktadır.
Tez No	7748	YÖK Veri tabanı kayıt numarası. Pdf formatında indirilen her tez dosyası kendi numarası ile isimlendirilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Çalışma verileri, SPSS dosyası üzerinden öncelikle analiz öncesi analiz (data screening) olarak da adlandırılabilir olan (Tabachnik, 2007), hatalı değerler, uç değerler, yanlış kodlamalar gibi yönlerden incelemelerin yapıldığı sürece tabii tutulmuştur. İncelenen tezlerin kodlanma durumlarına göre elde edilen frekanslar yıllara, dönemlere ve birbiri ile

ilişkinine göre uygun biçimlerde tablolaştırılmıştır. Çalışma evreninin tamamına ulaşılmış olması nedeniyle çoğunlukla betimsel istatistikî yöntemlerden yararlanılan araştırmada, değişkenlerin zamana göre eğilimleri incelendiği gibi, belirgin tez gruplarının ortaya çıkarılabilmesi amacıyla kümeleme analizi (cluster analysis) yapılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### Doktora Tezlerinin Özellikleri

#### Doktora Tezlerinin Temel Nitelikleri

Çalışma evreninde yer alan tezlerin %40,2'si (435) öğretmen yetiştirme, % 59,5'i (648) eğitim bilimleri bölümünde hazırlanmıştır. Tezlerin 1010 adedi (%93,3) Türkçe, 73 adedi (%6,7) İngilizce yazılmıştır. Eğitim bilimlerinde İngilizce tez oranı (%4,78), öğretmen yetiştirme alanındaki İngilizce tez oranından (%9,66) daha düşüktür. Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde hazırlanan tez sayıları, toplam tez sayısının, her bir üniversite için yaklaşık % 20'lik (yaklaşık 200'er tez) kısmına denk gelmektedir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

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



Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde hazırlanmış olan tezlerin çoğunluğu eğitim bilimleri anabilim dallarında yapılmışken, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, ODTÜ ve Anadolu Üniversitesi tezleri çoğunlukla öğretmen yetiştirme bölümlerinde yürütülmüştür. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmış olan doktora tezlerinin %58,2'si (630) sosyal bilimler enstitülerinde %6,9'u (75) fen bilimleri enstitülerinde hazırlanmışken; yalnızca %34,9'u (378) eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlanmıştır. Eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlanan tezler Gazi (143), Dokuz Eylül (82), Ankara (80), Marmara (44) ve Anadolu (29) Üniversitelerinde yapılmıştır.

İlk 5 bölümde/anabilim dalında (eğitim yönetimi, eğitim programları, eğitimde psikolojik hizmetler, ilköğretim, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi) hazırlanmış olan tezler, çalışma evreninde yer alan tezlerin %68'ine karşılık gelmektedir. Eğitim bilimlerinde, eğitim yönetimi teftişi, planlaması ve ekonomisi, eğitim programları ve eğitimde psikolojik hizmetler öncelikli çoğunluğa sahip anabilim dallarını oluştururken; öğretmen yetiştirmede, ilköğretim, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi ve güzel sanatlar eğitimi öncelikli çoğunluğa sahip bölümleri oluşturmaktadır. İlk sekiz bölüm/anabilim dalında hazırlanan tezler, tüm tezlerin yaklaşık %90'nını oluşturmaktadır (Çizelge 3).

Çizelge 3. Doktora Tezlerinin Hazırlandığı Bölüm/Anabilim Dalına Göre Dağılımı

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

Hem danışman olarak hem araştırmacı olarak eğitim alanı üyeleri çoğunlukla erkektir (Çizelge 4). Her iki alanda da erkek yazar sayısı daha fazla olmasına rağmen, eğitim bilimlerinde, öğretmen yetiştirmeye görece kadın yazar oranı daha düşüktür (% 40'a % 44).

Çizelge 4. Doktora Tezlerinin Yazar ve Danışman Cinsiyetine Göre Dağılımı

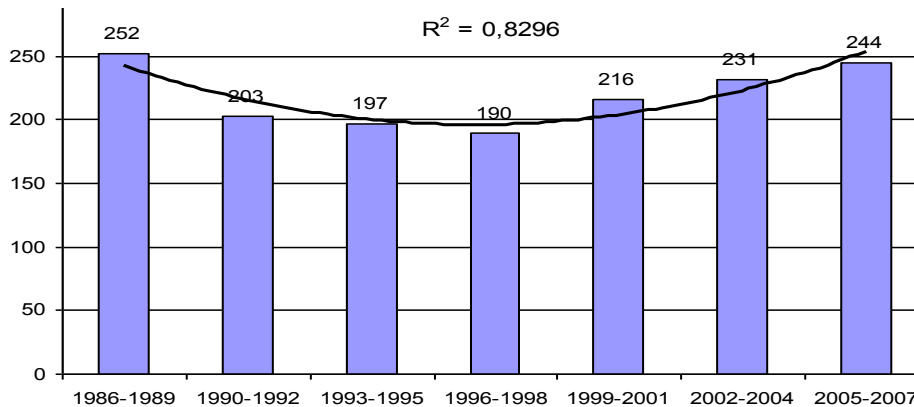
<i>Cinsiyet</i>	<i>Danışman</i>		<i>Yazar</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<b>Erkek</b>	731	67,5	625	57,7
<b>Kadın</b>	322	29,7	445	41,1
<b>Belirsiz</b>	5	0,5	13	1,2
<b>Danışman bilgisi yok</b>	7	0,6	-	-
<b>Birden fazla danışman</b>	18	1,7	-	-
<b>Toplam</b>	<b>1083</b>	<b>100</b>	<b>1083</b>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

Doktora tezlerinin sayfa sayısı ortalamaları, Çizelge 5'te görülmektedir. Tezlerin ortalama sayfa sayısı 224 iken standart sapması 96'dır. Tez sayfa sayıları 35 ile 772 arasında dağılım göstermektedir.

Çizelge 5. Doktora Tezlerinin Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

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

Sayfa sayılarının yıllara göre ortalaması, 22 yıllık dönemde, dördüncü üç yıllık periyoda doğru azalış, sonraki periyotlarda (1996 yılından 2007 yılına doğru) ise artış eğilimindedir (Şekil 2).



Şekil 2. Doktora Tezlerinin Tez Sayfa Sayısına Göre Zaman İçindeki Eğilimi (Ortalamalar)

1990'lı yılların ortalarından sonra sayfa sayısı ortalamasında başlayan bu artış, tezlerde, nicel verilere ilave olarak nitel verilere yer verilmeye başlandığının bir göstergesidir. Sonraki çözümlenmelerde de görüleceği üzere, daha çok nitel verilere dayalı araştırma paradigması ya da araştırma desenleri daha çok sayfa sayısına sahiptir. Rone da (1998) tarihsel çalışmaların diğerlerine oranla daha fazla sayfa sayısına sahip olduğunu belirtmektedir.

### Doktora Tezlerinin Araştırma Paradigması

Doktora tezlerinde pozitivist paradigmanın belirgin bir şekilde (%94,4) egemen olduğu görülmektedir (Çizelge 6). Tezlerdeki araştırma paradigmasının dağılımının eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında farklılık göstermediği dağılım oranlarından anlaşılmaktadır (% 88–91 pozitivist; %6–7 oluşturmacı). Bu bulgular pozitivist paradigmanın egemenliğini koruduğu yönünde benzeri araştırmalardan elde edilmiş olan bulgularla uyumludur (Chen ve Hirschheim'in 2004; Guo ve Sheffiled, 2008). Benzeri diğer araştırmalarda da (Wick, ve Dirkes, 1973; Kivirauma, 1999; Hranstinski ve Keller, 2007; Balcı ve Apaydın, 2009; Karadağ, 2009) nicel çalışmaların çoğunluğu oluşturduğu yönündeki bulgular ile paralellik (pozitivist paradigmanın egemenliğini koruduğu yönünde) göstermektedir.

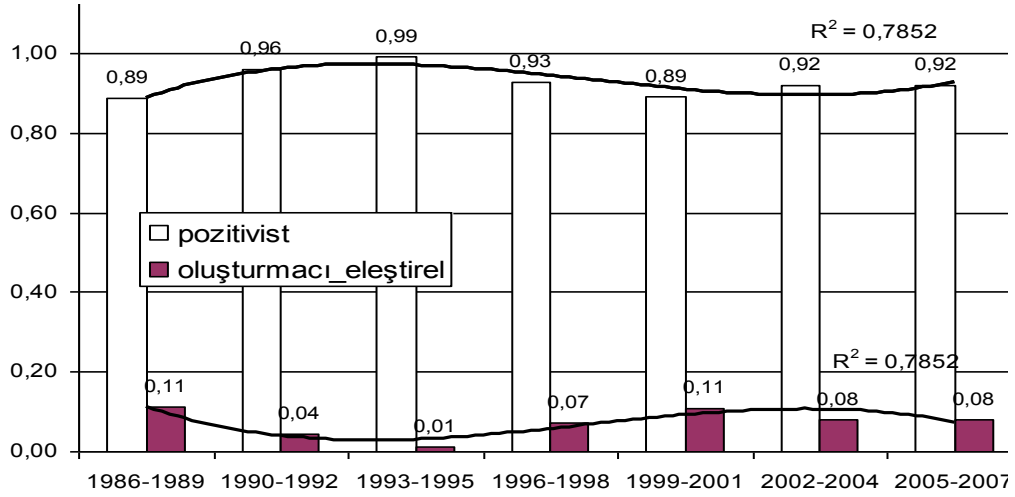
Çizelge 6. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Dağılımı

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

Çalışmaların yalnızca 22'si (%2) görgül niteliğe sahip değildir; diğer bir deyişle ampirik değildir. Araştırmacılar çözümlenme birimleri belirlemek suretiyle gerçek dünya verisi toplamaya ve araştırma sonuçlarını bu verilere dayandırmaya fazlasıyla eğilimlidir. Paradigmaların<sup>5</sup> artış eğiliminin birbirine görece durumunu gözlemlemek için oransal

<sup>5</sup> Yapılan çözümlenmede, eleştirel paradigmanın diğer iki paradigmaya göre oldukça az sayıda (7) bulunması nedeniyle, verilerin, sıklık dağılımından kaynaklanan dengesizliği gidermek ve çok az miktarda bir grupta bir paradigmayı (eleştirel) temsil etme iddiasında olmamak amacıyla, testlerde pozitivist olmayan

(örneğin: o döneme ait pozitivist paradigma sayısı/ döneme ait toplam tez sayısı) değerlere göre oluşturulan zaman serisi grafiğinde (Şekil 3) her iki araştırma paradigmasında dalgalı bir eğilim gözlenmekte; 1990'lı yıllar pozitivistde görece bir düşüş, oluşturmacı–eleştirel paradigmada ise bir artış eğilimi göstermekteyken, 2000'li yıllarda her iki araştırma paradigmasının oranları sabitliğini korumaktadır.



Şekil 3. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının Yıllara Göre Dağılımı (oransal değerler)

Ancak 1990'lı yıllara ait 3 dönem ile 2000'li yıllara ait 3. dönemin araştırma paradigması oran ortalamasına bakıldığında; 1990'lı yılların araştırma paradigması oran ortalaması pozitivist %96, oluşturmacı–eleştirel % 4 iken; 2000'li yılların araştırma paradigması oran ortalaması pozitivist % 91, oluşturmacı–eleştirel ise % 9 olarak bulunmuştur. 1990'lı yıllardan 2000'li yıllara doğru paradigma oran ortalaması, oluşturmacı–eleştirel paradigma lehine artış eğilimindedir (Şekil 3). Kivirauma, (1999) Finlandiya'da eğitim araştırmasına ilişkin yürüttüğü çalışma sonucunda; “deneysel paradigmanın” 1970'lerde eleştirilmeye başlandığını, bu eğilimin ancak 1980'lerde doktora tezlerine yansıdığını, hatta daha belirgin olarak 1990'larda gözlendiğini belirtmektedir. Şimşek, (1994) Türkiye'de eğitim yönetiminin, genelde bilimde, yönetim ve örgüt alanında ve eğitim yönetimi alanındaki köklü paradigmatik dönüşümün en az yirmi yıl gerisinde kaldığı ve her geçen gün farkın, kapatılamaz ölçüde açıldığını belirtmektedir. 1990'lı yıllar, Türkiye için

paradigmaların ekseriyetle birleştirilmesi yeğlenmiştir. Bu tercih, egemen (pozitivist) paradigmayla diğer paradigmalar arasındaki farklılıkları sorgulamayı olanaklı hale getirmiştir.

araştırma paradigmasının çeşitlilik kazanması açısından başlangıç yılları olarak kabul edildiği takdirde, araştırma bulgusunun Şimşek'in (1994) tespitleriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

Paradigma ve sayfa sayısı ilişkisine bakıldığında pozitivist olmayan paradigmalarda daha fazla sayfa sayısına sahip olduğu Çizelge 7'de görülmektedir. Çoğunlukla nicel verilerle yürütülen pozitivist paradigmatı çalışmalarda, özünde nitel olan veriler, değişkenler ve rakamlarla kodlandıktan sonra çalışmanın her aşamasında artık bu kodlarla yer alırlar. Doğal olarak bu kodlar temsil ettikleri orijinal veriye oranla daha az hacimlidirler. Diğer taraftan betimleme amacıyla olan oluşturmacı paradigma ise bu amacı gerçekleştirirken verileri sayılara kodlamaksızın geniş hacimli metinlerden yararlanmayı tercih eder. Yıldırım ve Şimşek, (2008) nicel araştırmalarda genellemenin karşılığı olarak nitel araştırmada geçen "aktarılabirliği" mümkün kılmak adına, araştırmacıların, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen metinlere doğrudan alıntılar halinde yer verdiğini belirtmektedir. Nicel çalışmalarda kodlanmış sayılarla temsil edilen olgular, nitel çalışmalarda paragraflar halinde doğrudan alıntılanmış sözcüklerle betimlenir. Dolayısıyla sayfa sayısında var olan farklılığın araştırma paradigmalarının temel karakteristiklerini yansıttığı düşünülmektedir.

Çizelge 7. Doktora Tezlerinde Benimsenmiş Olan Araştırma Paradigmalarının Tez Sayfa Sayısına Göre Dağılımı

<i>Araştırma Paradigmatı</i>	<i>Sayfa Sayısı</i>	
	$\bar{X}$	$\sigma$
Pozitivist	218	<b>90</b>
Oluşturmacı	284	<b>119</b>
Eleştirel	<b>281</b>	<b>110</b>

Çizelge 8'de de görüldüğü üzere eleştirel paradigmada durum çalışması ve tarihsel desenler kullanılırken; oluşturmacı paradigmada durum çalışması, tarihsel çalışma, model önerisi ve karşılaştırmalı eğitim araştırması desenleri kullanılmıştır. Pozitivist paradigmada ise tüm desenler kullanılmıştır.

Çizelge 8. Doktora Tezlerinde Benimsenen Araştırma Paradigmalarının  
Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenine Göre Dağılımı

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

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

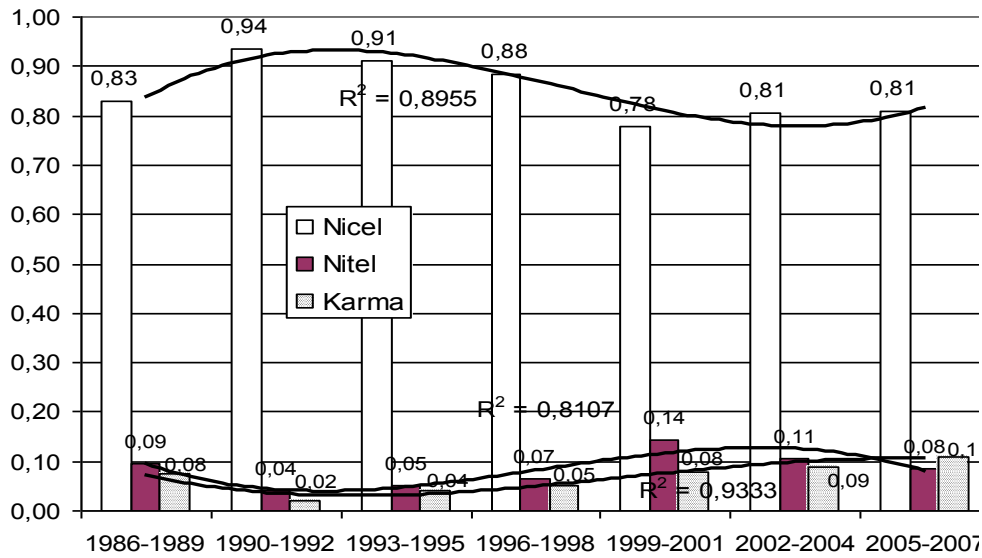
### **Doktora Tezlerinin Araştırma Yöntemi**

Araştırma bulgularına göre araştırmacılar, çalışmalarını, çoğunlukla (%83,1) nicel verilerle yürütmüştür (Çizelge 9). Karma çalışmalar da buna ilave edildiğinde, tüm çalışmaların %90,9'unun nicel verilerle yürütüldüğü gözlenmektedir. Öğretmen yetiştirmede, karma veriyle hazırlanan tezlerin nitel veriyle hazırlananlardan fazla olması genel toplamda da karma verinin yüksek çıkmasına neden olmuştur. Bu tezler, ya bir deneye ilişkin ölçümler gereği ya da tutum ölçme amacıyla hem nicel verilerin toplandığı hem de yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel verilerin toplandığı tezler olup çoğunlukla araştırmacıları tarafından karma tür çalışmalar (nicel-nitel) olarak nitelendirilmiştir.

Çizelge 9. Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Veri Türüne Göre Dağılımı

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

Şekil 4'te de görüldüğü üzere; dalgalı bir seyir izleyen nicel veri türünde her ne kadar son iki periyotta yeniden bir yükselme eğilimi gözleniyorsa da nitel veri türü ve özellikle karma veri türünde görece bir artış ikinci periyottan beri (1990'lı yıllardan beri) oldukça belirgindir. Araştırmacılar, 1990'lardan beri nitel veriyi kendi başına ya da nicel veri ile birlikte tercih etme eğilimine girmişlerdir. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren nitel verilerin tercihinde bir azalma eğilimi görülmekte; adeta bu yıllardan itibaren nitel veri kendisini karma tür veri (nicel ve nitel veri türünün birlikte kullanıldığı) içinde var eder bir eğilim göstermektedir.



Şekil 4. Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Türünün Yıllara Göre Oransal Dağılımı (3 yıllık periyotlar)

Balcı ve diğerleri de (2008) sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde giderek karma araştırma uygulamalarının ağır basmaya başladığını belirtmektedir. 1990'lı yıllara ait 3 dönem ile 2000'li yıllara ait 3 dönemin veri türü oran ortalamasına bakıldığında; 1990'lı yılların veri türü oran ortalaması nicel % 91, nitel % 5, karma % 4 iken; 2000'li yılların veri

türü oran ortalaması nicel % 80, nitel % 11, karma % 9 olarak bulunmuştur. 1990'lı yıllardan 2000'li yıllara doğru veri türü oran ortalaması nicel veri açısından düşüş eğilimindedir. Diğer taraftan, 2000'li yıllarda, karma veri türü oranının, nitel veri türüne denk ve son 3 yıllık dönemde ise nitel veri türü oranını geçen nitelikte bir artış eğiliminde olduğuna dikkat edilmelidir (Şekil 4).

Daha önceki bulgularda pozitivist desenler olarak gözlenen tarama ve deneysel desenler tüm tezlerin % 80'nini oluşturmaktadır (Çizelge 10). Bu bulgu hem pozitivist paradigmanın egemen olduğu yönündeki bulguları desteklemekte hem de benzeri araştırmalarda edinilmiş diğer bulgularla da paralellik göstermektedir (Wick, ve Dirkes, 1973; Kivirauma, 1999; Hranstinski ve Keller, 2007; Balcı ve Apaydın, 2009; Karadağ, 2009). Tarama, eğitim bilimlerinde en çok kullanılan desen olarak gözlenirken deneysel desen öğretmen yetiştirmede en çok kullanılan desendir. Başarı testlerinin madde istatistiklerinin incelendiği test inceleme–geliştirme amaçlı araştırma ile çeşitli tür ölçeklerin geliştirilmesi ya da ülkeye kazandırılması amacıyla yürütülen ölçek geliştirme araştırmaları ağırlıklı eğitim bilimlerinde gözlenen türler olmuştur. Eğitim bilimleri, alt alan kapsamı itibariyle çeşitlenen araştırma desenleri kullanan, özellikle tarama deseni ile eğitim bileşenleri (öğretmen, öğrenci, veli vb.) üzerinde yalnızca öğrenmenin gerçekleştiği ana odaklanmayan, onlar üzerinde çok çeşitli olguları sorgulayan bir özelliğe sahipken; öğretmen yetiştirme, görece daha dar bir uygulama alanı olarak, öğrenme performansını arttırmanın yollarını deneysel desenlerle öğrenmenin gerçekleştiği sürece odaklanarak gerçekleştirme amacındadır. Bu açıdan, söz konusu bulguların, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmenin kendine özgü karakteristiğini yansıttığı düşünülmektedir.

Çizelge 10. Doktora Tezlerinin Kullanılan Araştırma Desenine Göre Dağılımı

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



Tarihsel, model önerisi, karşılaştırmalı desen ile yürütülmüş çalışmalar ölçek geliştirme ve deneysel türde hazırlanmış olan çalışmalardan daha çok sayfa sayısına sahiptir. Görüldüğü üzere tezlerde kullanılan veri tipi nitel türde olmayı gerektirdikçe sayfa sayıları artmaktadır (Çizelge 11).

Çizelge 11. Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Desenlerinin Tez Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

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

Çalışmaların %72,6'sında eşit aralıklı düzeyde bir ölçme eğilimi varken yalnızca %5,2'sinde ölçme eğilimi bulunmamaktadır (Çizelge 12). Yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılan tezlerin sayısı 47'den fazla olmakla birlikte yalnızca 47 tezde nicel ölçme eğilimi gözlenmemiştir. Kodlama sürecinde, tezler, üst ölçme eğilimine göre kodlandığından, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme formunun yer aldığı çalışmaların frekansı (47) düşük olarak gözlenmiştir. Tezlerin yaklaşık %73'ünde bireylerin tutum ya da algıları ölçülmüş ya da başarıları sorgulanmıştır. Kodlama sürecinde 300'den fazla tezde deneklerin erişilerinin ölçüldüğü tespit edilmiştir. Erişi ölçmeyen ancak tutumları ölçen ya da algıları ölçme amacıyla geliştirilmiş ölçeklerin ya da genel olarak görüşleri sorgulayan anketlerin sonuna birkaç açık uçlu soru ilave edilmesi uygulamasında bir artış eğiliminin de var olduğu kodlamalar sırasında gözlenmiştir.

Çizelge 12. Doktora Tezlerinin Tezlerde Kullanılan Ölçme Düzeyine Göre Dağılımı

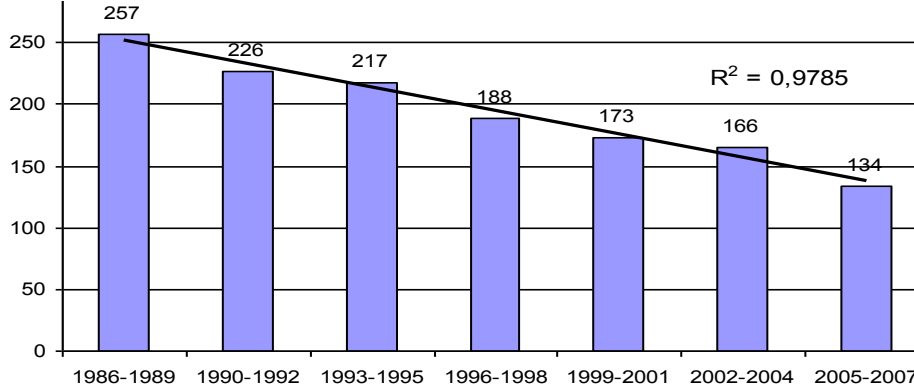
<i>Ölçme Düzeyi</i>	<i>Eğitim Bilimleri</i>		<i>Öğretmen Yetiştirme</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Eşit aralıklı (Likert, başarı ölçeği ve üzeri düzey)	458	71	328	75	786	72,6
Sıralı (Kategorik anket ve alt düzey, hiyerarşik gruplama dahil)	136	21	58	13	194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

Örneklem/katılımcı çapı, bu çalışmada, tezlerde yer alan tüm inceleme birimlerinin toplamı (deney, anket, mülakat vb.) olarak kodlanmıştır. Verilerin aşırı uç değerlerden arındırılması maksadıyla (Tabachnik, 2007) yalnızca son % 10'luk grup çözümlemeyi çıkartılmış, çarpıklık ve basıklık katsayıları kabul edilebilir düzeye getirilmiş, ortalama 1885'ten 171'e düşmüş ve tüm çözümlemeler bu veri seti üzerinden yapılmıştır (Çizelge 13). Denek/katılımcı miktarları ortalaması 171 olarak bulunmuştur. Çoğu çalışmanın pozitivist paradigmayla yürütülmüş olması ve örneklem istatistiklerinin kitle parametresini temsil ettiği ve bu temsilin geçerliliğinin artırılması amacıyla örneklem çaplarının yüksek tutulmaya çalışıldığı dikkate alınır, ortalama değer de (171) doğal olarak daha çok pozitivist paradigmayla yürütülen tezleri yansıttığı anlaşılacaktır. Mod değerinin 30 olarak bulunması ise iki etkene bağlanabilir. Bunlardan birincisi, özellikle deneysel çalışmalarda parametrik istatistiksel testlere tabi tutulan örneklem çaplarının varsayımsal olarak 30'dan az olmamasına ilişkin olarak istatistik ve olasılık kuramından gelen kriterdir. Moda ilişkin bir diğer açıklama ise oluşturmacı paradigmayla yürütülen ve evren temsiline yönelik bir amacın güdülmediği çalışmalarda mülakat yapılan katılımcı grubun genellikle 30–40 civarında mevcutlardan seçilmiş olmasıdır.

Çizelge 13. Doktora Tezlerinin Örneklem/Katılımcı Çapına Göre Dağılımı

<i>Betimsel İstatistik</i>	<i>Örneklem/Katılımcı Çapı</i>	
	<i>Uç Değerler Dâhil</i>	<i>Uç Değerler Hariç</i>
<i>n</i>	1023	781
$\bar{X}$	1885	171
<b>Medyan</b>	167	95
<b>Mod</b>	30	30
$\sigma$	25827	167
<b>Çarpıklık</b>	20,09	1,07
<b>Basıklık</b>	416	—0,13
<b>Genişlik</b>	553495	597
<b>Minimum</b>	0	1
<b>Maksimum</b>	553495	598

Şekil 5’de de görüldüğü üzere, üç yıllık periyotlar halinde incelendiğinde, örneklem/katılımcı çapında düzenli bir azalış gözlenmektedir. Araştırmacılar daha düşük örneklem/katılımcı çapı ile çalışmalarını yürütme eğilimindedir.



Şekil 5. Doktora Tezlerinde Yer Alan Örneklem/Katılımcı Çapının Yıllara Göre Dağılımı Doktora Tezlerinin Temaları

Doktora tezlerinin işlenen temalara göre dağılımı Çizelge 14’te görülmektedir. Aynı sıklık dağılımı Şekil 6’da ise grafik biçiminde görülmektedir. Her tezin tematik olarak en çok 3’e kadar kodlandığı çalışmada, 1578 kodlama yapılabilmektedir. Bazı tezler üç ayrı tema ile kodlanırken bazı tezler iki, bazıları ise yalnızca tek bir tema ile temsil edilmiştir. Ancak mutlaka her tezin en az bir tema ile temsil edilmesi sağlanmış, 36 tez herhangi bir gruba dahil edilemeyip diğer kategorisi altında kodlanmıştır.

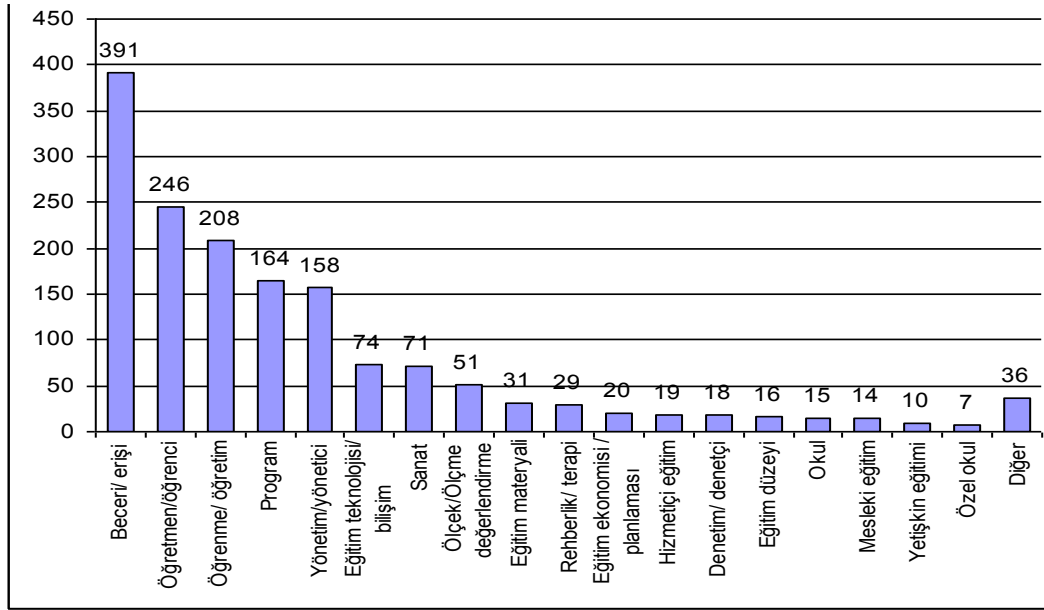
Araştırmacılar, en fazla öğretim yöntemleri, kişisel faktörler, çevresel faktörler, ailevi faktörler, eğitim programları, eğitim teknolojileri ve diğer faktörlerin erişiyeye, beceri kazandırmaya, eğitim hedefi kazandırmaya, bilginin edinilmesine, kazanılmasına, öğrenmenin hızına, kalıcılığına etkisi;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

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

düzeyi, öğrenci kendini açma düzeyleri, öğrenci arkadaşlık ilişkileri; öğrenci kelime hazinesi alt konularından oluşan “Öğretmen/öğrenci” teması %23 ile ikinci düzeyde en çok çalışılan tema olmuştur. En çok işlenen “Beceri/erişi” ve “Öğretmen/öğrenci” temasından sonra sırasıyla: öğretim ve öğrenme yöntemi, modeli ve stili, deseni, öğrenmenin gerçekleşme süreci gibi konuları ele alan “Öğrenme/öğretim” teması; yönetim ya da yönetici ile ilgili çeşitli konuları ele alan, örgütsel çatışma, stres, tükenmişlik, bağlılık, değişme, iş doyumu, yabancılaşma; eğitimin merkezi örgütü (MEB) uygulamaları gibi konuları içeren “Yönetim/yönetici” teması; bilgisayar, uzaktan eğitim, eğitim teknolojisi, tv programları gibi konuları ele alan “eğitim teknolojisi/bilişim” teması gelmektedir. Bulgular, çoğu tezin eğitim programları, eğitim yönetimi, ilköğretim, alan eğitimi (sosyal-fen ve matematik) bölüm/anabilim dallarında hazırlandığı yönünde daha önce elde edilmiş çözümlene sonuçlarıyla uyuşmaktadır. Mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve özel okullar gibi temalar az değinilen eğitim konuları olmuştur. Çoğunlukla “Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması Ekonomisi” anabilim dalının ağırlıklı “yönetim” ve “denetim” alanlarına yönelik ürünler verdiği, “planlama” ve “ekonomi” alanlarının “yönetim ve denetim” alanlarına göre oldukça azınlıkta kaldığı gözlenmiştir.

Çizelge 14. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı

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



Şekil 6. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı

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

Tematik dağılıma eğitim bilimleri özelinde bakıldığında; eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme kendine özgü karakteristiğe sahip olduğu görülmektedir (Çizelge 15). Beceri/erişi teması, öğretmen yetiştirme tezlerinin her üçünden biri tarafından işlenmiştir. Öğrenme/öğretim teması da buna ilave edildiğinde, öğretmen yetiştirme tezlerinin yarısından fazlasında (%52) öğrenme ve öğretme niteliğinin iyileştirilmesi teması işlenmiştir. Tematik çözümlemede kullanılan 22 temanın 7’si (beceri/erişi, öğrenme/öğretim, öğretmen/öğrenci, program, eğitim teknolojisi/bilişim, sanat, eğitim materyali) öğretmen yetiştirme tezlerinin %94’ünü oluşturmaktadır. Eğitim bilimlerinde beceri/erişi teması, öğretmen/öğrenci ve Yönetim/yönetici teması ile önceliği eş ağırlıkta paylaşmaktadır. Eğitim bilimleri, bu üç tema dışında kalan diğer tema çeşitliliği (öğrenme/öğretim, program, eğitim teknolojisi/bilişim, ölçek/ölçme değerlendirme, rehberlik/terapi, eğitim ekonomisi/planlaması, denetim/denetçi) ile bünyesindeki anabilim dalları çeşitliliğini yansıtmaktadır.

Çizelge 15. Doktora Tezlerinin İşlenen Temalara Göre Dağılımı (Eğitim Bilimleri/Öğretmen Yetiştirme)

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

Çizelge 15, temaların, tezlerde genel olarak işleniş çokluğuna göre (doğal olarak aynı zamanda pozitivist paradigmaya göre çokluk) bir dağılımını yansıtmaktadır. Çizelge 16’da ise her araştırma paradigmasında işlenen temaların kendi çokluğuna göre sıralandığı dağılım görülmektedir. Beceri/erişi teması, öncelikle kendisini pozitivist paradigmanın hemen ilk sırasında göstermektedir. Bu tema oluşturmacı-eleştirel paradigmanın orta sıralarında yer almaktadır. Özel okullar, vakıf üniversitelerindeki uygulamalar, özel resmi okul performans karşılaştırması, değerlendirilmesi alt konularından oluşan “özel okul” teması pozitivist paradigmada en az işlenmiş (5) tema iken; başarıyı ölçmek amacıyla test geliştirme, Rasch modeli, klasik test teorisi, örtük özellikler teorisi, kredili sistem, PISA sınavları, madde analizi, tutumları ya da algıları ölçmek amacıyla ölçek geliştirilmesi, ya da uyarlanması, geçerliliğinin güvenilirliğinin incelenmesi alt konularını ele alan “Ölçek/test” teması oluşturmacı–eleştirel paradigmada hiç yer almamıştır. Öğretim ve öğrenme yöntemi, modeli ve stili, deseni kullanılma durumları, ilişkileri, karşılaştırılması, etkisi; öğrenmenin gerçekleşmesi süreci alt konularından oluşan “Öğrenme/öğretim” teması pozitivist paradigmada öncelikle (%14) yer alırken; oluşturmacı–eleştirel paradigmada oldukça gerilerdedir (% 0,05). Yönetici ya da yönetimin yeterliliği, rolleri, süreçleri, politikası; örgütsel çatışma, stres, tükenmişlik, bağlılık, değişme, iş doyumu, yabancılaşma, kültür;

yönetişim, ödüllendirme ve proje yönetimi; eğitimin merkezi örgütünün (MEB) icraatları ve insan kaynakları alt konularından oluşan “Yönetim/yönetici” teması (% 12) oluşturmacı–eleştirel paradigmada, pozitivist paradigmaya göre daha önde yer almaktadır (%10).

Çizelge 16. Doktora Tezlerinde İşlenen Temaların Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılımı (Paradigmatik Sıklığa Göre)

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

Çizelge 17’de de görüldüğü üzere, araştırmacılar, öncelikle yükseköğretim (%31,2) ve ilköğretim (%29,6) düzeyine yönelik olarak araştırmalarını yürütmüşlerdir. Okulöncesi, özel eğitim ve yetişkin eğitimi ile lisansüstü eğitim düzeyleri az değinilen eğitim/öğretim düzeyleri olmuştur. Eğitimin genel olarak ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Yükseköğretim ve ilköğretim düzeyindeki yoğunlaşma öğretmen yetiştirmede daha belirgindir, öğretmen yetiştirme tezlerinin %66’sı ilköğretim ve yükseköğretim düzeyine yöneliktir. Eğitim bilimleri ise yeterli sıklıkta olmasa da öğretmen yetiştirmeye göre daha geniş konu alanını yansıtmaktadır.



Çizelge 17. Doktora Tezlerinin Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

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

Tezlerin %91,8'sinde bireyler denek/katılımcı olarak yer almıştır. Bu çalışmaların %3,9'unu eğitim alanına ait olmayan kamu ya da özel sektör işletmelerinden katılan bireyler oluştururken %87,9'unda öğrenci, öğretmen, denetçi, veli gibi eğitim bileşenleri yer almıştır. Eğitim araştırmasının esasen örgün öğretim sınırlılığında yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Eğitim bileşenleri arasında sırasıyla öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, işgören ve denetçiler yer almaktadır. Öğrenciler arasında sırasıyla yükseköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri öncelikle yer almakta; öğretmenler arasında ilköğretim, yükseköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, denek/katılımcı olarak, tezlerde öncelikle yer almaktadır. Öğrenci ve öğretmeni ile birlikte sıralamaya bakıldığında, sıralama yükseköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim şeklinde gerçekleşmektedir (Çizelge 18).

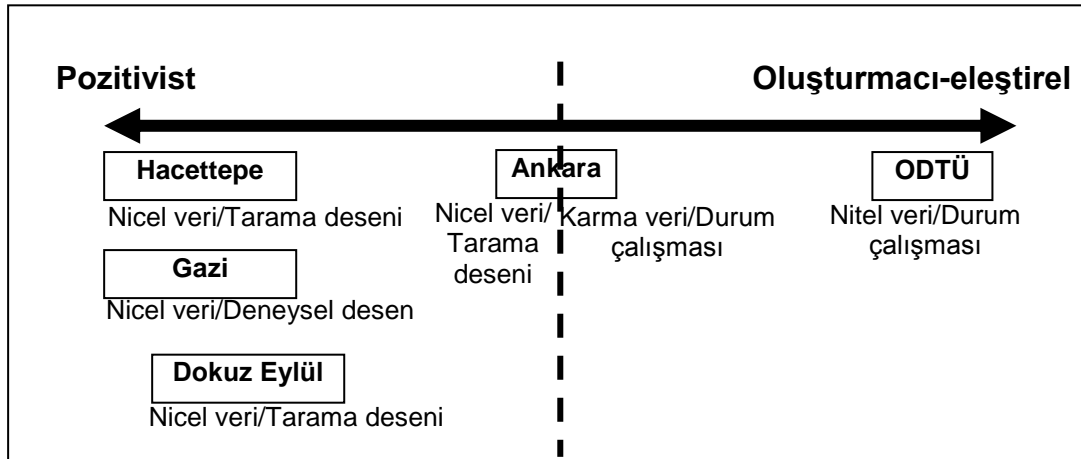
Çizelge 18. Doktora Tezlerinde Yer Alan Eğitim Bileşenlerinin Eğitim/Öğretim Düzeyine Göre Dağılımı

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

## Üniversite, Araştırma Paradigması, Araştırma Deseni, Veri Türü ve Ölçme Düzeyine Göre Kümeleme Analizleri Sonucu

Kümeleme çözümlenmeleri, en çok tez hazırlanmış olan 11 üniversite ile yapılmış ve elde edilen modellerin kalitesi orta/iyi düzeyde çıkmış olup katsayı değeri 0,25'ten büyük bulunmuştur (siluet katsayısı>0,25). Siluet katsayısının öncelikle pozitif olması önemli olduğu gibi (Tan, Steinbach, Kumar, 2005) kümeli bir yapının varlığından söz etmek için 0,25'ten küçük olmaması gerekmektedir (Hotho, Maedche, Staab, 2002). Kümeleme çözümlenmeleri göstermiştir ki; ikiden fazla küme oluşturulduğunda, pozitivist paradigma farklı biçimleriyle her yeni kümeyi kaplayarak egemenliğini korumakta diğer çözümlenme sonuçlarını pozitivist eğilimler bağlamında desteklemektedir.

Şekil 7'de kümeleme çözümlenmelerinin toplu bir betimlemesi görülmektedir. İçinde "ölçme düzeyi" gibi pozitivist ve pozitivist olmayan tezleri oldukça keskin ayıran bir değişken yer aldığı; model ODTÜ'yü oluşturmacı-eleştirel paradigmanın temsilcisi olarak göstermekte; söz konusu değişken modelden ayıklandığında ise Ankara Üniversitesi bir taraftan pozitivist yönüyle bir küme oluştururken, diğer taraftan oluşturmacı-eleştirel paradigmayı temsil eden bir başka küme daha oluşturmakta, ancak bu kez ODTÜ'den farklı olarak nitel değil karma veri tipiyle küme oluşturmaktadır.



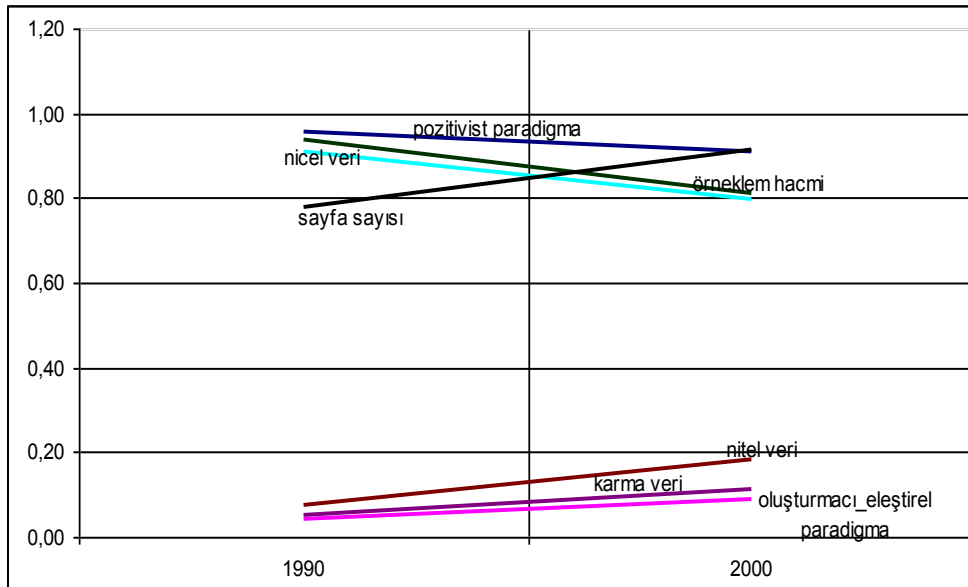
Şekil 7. Çeşitli Kümeleme Çözümlenmelerinin Toplu Görünümü

Bu durumda ölçüştürülemezlik bağlamında ODTÜ pozitivist olmayan paradigmalar için daha saf bir temsilci niteliğine sahiptir. Ankara Üniversitesi (karma veri tipiyle oluşturmacı-eleştirel paradigmayı, nicel veri tipiyle pozitivist paradigmayı) her iki araştırma paradigmasını temsil etmektedir. Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül

Üniversitesi pozitivist paradigmayı nicel veri türü ve tarama ya da deneysel desenler ile temsil etmektedir.

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

Doktora tezlerinin temel nitelikler, araştırma paradigması ve araştırma yöntemine ilişkin sahip olduğu bazı eğilimlerin, 1990'lı (1986–1998) yıllar ile 2000'li (1999–2007) yıllar ortalamalarının karşılaştırıldığı grafik, topluca, Şekil 8'de görülmektedir. Ortalamalar, oransal değerler üzerinden alındığından kategoriler arası görece eğilimleri yansıtmaktadır. Söz konusu grafikte yer alan ortalamaların eğilimleri incelendiğinde; 1990'lı yıllardan 2000'li yıllara doğru; pozitivist paradigma tercihinde düşüş, oluşturmacı–eleştirel paradigma tercihinde artış, nitel ve karma veri türünde artış, nicel veri türünde düşüş, sayfa sayısında artış, örneklem–katılımcı çapında düşüş eğilimi olduğu görülmektedir. Bu eğilimler, eğitim alanına ilişkin verilerden (1083 tez) elde edilmiş olup eğitim bilimleri özelinde de (648 tez) geçerlidir.



Şekil 8. Çeşitli Eğilimlerin Toplu Görünümü (Çakışma nedeniyle karma veri türü değerlerinin 2 katı alınmıştır. )

Şekil 8'de gözlenen eğilimler, çeşitli pozitivist olmayan kabullerin, eğitim araştırmasına (ve özede eğitim bilimlerine) 1990'lardan itibaren parça parça da olsa yerleşme eğiliminde olduğu fikrini destekler niteliktedir. Ancak, bu kabullerin, toplam içindeki oranlarının egemen pozitivist alternatiflerine göre halen %10 ve altı gibi çok düşük bir oranda

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

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

### Sonuç

Eğitim alanında çoğunlukla erkek olan eğitim araştırmacıları tarafından, yarıya yakını (%40) öğretmen yetiştirme alanında hazırlanmış olan tezlerde, eğitimi kasıtlı olarak tasarlanmış mekânlarda, eğitenle eğitilen arasındaki bir etkinlik sınırlılığında gören ve bu sınırlar içindeki eğitime, yine bu sınırlar içinden bakma çabasında olan bir perspektif, pozitivist paradigma paralelinde egemendir. Araştırma deseni ve tema dışında, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmede belirgin bir eğilim farklılığı gözlenmemiştir. Eğitim bilimlerinde çoğunlukla tarama desenini kullanılırken öğretmen yetiştirmede çoğunlukla deneysel desen kullanılmıştır. Öğretmen yetiştirme, beceri/erişi ve öğrenme/öğretim temalarına odaklı görece daha dar bir tematik çeşitliliğe sahipken, eğitim bilimleri temalarının daha yaygın bir tematik dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Söz konusu farklılıklar ise öğretmen yetiştirmenin öğretim sürecine odaklanmış doğasından kaynaklanmaktadır. Çoğunlukla ilköğretim ve yükseköğretim düzeylerine odaklanılan çalışmalarda okulöncesi, özel eğitim, lisansüstü eğitim ve yetişkin eğitimi az değinilmiş düzeyler olarak kalmıştır.

Kümeleme çözümlerinde beş üniversite kendi kümelerini oluşturmuştur:

Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi pozitivist paradigmayı benimseyen, nicel verilerin yer aldığı, tarama ve deneysel türdeki araştırma desenlerinin tercih edildiği kümeler oluşturmuştur. ODTÜ, oluşturmacı-eleştirel paradigmayı benimseyen, nitel veri türüyle durum çalışması araştırma deseninin tercih edildiği kümeyi oluşturmuştur. Ankara Üniversitesi ise birden fazla küme oluşturarak, bir kümede oluşturmacı-eleştirel paradigmayı benimseyen ancak karma veri tipine dayalı durum çalışması desenini tercih etmekte; diğer kümede ise ağırlıklı yönü olan nicel verilere dayalı tarama deseninin tercih edildiği sert pozitivist yönünü de gösteren kümeler oluşturmuştur.

Pozitivist paradigma oranı, nicel veri türü oranı ve örneklem ortalamasında bir düşüş eğilimi söz konusuysen; oluşturmacı–eleştirel paradigma oranı, nitel veri türü oranı, karma veri türü oranı ve sayfa sayısı ortalamasında görece bir artış eğilimi 1990’lı ve 2000’li yılların veri ortalamalarının karşılaştırılmasına dayalı olarak söz konusudur. Gözlenen bu eğilimler, çeşitli pozitivist olmayan kabullerin, eğitim araştırmasına sınırlı da olsa yerleşme eğiliminde olduğu fikrini destekler niteliktedir. Yine de söz konusu eğilimlerin zayıflığı nedeniyle, Türkiye’de eğitim bilimlerinde nitel araştırma, en tipik iki kategorisiyle (ölçüştürülemezlik ve devrimsellik) bakıldığında; en azından doktora tezleri bağlamında, Khun’cu olmaktan epeyce uzaktır. Diğer bir ifadeyle; nitel araştırma (ya da pozitivist olmayan perspektifler) farklı bir paradigmatik nitelikle (ölçüştürülemez-devrimsel) Türkiye’deki eğitim bilimleri araştırmasına yansımaktan ziyade var olan pozitivist (ya da nicel) eğitim bilimleri araştırmasını zenginleştiren (araştırma tekniklerinin zenginleşmesi) bir nitelikte yansımaktadır. Türkiye’de eğitim alanı, dünyada yaşanmakta olan paradigmatik dönüşümün yirmi yıl gerisinde kalmıştır.

## Kaynaklar

- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:59, Cilt:15, SS: 325–343, Ankara.
- Bazeley, P. (2004). *Issues In Mixing Qualitative and Quantitative Approaches To Research*, in R. Buber, J. Gadner, & L. Richards (eds) Applying qualitative methods to marketing management research. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Chen W. ve Hirschheim R. (2004), *A Paradigmatic and Methodological Examination of Information Systems Research From 1991 to 2001*. Info Systems J. 14.
- Cohen, L., Manion, I. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th edition. London: Routledge Falmer.
- Egelioglu F. V. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi* · Yayımlanmış doktora tezi.
- Gökçe, B. (2007). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara, Savaş Yayınevi.
- Guba, E.(1990). *the Paradigm Dialog*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Guba E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. Sage, London, pp.1-28.
- Gülbenkian Komisyonu. (1996). *Sosyal Bilimleri Açın*, (Çev: Ş. Tekeli). Metis Yayınları, (1 - 67).
- Gürsakal, Nemci (2007). *Sosyal Bilimler Karmaşıklık ve Kaos*. Ankara, Nobel Yayınları.
- Grant J. A ve diğerleri (1995). *Non-empirical Research In Communication and Instruction:1983–1993*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association 45 th Albuquerque, NM
- Guo Z. & Sheffield J. (2008). A Paradigmatic and Methodological Examination of Knowledge Management Research: 2000 to 2004. *Decision Support Systems*. 44, 673-688.
- Hotho, A., Maedche A., and Staab S. (2002). *Text Clustering Based on Good Aggregations*. In: Künstliche Intelligenz (KI), 48-54.

- Johnson, B. & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd edition). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kennedy, Mary, M. (1999). A Test of Some Common Contentions About Educational Research. *American Educational Research Journal*, Vol. 36, No. 3, PP. 511-541
- Kivirauma, J. (1999). Finnish Doctoral Theses in Education in the 1900s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 43, No.3, 1999.
- Öncü, A. (2001). *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek*. İstanbul, Metis Yayınları.
- Punch, K.F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Çev.D. Bayrak, H.B.Arslan, Z.Akyüz). Ankara:Siyasal Kitabevi.
- Rone E. C. (1998). *Characteristics of Higher Education Doctoral Thesis: Defrosting Some Frozen Assets*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ontario Inditute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto.
- Şimşek, H. (1994). *Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar*. Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen II. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.
- Staton-Spicer, A. Q.,ve Wulff, D.H. (1984) *Research in communication and instruction: Categorization and synthesis*. Communicative Education, 33.
- Schwandt T. A. (1990). *Paths to Inquiry in the Social Disciplines Scientific, Constructivist, and Critical Theory Methodologies*. In Guba, E. The paradigm dialog. Beverly Hills, CA: Sage.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Tan, P.-N., Steinbach, MB., Kumar, V. (2005) *Introduction to Data Mining*. Addison-Wesley.
- Ünal I. ve Özsoy S. (2004). *Bir Yol Ayrımı Öyküsü: Türkiye'de Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (06-09 Temmuz 2004) Bildiriler.
- Wallerstein, I. (2003). *Yeni Bir Sosyal Bilim İçin* (Çev. Ender Abadoğlu). İstanbul, Aram Yayıncılık . (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).
- Wick, J. W., Dirkes, C. (1973). Characteristics of Current Doctoral Dissertations in Education. *Educational Researcher*, Vol. 2, No. 7 (Jul., 1973), pp. 20-21.

Yıldırım, A. and H. Şimşek (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, <http://tez2.yok.gov.tr>, Erişim Tarihi: Mart 2008.

## Extended Abstract

### Purpose

This study was carried on to describe the paradigmatic, methodological and thematic trends of education field and particularly educational sciences whose aim was researching and revealing educational reality, by examining the characteristics of doctoral dissertations prepared in the field. Using content analysis technique, 1083 doctoral dissertations (648 dissertations in educational sciences departments; 435 dissertations teacher training departments), prepared between 1986 and 2007, were examined according to their basic characteristics, their preferred scientific research paradigms, their research methodology and themes. The data which were gathered by the data gathering form which was created based on similar research and doctoral dissertations, were analyzed for frequency distributions; subjected to cluster analysis to reveal specific groups of dissertations and ratio analysis based on years to examine trends. The analysis was performed based on Egon Guba's paradigmatic taxonomy (positivist, constructivist, critical).

### Results

It was found that; educational scientists were, no matter whether thesis advisor or author, mostly male; dominant paradigm in the dissertations was positivism (% 90,4); very little constructivist-critical dissertations were prepared in mostly METU, Ankara University and Abant İzzet Baysal University; dissertations which were coded as positivist and positivist research designs such as survey and scale development had a higher sample size; dissertations based on constructivist-critical paradigm, case study and experimental research designs had a lower sample size; generally sample size had a decreasing trend; just as dominancy in positivist paradigm, survey and experimental research designs were mostly preferred research designs; while the amount of survey and historical research designs were decreasing in years, case study and experimental research designs had an increasing trend; most of the dissertations' educational level was directed towards elementary and higher education level; most of the dissertations aimed to increase educational success and revealing attitude, problems, behaviors and beliefs of teachers and students, most of the dissertations were



limited to formal education and almost no research on educational sciences itself; positivist dissertations had characteristics as less page-length (218), higher sample size (180), survey, scale development and experimental research designs, quantitative data type, ratio and categorical scaling questionnaires; constructivist-critical dissertations had characteristics as higher page-length (284), smaller sample size (40), case study, comparative educational research and historical research designs, qualitative data type, semi-structured interview (no scaling) forms.

### **Discussion and Conclusion**

Positivist paradigm is the dominant paradigm. Experimental and survey were mostly preferred research designs. Constructivist-critical paradigm was mostly represented by METU and Ankara University in Turkey and METU was a purer constructivist-critical paradigm representative than Ankara University. When some of the trends belong to characteristics of dissertations evaluated together, it was understood that non-positivist trends in Education field and in particularly educational sciences in Turkey did not have a Khunian form (evolutional and incommensurable), non-positivist trends had a form which just increased the sorts of research techniques.