



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

EĞİTİM YÖNETİMİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ ALANIN BİLGİSİNE DAİR  
EPİSTEMİK İNANÇLARI

Pınar AYYILDIZ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En iyiye ...*



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

EĞİTİM YÖNETİMİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ ALANIN BİLGİSİNE DAİR  
EPISTEMİK İNANÇLARI

EPISTEMIC BELIEFS OF LECTURERS PERTAINING TO THE KNOWLEDGE OF  
THE FIELD IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION




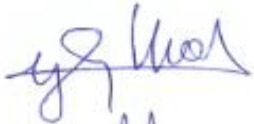
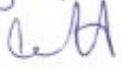
Pınar AYYILDIZ

Doktora Tezi

Ankara, 2019

### Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
Pınar AYYILDIZ'ın hazırladığı "Eğitim Y¼netimi ¼đretim Elemanlarının Alanın Bilgisine Dair Epistemik İnançları" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

|                       |                                |   |
|-----------------------|--------------------------------|---|
| J¼ri Başkanı          | Prof. Dr. şaduman KAPUSUZOğLU  |    |
| J¼ri Üyesi (Danışman) | Doç. Dr. Murat ¼ZDEMİR         |     |
| J¼ri Üyesi            | Doç. Dr. G¼khan ARASTAMAN      |     |
| J¼ri Üyesi            | Doç. Dr. Ayhan URAL            |   |
| J¼ri Üyesi            | Dr. ¼đr. Üyesi S¼heyla BOZKURT |  |

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 03 / 05 / 2019 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca .... / .... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Yönetimi öğretim elemanlarının alanın bilgisine dair epistemik inançlarını nitel yollar ile derinlemesine inceleyerek keşfetmektir. Çalışma nitel desenlerden betimleyici fenomenoloji deseni ile düzenlenmiş ve araştırmada yüz yüze bire bir görüşmeler aracılığıyla katılımcılara birtakım yarı yapılandırılmış sorular iletilmiştir. Anılan katılımcılar, 2018-19 Akademik Yılı ilk yarıyı itibariyle Ankara ilinde yer alan 3 devlet üniversitesindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalında görev yapmakta olan toplam 29 öğretim elemanının oluşturduğu çalışma grubudur. Elde edilmiş olan araştırma sonuçları ile ilgili öğretim elemanlarının, alanın bilgisine ilişkin özgün epistemik inançlara sahip oldukları ortaya çıkarılmış ve bu durumun araştırma uyarınca kendilerinin bilginin imkânı, doğruluğu, gerekçelendirilmesi ve sınırlarını değerlendirirken etkili olduğu izlenmiştir. Ayrıca katılımcıların eğitim yönetimi alan bilgisi yönünden kişisel epistemolojileri incelendiğinde, ortak birtakım epistemik inançları benimsemiş oldukları da görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** eğitim yönetimi (educational administration), eğitim yönetimi alan bilgisi (knowledge in the field of educational administration), eğitim yönetimi öğretim elemanları (lecturers in educational administration), epistemik inançlar (epistemic beliefs)

## **Abstract**

This current study aims at inquiring into and discovering the epistemic beliefs of lecturers working at Educational Administration Departments through qualitative methods. The adopted research design is descriptive phenomenology and data collection tool is comprised of semi-structured questions posed throughout one-on-one and face to face interviews to the relevant participants. These participants are 29 lecturers working at Educational Administration Departments in 3 state universities in Ankara during the first term of 2018-19 Academic Year. The results indicate that participants hold unique epistemic beliefs pertaining to the very field and that this is valid for their evaluations of possibility of knowledge, truth of knowledge, justifying knowledge and boundaries of knowledge regarding the field. In addition, it is observed that participants' unique epistemic beliefs in relation to the knowledge of the field bear certain commonalities as well.

**Key words:** educational administration, knowledge in the field of educational administration, lecturers in educational administration, epistemic beliefs

## Teşekkür

Yalnızca tez çalışmam boyunca değil, kelimenin tam anlamıyla “doktora programına ilk adım attığım gün”den itibaren yolumu aydınlatan sayın hocam Doç. Dr. Murat Özdemir’e öncelikli olarak teşekkürü bir borç bilirim. Hocam, biliyoruz ki, *e fructu arbor cognoscitur*, dolayısıyla biz öğrencilerinize bu anlamda büyük bir sorumluluk düşüyor. Tüm akademik hayatım boyunca bunun farkında olacağımdan emin olabilirsiniz. Tez çalışmamı yürütürken bana bilimsel anlamda sonsuz destekleri olan bana cesaret ve aynı zamanda ilham veren değerli hocalarım Prof. Dr. Şaduman Kapusuzoğlu ve Doç. Dr. Ayhan Ural başta olmak üzere beni yetiştirip bugünlere ulaştıran tüm hocalarıma minnetle teşekkür ederim. Aynı zamanda görüşme sorularının şekillenmesinde rol oynayan hocalarım Prof. Dr. Izhar Oplatka ve Prof. Dr. Selahattin Turan ile Prof. Dr. Hasan Yücel Başdemir, Prof. Dr. Murat Bağ, Prof. Dr. Mustafa Çevik, Doç. Dr. Ömer Faik Anlı ve Dr. Öğretim Üyesi Nazım Keven'e teşekkürü bir borç bilirim.

Yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen ailem ve arkadaşlarıma da çok teşekkür ediyorum. Sizler olmasaydınız ben, “ben” olamazdım.

Son olarak eğitimin bir gönül işi olduğunu, boğazımızda düğümlenen fedakârlık öyküleriyle bizlere gösteren öğretmenlerimiz Aysun Karalar ve Burçin Uysal'a hepimiz adına teşekkür etmek istiyorum. Huzur içinde uyuyun...

*Bilimin de bir müziği olduğunu bana gösteren çok sevgili Hasan Şerif Baltacı'ya. 'Ελπίς. Καὶ γὰρ οἷς ἄλλο μηδέν, αὕτη παρέστη'.*



## İçindekiler

|   |      |
|---|------|
| Öz.....   | ii   |
| Abstract .....  | iii  |
| Teşekkür.....   | iv   |
| Tablolar Dizini.....  | viii |
| Şekiller Dizini .....   | ix   |
| Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....                                | x    |
| Bölüm 1 Giriş .....   | 1    |
| Problem Durumu .....  | 19   |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                                   | 24   |
| Araştırma Problemi.....   | 25   |
| Sayıtlılar .....  | 26   |
| Sınırlılıklar .....   | 26   |
| Tanımlar .....  | 26   |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....    | 28   |
| İlgili Terimler ve Gelişim Süreçleri .....                          | 28   |
| Kuramsal Temel .....  | 48   |
| Bölüm 3 Yöntem .....  | 54   |
| Araştırma Modeli ve Deseni .....                                    | 54   |
| Çalışma Grubu .....   | 57   |
| Veri Toplama Süreci.....  | 59   |
| Veri Toplama Araçları.....  | 65   |
| Verilerin Analizi.....  | 66   |
| Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....                                  | 68   |
| Tema 1: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin İmkânı .....              | 68   |
| Tema 2: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Doğruluğu .....           | 80   |
| Tema 3: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Gerekçelendirilmesi ..... | 91   |
| Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı .....              | 106  |

|  |     |
|--|-----|
| Değerlendirme.....                                     | 131 |
| Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....               | 134 |
| Kaynaklar.....   | 143 |
| EK-A: Gönüllü Katılım Formu .....                      | 203 |
| EK-B: Görüşme Formu .....                              | 204 |
| EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....              | 206 |
| EK-Ç: Gazi Üniversitesi İzin Yazısı.....               | 207 |
| EK-D: Ankara Üniversitesi İzin Yazısı.....             | 210 |
| EK-E: Hacettepe Üniversitesi İzin Yazısı .....         | 211 |
| EK-F: Etik Beyanı .....                                | 213 |
| EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....   | 214 |
| EK-H: Dissertation Originality Report .....            | 215 |
| EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı ..... | 216 |

## Tablolar Dizini

|   |     |
|---|-----|
| Tablo 1 <i>Bilgi Türleri (Yıldırım, 2014, s.77)</i> .....                           | 16  |
| Tablo 2 <i>Çalışma Grubu</i> .....  | 58  |
| Tablo 3 <i>Fenomenolojik Veri Analizi Süreci, (aktaran Ersoy, 2016, s.92)</i> ..... | 67  |
| Tablo 4 <i>Alanın Özgün Bilgisi</i> .....   | 68  |
| Tablo 5 <i>Alanda Mutlak Doğru</i> .....  | 80  |
| Tablo 6 <i>Alanda Doğru Bilginin Ölçütleri</i> .....                                | 86  |
| Tablo 7 <i>Alanda Doğru Bilginin Gerekçelendirilmesi</i> .....                      | 93  |
| Tablo 8 <i>Alan Bilgisinin Sınırı</i> .....   | 107 |
| Tablo 9 <i>Alan Bilgisinin Olgu ve Değer Özelliği</i> .....                         | 119 |

## Şekiller Dizini

|   |     |
|---|-----|
| Şekil 1. İki boyutlu akıl yürütme (aktaran Bilgiç, 2016a, s. 313).....                  | 10  |
| Şekil 2. Bilgi ve bilim arasındaki süreçsel bağlantılar (aktaran Bilen, 2015, s. 160).. | 15  |
| Şekil 3. Kantçı bilgi anlayışı (Baç, 2010, s.118).....                                  | 32  |
| Şekil 4. Alanın özgün bilgisi Venn şemaları.....  | 79  |
| Şekil 5. Alanda mutlak doğru.....   | 84  |
| Şekil 6. Alan bilgisinin işleyişi (Riehl ve diğerleri, 2000, s.401).....                | 101 |
| Şekil 7. Seçici geçirgenlik metaforu.....   | 117 |

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**Ü1:** Araştırma kapsamındaki Ankara'da yer alan birinci devlet üniversitesi

**Ü2:** Araştırma kapsamındaki Ankara'da yer alan ikinci devlet üniversitesi

**Ü3:** Araştırma kapsamındaki Ankara'da yer alan üçüncü devlet üniversitesi

**Ü1K1, 2, 3...:** Araştırma kapsamındaki Ankara'da yer alan birinci devlet üniversitesi katılımcıları

**Ü2K1, 2, 3...:** Araştırma kapsamındaki Ankara'da yer alan ikinci devlet üniversitesi katılımcıları

**Ü3K1, 2, 3...:** Araştırma kapsamındaki Ankara'da yer alan üçüncü devlet üniversitesi katılımcıları

“Şimdi git ve sorgula. Sor ve dinle. Dünya sana şimdi kapılarını açmaya başladı. Sorular sorduğun her insan seni dünyanın yeni bir bölümüne götürebilir. Becerikli bir araştırmacı ve dikkatli bir dinleyici başkasının yaşantısına nasıl girebileceğini bilir. Eğer soru sorar ve dinlersen, dünya senin için her zaman yeni olacaktır.”  
*Epistemological Parables*-Halcolm (Patton, 2016, s.340)

## Bölüm 1

### Giriş

İnsan, var olduğundan bu yana bilmek istemiştir; bilmek ve dolayısıyla anlamak. Kişi, eksikliğini çektiğinin peşine düşer ki buna “*hasbi tecessüs*; salt bilmek için hakikatin peşinde olmaktır” denmiştir (Topdemir, 2009, s.120). Hakikatin peşinde olmak da bir bilgelik arayışı olarak tanımlanabilir. Duralı (1984) bilgelik arzusunu şöyle tanımlamıştır: “Gerek görme duyusundan gerekse bütün öteki duyulardan, hayatın kendisinden dahi kat ve kat çok arzulanan, bilgeliktir. Zira onun hakikati kavrayışı daha bir güçlüdür, kuvvetlidir. İşte insanlar bundan dolayı bilgeliğe bunca susamışlardır. Onlar bilgi ile bilgeliğe tutkundurlar, çünkü hayatı severler.”

Bu doğrultuda, insan kimi zaman öncelikle kendini bilmenin doğruluğuna inanmıştır ki Delfi Apollo Tapınağı'nın girişinde Socrates'e ait olduğu ileri sürülen söz, *Gnothi Seauton/Nosce Te Ipsum* (Kendini Bil) bu düşünceye dair, tarihsel bağlamda önem arz eden bir örnektir. Bu söylemden daha da önce Sofistler, “algılar”-başka bir deyişle (*doxa*'lar) kanılar-haricinde bilmenin mümkün olmadığını savunmuşlardır. Bir anlamda, bilginin göreliliğini ifade eden ve “gerçeklik” kavramına açıklık getiren ilk görüşlerden biri budur. Antik Yunan'da düşünülebilen şeylerin bilgisi “düşünce ile görme” (*noesis*) yolu ile mümkündür denmiştir (Bayar-Bravo, 2007). Kişi, algılama potansiyeli (*dunamisi*) ile bu potansiyele yakın şeyleri bir hakikate (*energeiaya*) çevirerek kendisinde var olan düşünme yetisi ve bilişsel süreçler ile onu aktüel/edimsel kılıp anlamlı bağlantılar aracılığı ile bilgilere erişebilmektedir (Aristoteles, 2000). Eski Çağ filozoflarının yaklaşımları ile kendi görüşlerinde çokça yakınlık tespit edilmiş olan Heidegger (Sağıroğlu, 2013), bilimsel bilgide dahi kesin gerçeklik olamayacağını ve bu durumun asıl olması gerekeni arz ettiğini öne sürmektedir (Çüçen, 2005). Bu yönelimle, dış kaynaklı deneysel bilgilerin dahi duyular vasıtasıyla inançlara evrildiği ve önermeler ile ifade edilebileceği belirtilmiştir (Denkel, 2003, s. 32-33). “Whitehead Ekolü” de denilmekte olan düşünüş ise, hakikatin kendiliğinden keşfedilmesinin önemini belirtip onun doğru biçimde düşünebilmek ile beraber değerlendirilmesi gerektiğini önerirken (Ceran, 2010) bilgi

binlerce yıldır sıklıkla, doğruluğu kabul görülen inançlar silsilesi olarak tanımlanmaktadır (Nonaka, 1994). Aslında bilgiye ve hakikate dair bu sorgulamalar yalnızca felsefi değil, insanidir de (Berger ve Luckmann, 2008) dolayısıyla insanlar, ait oldukları ve sürekli değiştirdikleri gerçeği “bilmek”, anlamak ve yorumlamak durumunda kalmaktadırlar (Yılmaz, 2009).

Esasında, bilginin varlığı ve aynı zamanda doğruluğu konularında süregelen çatışmacı görüşler ve doğru bilginin var olma olasılığı ile (varsa) ona erişim sorunu yalnızca felsefenin değil, eğitim bilimlerinin de dâhil olduğu tüm sosyal bilimlerin ve diğer alanların inceleme konusunu oluşturmaktadır çünkü bilgi hem düşüncenin hem bilincin bir çıktısıdır (Timuçin, 2013). Parmenides’ten günümüze dek ideler ve gölgeler dünyası, nesnel ve öznel bilgi, olgu ve değer gibi ikilikleri içinde barındıran bilgi kuramı (Küçükalp, 2003; Lederman, 1992) bugün de önemini korumakta ve hatta arttırmaktadır. Parmenides, ontolojik açıdan olma durumunu-ki bu epistemolojik varsayımlara giden bir önkoşul olarak da değerlendirilebilir-şöyle yorumlamıştır:

Yalnız bir yol kalır konuşulacak; o da varolduğudur ve bu yolda, var olanın, yaratılmamış ve yokolmaz olduğunun işaretleri vardır, çünkü tümdür, değişmezdir ve sonu yoktur. Ne geçmişte var idi ne de gelecekte olacaktır, şimdi olduğu için de bir kere vardır, birdir, süreklidir (Henry, 2012, s.14).

Aslına bakılırsa, binlerce yıldır *theoria/historia/polihistoria*, *theoriaempeiria*, mantık/empirik bilgi, varlığa dair bilgi/oluşa dair bilgi gibi karşıtlıklarla devinen, bilginin kaynağını, doğasını ve anlamını arayan tartışmalar tüm hızıyla devam etmektedir (Özlem, 1986). Pears (2004), bilgi sorununun, zaman içinde gittikçe dallanıp budaklanan bir hal aldığını belirtir. Bu minvalde, Kierkegaard’ın (1989) bir zamanlar, felsefenin hakikat arayışı için benzetmiş olduğu gibi, bilgi de; belki burnumuzun ucundaki gözlüğümüz kadar bizlere (kişiler; öğretmenler, araştırmacılar, öğrenenler) yakınken antikçağdan bugüne onu anlamak adına peşi sıra gittiğimiz uçsuz bucaksız bir alandır. Koçak (2017, s.68) şu sözleri ile bilginin ve bilimin “bilinmezliğine” dair birtakım paylaşımlarda bulunmuştur:

“Mutlak bir doğruya ulaşmak mümkün gözüküyor. Zaten mutlak doğrular elde edebilseniz arayışımız biter, bilimin de bir yerde sonu gelirdi. Üstelik doğru ve yanlışın ne olduğu değerlere göre belirleniyor. Değerlerin değişmez olduğunu söylemek mümkün

olmadığına göre, değerler değıştikçe doğru ve yanlış yargıları da değışiyor. O halde bilim doğruyu bulmak için yapılmıyor. Peki neden bilim yapıyoruz?”

Yukarıda izlenen ve çatışık bir duruma işaret eden tartışma, tarih boyunca bilgi nosyonuna dair düşüncelerin başkalaşmış, çeşitlenmiş ve çoğalmış olduğu gerçeğinin bilimsel bilgiyi tanımlayan bir süzgeçten bugüne ulaşan kesitidir. Aslına bakılırsa bilginin formel tabir edilen öğeleri günümüzden çok önce Platon ile birlikte “inanç”, “doğruluk”, “gerekçelendirme” olarak ele alınmış (Başdemir, 2010) ve bilmenin adeta “hatırlama” olduğu söylenmişken (Flax, 1990); Locke, Berkeley ve Mill doğuştan gelen hiçbir bilgi türü olmadığını ileri sürmüş, Rönesans döneminden miras olan kuşku duyma alışkanlığı, kesin bilgi kavramının analiz edilmesinde rol oynamış (Yıldızdöken, 2017) ve nihayet Yeni Çağ’da, bilgi problemi, metodolojik olarak incelenmeye başlamıştır. Hegel (2006) bu dönemde rasyonel bilginin altını çizmiş; Aristoteles’teki gerçekçiliğın bir tezahürü olarak bilmenin, bilinen şeyin her boyutunu, diğer şeylerle ilişkiseliliğini de bilme durumu olduğunu vurgulamıştır. Çağdaşı Descartes ise pek çok kaynakta günümüz felsefesini kuran kimse olarak değerlendirilmektedir, bunun sebebi ise, analitik-şüpheli tutumu ile devrimsel nitelikte bir düşünce sistemini önermesidir (Gökberk, 1999). Anılan sistemde kendisi, “metodik şüphe”yi araçsallaştırmıştır (Copleston 1958) ve “evrensel matematik” (*mathesis universalis*) terimini tartışmaya açmıştır (Descartes, 1989). Descartes, bilginin kaynağının, kişinin direkt algıları ve zihni aracılığıyla oluşturacağı kavramlar vasıtasıyla oluşabileceğini de belirtmiştir (Altuner, 2013). Esasında Aydınlanma Dönemi’nde, Kıta Ussalcıları olarak da bilinen düşünürlerce çoğunlukla bilgi-deneyim ilişkisi üzerinde durulmuştur (Aydın, 2000). Leibniz de, bilgi ve bilebilmeyi, öncelikle özdeş olma ve yeter/sebebe prensipleri ile incelemeye almıştır. Bilgi ile alakalı, çelişkili olarak tanımlanabilecek tartışmalar ve savlar da yıllar içinde böylece ortaya çıkan ve izlenmekte olan bir durumdur. Alanda en bilinen tartışmacı yaklaşımlardan biri, Popper’ın “Demarkasyon Sorunu” olarak paylaşılabilir. Popper, burada bilginin sınırları olgusunu mercek altına almış ve bilgi-bilimsellik arasındaki ilgiyi odak noktası yapmıştır (Worral, 2002). Alan yazında “Gettier Problemi” olarak isimlendirilen, gerekçelendirilmiş doğru inanışı kesin bilgi olarak addeden düşünce sistemini sorgulayan bakış da yine alana farklı bir boyut eklemiştir. *Tekhne* kavramının altını çizen Heidegger ise, kelimenin tam manasıyla; en geniş anlamda “bilme” eylemini,



Aristoteles öncesi anlayış ile ilişkilendirerek vurgulamak istemiştir. Ona göre sormak, bir yol açmaktır. Kant, insanların kendilerinin dışına çıkarak (kendi öznelliklerinin ötesine geçerek) kavramların aktüel bilgisine erişemeyeceğini söylerken Bergson “izafi bilgi-mutlak bilgi” karşılaştırması yapmış ve sezgilere başvurmanın birey için önemini vurgulamıştır. Esasen Kant da düşünüşten metafizik öğelerin tamamıyla yalıtılamayacağını belirtmiş ve bu durumu “aklın antinomileri” olarak adlandırmıştır (1929). Nihayetinde post-modernist yaklaşımlar bilgiyi, daha ziyade gereklilik ekseninde kendine araştırma sahası edinmiştir. Bugünün dünyasında ise, bilgiyi diğer yakın kavramlarla ilişkilendirebilmek önem taşımaktadır ve bu anlamda, Çapar (2005) tarafından ortaya konan ve “veri” ile “enformasyon” olgularının ele alındığı tanımları hatırlamak da yerinde olacaktır: Bilginin temel taşı veri ve aynı zamanda enformasyondur, bilgi bu ikisinin rafine edilmiş ve ussal bir yorumudur; ve bu sebeple bilişsel süreçler ile harekete geçmeye yön vermektedir.

Bilgi hemen her zaman gücü çağırıştır, özellikle bilgi toplumu olarak nitelenen günümüz dünyasında ve entelektüel sermaye bağlamı içinde bilgi, kendisine değer atfedilen bir araç, büyük bir potansiyel ve birikimdir. Öte yandan İbn-i Haldun “bilginin örtülü işlevi” söylemiyle (Bağce, 2005) bilgi-iktidar ilgisini gözler önüne sermiş ve Foucault bilgi-güç ilişkisine farklı bir pencereden bakarak eleştirel bir gözle; bilginin bireyi tek tipleştirme yolunda iktidara ideolojik bir kaynak teşkil ettiğini belirtmiştir (Sarup, 1993). Bilgiyi, gücün bir aracı olarak değerlendiren Nietzsche de, bilmeyi istemenin, aslında gücü istemek olduğunu vurgulamıştır (Nietzsche, 1968).

Farklı disiplinler bilgiyi farklı biçimlerde ele almakta ve dolayısıyla değerlendirmektedir (Kaartinen-Koutaniemi ve Lindblom-Ylänne, 2008). Bu bakımdan denebilir ki bireyler ve topluluklar bilgiyi anlamlandırmaları bakımından kendi içlerinde büyük oranlarda ayrışmaktadır. Biliminsanları ise, içinde buldukları/mensubu oldukları bilim gruplarında doğmuş olan, benimsenen ya da zamanla değişim gösteren bilimsel kabuller doğrultusunda ya da bu gelenekten tamamen kopup başka ekoller ile bilgi üretmektedirler (Özakpınar, 2003).

Bilgi kavramı, kişilerin dünya görüşü ve içinde buldukları zaman ile ait oldukları sosyal gruba göre bile algısal olarak; başka bir ifadeyle işlev, anlam, kesinlik, ulaşılabilirlik bakımlarından değişkenlik sergileyebilmektedir. Öyle ki Mannheim (1999) doğru ve/veya gerçek olarak nitelenen bilginin hiçbir zaman elde edilemeyeceğini söyler. Bu doğrultuda, bilgiye dair düşünceler ve inanışlar her zaman öznel olmaya mahkûmdur ve dahası kişi, bilgiye ait olan inançlarının kimi zaman tam

olarak farkında bile olmayabilmektedir (Müller, Rebmann ve Liebsch, 2008). Üstelik Pieschl, Bromme ve Stahl (2008) ile Yousefzadeh ve Azam'a (2015) göre insanların, yaşamın akışı içinde bilgiye dönük düşüncelerinde tutarsızlıklar göstermeleri oldukça doğal; beklendik bir durumdur çünkü eğitim görmek vb. gibi kişiye dönük belli başlı müdahaleler, onların bilgiye dair inançlarında sürekli olarak bir değişiklik yaratmaktadır (Mertens, 2005; Mitchell, 2015). Birey, topluma "kazandırılırken" bilgiye dair inançları, anlayışları da hızla değişmektedir.

Bilinen o ki, özellikle Descartes'ın çalışmaları ile bilgi meselesinin toplumsal boyutunun altı kalınca çizilmiş ve ilgili tartışmalar sosyal bilimlerin ağırlık merkezine geçmiştir (Yolton, 1993). Böylece, adı 19. yüzyılda verilen bilgi kuramı (epistemoloji), felsefenin özel bir uğraşı alanı olarak varlığını ortaya koymuştur. Öte yandan epistemoloji-felsefe ilişkisine eleştirel bir görüş yöneltten değerlendirmeler de bulunmaktadır. Örneğin epistemoloji adsallaştırması ile bilimler felsefesinin bütünleştirici duruşu ve tarihsel bakış açısı yok edilmiştir (Lecourt, 2006) denmektedir.

20. yüzyılda ise sosyal bilimlerde bilgi kuramının yeni ontolojik yapıları görünür kılması sürecine eşlik eden bilimsel çoğulculuk durumu ortaya çıkmıştır (Moles, 2004). Irzık (2005) bu durumdan "epistemik çok kültürcülük" olarak söz etmektedir. Ona göre, kültürden kültüre değişiklik gösteren bilim, bilimsellik anlayışı ve dolayısıyla farklı paradigmalardan önerdiği çok çeşitli yöntemler gözlenmektedir. Aslına bakılırsa günlük hayatta birbirinin yerine geçen "niçin" ve "neden" sözcüklerinin dahi, bu bağlamda ve bilim tarihi ve bilim felsefesi kapsamında düşünüldüğünde birbirinden farklı olduğu anlaşılacaktır. Soru "ne için" şeklinde sorulduğunda Aristoteles'ten gelen teleolojik ve organist; bir amaç (*telos*) arayan görüşü, "neden" olarak ifade edildiğinde ise determinist-mekanist bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Ural, 2015, s.13).

Çeşitli metinlerde bilgi felsefesi olarak anılmakta olan epistemoloji, bilginin olanaklılığı, doğruluğu, geçerliliği, kaynağı ve aynı zamanda doğasına dair incelemelerde bulunan ve felsefenin alt bir disiplini olarak ele alınan alandır (Çüçen, 2001) ve bilgiye ait tüm problemleri kapsamlıca irdeleyen bir bilim dalıdır (Diemer, 1997). On dokuzuncu yüzyılda Ferrier tarafından bu alan, epistemoloji olarak anılmaya başlanmıştır (Aydın, 2003). Epistemoloji alanı için denebilir ki, bilginin doğruluğuna dair sorular sormak esastır ve doğruluk kavramı ile ilgili de temel olarak üç kuram bulunmaktadır: Uygunluk, tutarlılık ile pragmacılık (Hospers,1988). Kimi

kaynaklarda doğruluk ve gerçeklik imgesi birlikte değerlendirilmiştir (aktaran Tepe, 2017). Başkaca kaynaklarda ise bilginin doğruluk, güvenilirlik ve geçerlik durumuna dair değerlendirmeler yaparak birtakım altboyutları tespit etmenin önemi (Demir ve Acar, 1992) vurgulanmıştır. Epistemoloji için Mill (1843, sür.1970) de, onun bize doğru bilgi ve gerçeğe ulaşma konularında kanıtlar değil, neyin kanıt olup olamayacağına dair fikirler ile kanıtların nasıl değerlendirilmesi gerektiğine ait ipuçları sunmakta olduğunu söyler. Nitekim, bilimsel epistemolojiler anlamında da kuramların doğru-yanlış olmalarından çok ait oldukları bilimsel yönelim-paradigma anlamında yöntemsel işlevlerini yerine getirip getirmediğinin incelenmesi daha yerinde olacaktır denilmektedir (Altaytaş, 2012; Ströker, 2005). Bu durum bir bakıma pozitif bilimler-doğa bilimleri-fen bilimleri için doğru bilginin güvenilirliği, temellendirilmesi ve gerekçelendirilmesi süreçlerinin, kendine özgülüğü bağlamında düşünüldüğünde, insani bilimler için aynı olmayacağını da göstermektedir.

Tüm bunlar ışığında epistemoloji (bilgi felsefesi), bilginin ne olduğu, bilginin yalınlığı ve kaynakları ile “bilme”nin ne olduğu ve gerekçelendirilmiş bilginin fonksiyonu gibi mevzular üzerinde düşünmek ve çalışabilmek adına felsefenin önemli bir aracı olarak anılmaktadır. Scheurich’e (1994) göre epistemoloji, bilmenin kurallarını bilmektir; geniş manada ise epistemoloji şeylerin nedenleri ve ilkelerini “bilmek” (Güzel, 2003) anlamına gelmektedir. Alanda gözlenen çok çeşitli yaklaşımlar ve tanımlamaları araştırmak tam da bu doğrultuda bilginin nasıl değerlendirildiğini inceleyebilmeyi mümkün kılmaktadır. Bunu yapabilmek şüphesiz sayısız önem taşır çünkü bilgi, yalnızca eğitim kurumlarında üretilen ve topluluklara sunulan akışkan bir yapı değildir; içinde bulunduğumuz yüzyılda hayatın tüm katmanlarında bilginin direkt ve dolaylı izlerine tanık olunmaktadır. Denebilir ki insanı ve toplumu anlamak, bilgiyi anlamaya çalışmaktan geçmektedir. Hatta canlı tüm organizmaları ve uzayı anlamak, anlamlandırabilmek de bu şekilde mümkün olabilir. Barreau (2010, s.113) epistemolojinin, insan için, bilimler için kazanmış olduğu işlevleri şöyle yorumlamaktadır:

Aklın bir düşü olan bilimin birliği yerini epistemoloji destekli felsefenin amaçlarından biri olan bilimlerin birliğine bırakabilir. Daha önce gördüğümüz gibi bilimsel olmaktan çok felsefi hipotezlerin ağırlık kazanması şartıyla kozmolojide bilimlerin birliği büyük ölçüde gerçekleşebilirdi; bu alanda bu evrenin kökenine yerleşiriz ve

böylelikle fiziğin, kimyanın ve hatta biyolojinin doğuşuna tanık oluruz adeta. Zamanın ve mekânın, temel tanecikler denen mikro yapıların ve yıldızlar ve galaksiler olan makro yapıların, kristallere dönüşecek moleküllerin ve en azından başka gezegenlere başka yaşam biçimleri egemen olurken bitkilerin ve hayvanların geliştikleri yeryüzünde canlı hücreler halinde örgütlenecek olan moleküllerin ortaya çıkışını tasarlayabiliriz.

Türk düşünürlerden Hızır (2007, s.38) da bu bağlamda, epistemoloji-bilim ilgisinin üzerinde durarak şu saptamada bulunmuştur: “Bilim bir yandan insanın bilgi susuzluğunu gidermek isteğinin canlı ifadesi, öbür yandan da evreni düzenlemek, gerektiğinde dönüştürmekte etken olmanın en uygun aracıdır.”

Bu derece önem taşıyan ve bilimsel düşünüşü; anlam vermeyi, açıklayabilmeyi hatta-işlevi idealize edildiği takdirde-bilgeliği mümkün kılan bilginin ne olduğunu çözümleyebilmenin yollarından birisi de bireylerin inançlarını analiz etmektir. Epistemolojik açıdan bir inancın incelenmesi sürecinde, inancın dışındaki şeylerle inancın kendisinin girift ilgisinin gözden kaçırılmaması gerektiği alanda sıklıkla iletilmiştir (Russell, 2001). Nitekim Biro ve Siegel’e göre, inançların mantıksal çerçevesi, epistemik olarak sağlam şekilde desteklenmeleri ile çizilmektedir (2011). Öyle ki, inançlar, bireylerin tutumlarını; olayları nasıl yorumladıklarını, planlamalar yaptıklarını, kararlar aldıklarını kavramak anlamında, bu alandaki araştırmacılar için adeta bir nirengi noktasıdır (Kuzborska, 2011; Pajares, 1992). Salt bilgiyi ve bilgiye dönük inançları anlamak için üretilen incelemeler ve araştırmalar, 20.yüzyılın ikinci yarısında Perry tarafından ilk kez bilimsel şekilde yürütülmüştür denebilir. Daha çok bilginin doğası ile kazanımına yönelik olan inançlar ise Schommer (1994) tarafından modellenerek geliştirilmiş, günümüze bilim insanlarıncı “kişisel epistemik inançlar” terminolojisi ile ulaştırılmıştır (Bendixen, Schraw ve Dunkle, 1998; Bendixen, 2002). Epistemik inanç kavramı, “epistemik biliş”, “epistemolojik kaynak”, “epistemik anlayış” (Tezci ve Uysal, 2004) gibi olgularla birlikte ele alınsa da (Hammer ve Elby, 2002) epistemik inanç terimi, ilgili alan yazındaki en yeni çalışmalarda, çoğu zaman “kişisel epistemoloji” olgusuyla bağdaştırılan ve sıklıkla kişinin tüm epistemik eğilimleri manasını içeren bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Alanda epistemik inançlar, büyük oranda, bilginin yapısı ve kazanımına dair olan inançlar olarak değerlendirilmektedir (Bruning ve diğerleri, 2004). Kişisel epistemolojiyi kuramsallaştırma girişimleri ise

alan yazında görece daha yeni bir çaba olarak düşünülebilir (Chinn, Buckland ve Samarapungavan, 2011). Nitekim çağdaş epistemolojik yaklaşımlarda, doğru bilgiye giden inançların gerekçelendirilmesi durumu ve ilgili koşulların incelenmesi üzerinde çokça durulan bir alan olarak izlenmektedir (Neslioğlu, 2016)

Epistemik inanç olgusunu etraflıca belirlemeye dönük olarak bilim insanlarınınca Likert-tipi birtakım envanterler oluşturula gelmiştir. Söz konusu araçlarda, bireylerin inançları kapsamında, öğrenme ve bilgi arasındaki bağ ile doğuştan getirilen bilme yetisinin olup olmadığını ölçen tümceler olduğu gibi, bilimsel bilginin, alan/uzmanlık bilgisinin, bilişsel bilmenin pek çok yönüne ilişkin maddelere de rastlanmaktadır (Hardre, ve diğ., 2007; Nietfeld ve Enders, 2003; Ravindran, Greene ve DeBacker, 2005; Schraw ve Olafson, 2002; Wang ve diğerleri, 2013). Öte yandan Ahola (2009) tarafından da belirtilmiş olduğu üzere epistemik inançların çözümlenmesi sadece ölçekler aracılığıyla kısıtlı kalmaması gereken çok katmanlı bir sürece işaret etmektedir.

Aslına bakılırsa bilgi felsefesi ile ilgili araştırmalarda tanık olunan, kişisel epistemik inançların çoğu kez iki yönde değerlendirilmekte olduğudur; bu inançlar bilişsel gelişim süreçleri ve inançlar sistemi başlıkları altında toplanmaktadır. Bilgiyi ele alış ise bireyler için, metaforik olarak, iki uç nokta arasındaki bir tayf benzeri bir oluşuma işaret eder. Tayfın iki noktası bilgiyi sorgusuz sualsiz kabul etmek ile her türlü bilgiyi kanıtlar aracılığı ile gerekçelendirme arayışı olarak nitelendirilmektedir (Clements ve Battista, 1990).

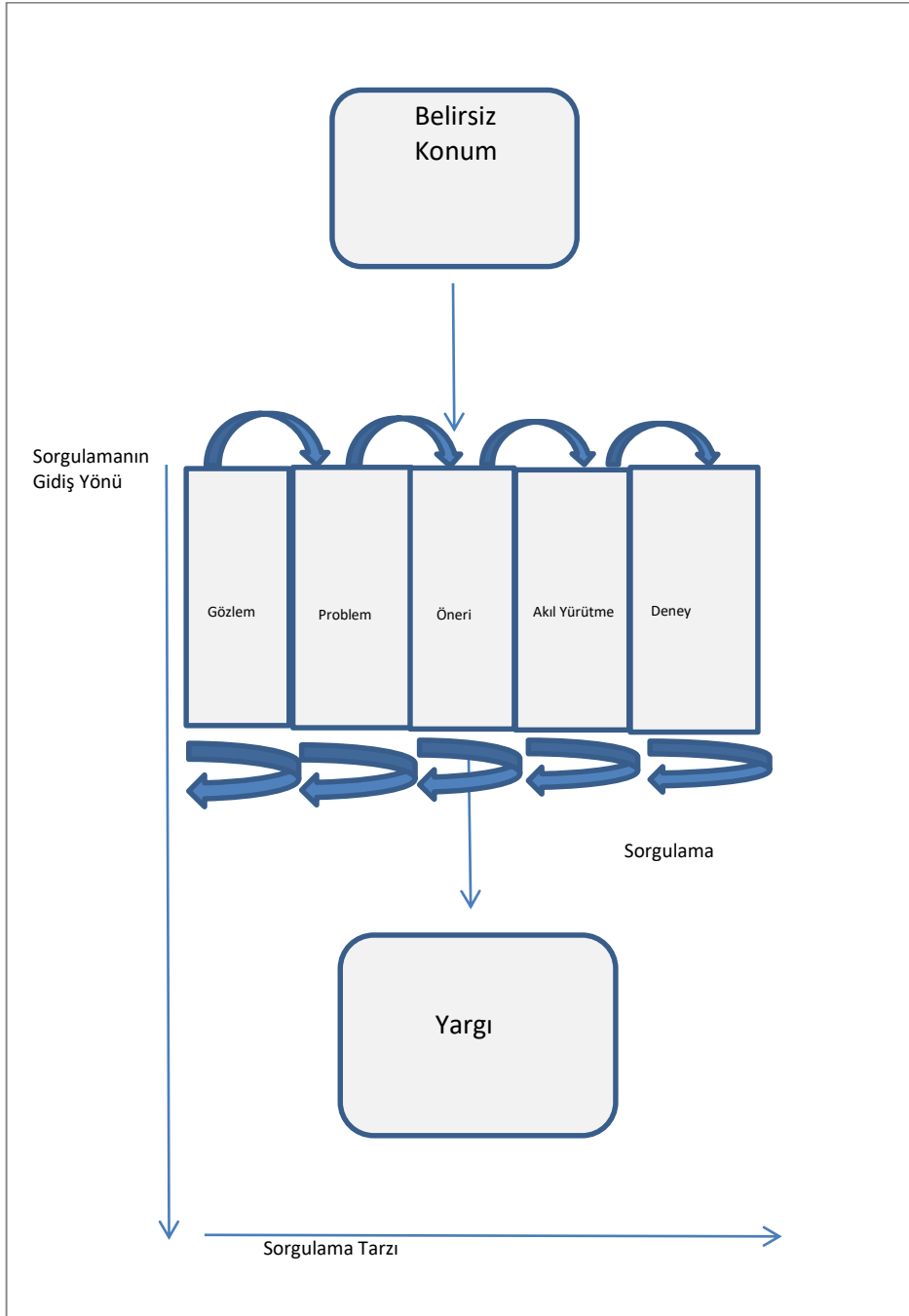
Genel anlamda ise kişisel epistemoloji, alanda Piaget önderliğinde 1950'lerde teorileştirilmiş olan bilişsel gelişim kavramının genişletilmesi ve dönüştürülmesi ile birlikte ele alınmıştır. En sade hali ile kişisel epistemoloji, ilgili metinlerde bireyin bilme ve bilgi teorilerini kendine has şekilde inşa etmesi olarak adlandırılmakta ve kabul görmektedir (Hofer, 2002). Bilginin sınırları da bir bakıma epistemoloji aracılığı ile çizilmektedir (Audi, 1998; Klein, 1998). BonJour'a (2002) göre ise kişilerin bir şeyi bilip bilmediklerinin ayırımında olmaları epistemolojinin en önemli inceleme sahasıdır. Weinstock ve Cronin (2003) epistemik inançların hayatın her alanında hükmü olduğunu, örneğin çeşitli otoritelerin resmi kararlar verirken çoğu kez bu inançlar ile yönlendirildiğini çalışmasında bulgulamıştır. Diğer taraftan da, "kişinin öğrenme, eğitim ve zekâ ile ilgili öz inanışları kişisel epistemoloji sınırları içinde mi, yoksa daha geniş bir perspektifle düşünüldüğünde; tüm kişisel inanç ve teoriler kapsamında mı ele alınmalıdır?" sorusu alan yazındaki en büyük tartışma konularından birini

oluşturmakta gibi görünmektedir (Özkal ve diğerleri, 2009). Bu sebeple epistemik inançların çözümlenmesi, bireylerin çelişkili bilgiler ile ne yollar yardımıyla başa çıktıklarını, kendi hayatları ve başkalarının hayatlarını etkileyen kararları nasıl aldıklarını, yeni bilgiyi nasıl gördüklerini ve değerlendirdiklerini bilim insanlarına aktarması bakımından büyük değer taşımaktadır (Kuhn, 1991).

Kişinin bilişsel ve biliş ötesi özellikleriyle epistemik inançlarının, en çok eğitim ve öğretim ilgisi içinde var olup geliştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bunun başlıca nedeni, bilginin doğasına dair olan inanışların, öğretme ve öğrenmeyi çeşitli seviyelerde etkilemekte olduğunu sergileyen araştırmaların (Bendixen ve Rule, 2004; Hammond, 2011; Kuhn, Cheney ve Weinstock, 2000) sonuçlarında gözlenebilmektedir. Aypay (2011) da kişisel epistemolojilerin birçok boyutunun, öğrenme ve öğretmenin farklı katmanları ile ilgili olduğunu açıklamıştır. Bu anlayışla düşünüldüğünde bu bağlamdaki özellik ve inançlar, eğitim ve öğretimle ilintili olarak, öğrenmeye güdülenme biçimlerini şekillendirmeleri (Paulsen ve Feldman, 1999), öğrenme yeteneği hakkında ipuçları vermeleri (Phan, 2008), öğrenenlerin rolünü tayin etmeleri (Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1986; Duit ve Treagust, 2003; Stathopoulou ve Vosniadou, 2007), öğrenme yaklaşım ve metotlarını biçimlendirmeleri (Cano, 2005), öğrenenin akademik performansını tahmin etme imkânı sunmaları (Schommer ve diğerleri, 1997), öğrenme hedeflerini tespit etmede yardımcı olmaları (Braten ve Stromso, 2004), akademik ilgi alanlarını belirlemeleri (Jehng, Johnson ve Anderson, 1993) ve öğrenim sürecinin yönetilmesini sağlamaları (Chan ve Elliott, 2004) bakımlarından titizlikle tespit edilmeye ve aynı zamanda irdelenmeye değerdir. Trevors ve diğerleri, (2017) endişe, merak etme gibi “epistemik duygular”ın da epistemolojik inançlar gibi öğrenenlerin öğrenme süreçlerine etki ettiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, kayda değer bir nokta da alanda öğretmenlerin epistemik inançları ile pedagojik/bilimsel/akademik uygulamaları arasındaki ilgiyi inceleyen ve bunu özellikle nitel yollar ile derinlemesine analiz eden araştırmaların sayıca azlığıdır (DeBacker ve Crowson, 2006).

Epistemik inançların öğrenme süreçleri düzeyinde çalışılmasına, ilk kez Cooper (1967) tarafından Peirce ve Dewey’in eğitim felsefelerinin araştırılması suretiyle başlanmış olsa da bu araştırmalar 1980’lerde tam anlamıyla hız kazanmış gibi izlenmektedir. Dweck ve Bempechat (1983) ile Ryan (1984) ve yine aynı yıllarda ilgili çalışmalar yapan Schoenfeld (1985, 1989) söz konusu çalışmaların öncülerindendir. Daha ziyade yararçı bir bakış açısıyla bilgiye yaklaşan bu anlayışta,

mutlak doğru yargıları amaç almaz, ya da onların çelişkilerine mutlak yanlış ismini vermez; bu anlamı çözmek, anlamlılık durumunu çözmek için önem taşımaktadır (Russell, 1997). Bu yönelimde, “algı” ve “kavram” ön planda olan iki olgudur, aralarındaki ilgi, eylemin gerçekleştiği bağlamlarda işlevsel (pragmatik) bir anlam kazanarak “diyalektik” bir hal almaktadır. Aristoteles’in “hipotetik-deduktif” çıkarımsallığının izlerini taşıyan bir sorgulama biçimi olarak da değerlendirilebilen Deweyci metod, iki-boyutluluk arz eden bir akıl yürütmeye sahiptir. Brown (2012), anılan yapısallığı şu şekilde resimlemiştir:



Şekil 1. İki boyutlu akıl yürütme (aktaran Bilgiç, 2016a, s. 313).

20.yüzyılın sonlarına gelindiğinde kişisel epistemoloji araştırmalarının öğrenenler ve öğrenme açısından çalışılması yeni bir soluk kazanmıştır denebilir (Schunk, 2009). Özellikle öğrenme hızı ve öğrenme kabiliyeti ile epistemoloji arasındaki ilginin incelenmesinin alanda yeni paradigmlar yarattığı gözlenmektedir (Phan, 2008). Bu doğrultuda farklı anlayışlar alan yazında hâkim olmaya başlamış ve epistemik inançların çok yönlü incelenmesi durumu git gide ivme kazanmıştır.

Kişisel epistemoloji kavramı, öğrenenler için temel olarak öz bilgi ve öğrenmeye ilişkin boyutlar içermektedir (Muis ve Franco, 2009). Üzerinde durulması gereken hususlardan biri de eğitimciler için, öğrenenlerin epistemik inançlarının, aslında iki yönlü olarak (öğrenen ve öğreten arasında) gelişen bilgi aktarımı sürecinde önemli bir başlangıç noktası oluşturmasıdır (Kürşad, 2015). Bunun sebeplerinden biri, hangi tür bilginin öğrenme çıktıları bakımından merkezde olduğu da öğretenler için ayrıca büyük anlamlar içermekte oluşudur. Magolda'nın (1992) öğrenenlerin bilginin doğası, sınırları ve kesinliğine dair olan inançları hakkında gerçekleştirdiği araştırma, öğrenenler bakımından yapılmış olan ve epistemik inançlara dair yapılandırılan çalışmaların önemli olanları arasında yer almaktadır. Yapılan diğer araştırmalar ise, öğrenenlerin okulda bilgiyi işleme biçimlerinin epistemik inançları ile yön değiştirdiğini gözler önüne sermiştir (Garner ve Alexander, 1994). Nitekim Hogan (1999) öğrenen davranışı ile epistemik inançlar arasında anlamlı bir ilgi olduğunu açıklamıştır. 2000'li yıllara doğru ise, epistemik inançlarla ilgili araştırmalar, öğrenme alanında kendisine daha da fazla yer edinmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997). Hofer (2001) kişisel epistemoloji kavramının, öğrenim çerçevesinde ayrı bir alan olarak çalışılmasının gereğini ve tüm araştırmaların bu kavramın çatısı altında toplanmasının önemli olduğunu yine bu yıllarda vurgulamıştır. Shommer-Aikins (2002) ise epistemik inançların, bir inançlar sistemi olduğunu belirtmiş ve öğrenenlerin sıklıkla bilgiyi, "kesin bilgi", "yalın bilgi", "hızlı öğrenme ve sabit yeti" boyutlarında değerlendirdiklerini paylaşmıştır. Entwistle ve Peterson (2004), epistemik inançların, özellikle öğrenme yaklaşımları ile arasında bir bağ kurularak öğrenmeyi nasıl etkileyeceğinin önceden kestirilebileceğini belirtmiştir. Yine bu dönemde öğretenlerin öğretim yöntemlerine dair inançları ile epistemik inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu da yapılan araştırmalarca doğrulanmıştır (Brownlee, 2001; Sinatra ve Kardash, 2004).



Eğitim ğretim yapısı içinde diğer ayağı oluşturan öğretenlere ait gündelik pratikleri ve onların karar mekanizmalarını bilimsel araştırmalar yardımı ile anlamlandırabilmenin kişisel epistemoloji kavramı açısından kilit bir noktaya işaret ettiği inancı alanda yaygın olarak izlenmektedir. Bu, temeli 1970'lerin sonunda ve 1980'lerde atılan bir görüş olarak değerlendirilebilir (Armour-Thomas, 1989; Clandinnin ve Connelly, 1987; Clark ve Peterson, 1986; Fenstermacher, 1978). Günümüze yaklaşırken, öğrenme süreçlerinin anlaşılabilmesi için öğrenenlerin epistemik inançlarının belirlenmesinin hassas olduğu kadar, öğretenlerin de inançlarının tespitinin kritik bir noktada olduğu kanısına varılmış ve bu anlamda bilimsel çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Bendixen ve Feucht, 2010; Brownlee, Schraw ve Berthelsen, 2012; Fives ve Buehl, 2012). Yine ğretenlerin epistemik inançlarının onların sınıf içindeki pedagojik uygulamalarını; metodolojik seçimlerini, sınıf yönetim stillerini ve öğretme hedeflerini yakından ilgilendirmektedir dşncesi içinde bulunduğumuz yüzyılda daha çok benimsenmiştir (Chan ve Elliot, 2000). Lave ile Wenger (1991) tarafından "uygulama toplulukları" şeklinde ifade edilen sosyal gruplar arasında ilk sıralarda yer alan öğretenlere ait inançların detaylı bir incelemesinin yapılması tüm zamanlar için değer taşıyacaktır.

ğretenler, ğrenmeyi sağlamak açısından sınıf içi ve dışında aldıkları kararların kendi epistemik inançları tarafından yönlendirilmekte olduğunu bilip öğrenenleri tanımaları açısından onların kişisel epistemolojilerini de çözümlenmelerinin önem teşkil ettiğini fark etmelidirler. Dahası, görece karmaşık olarak tanımlanan ve eleştirel düşünce mekanizmalarını içeren epistemik inançların, öğretenler tarafından öğrenenlerde gelişiminin teşvik edilmesi onların kendilerini zgr kılabilmeleri ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için önemli addedilmektedir (Jehng, Johnson ve Anderson, 1993).

zet olarak denebilir ki eğitimin ana amacı, bütün bilimler için olduğu gibi, bilginin yüceltilmesidir; bilim bakımından bilgi, tüm insanlık için yeniliği işaret ederken eğitimde hedeflenense tek tek bireyler nazarında yeni bilgi üretimine eğilebilmektedir (Goldman, 1999). Okullardaki ve daha büyük ölçekteki eğitim programlarının planlanması, hazırlanması ve sunulması aşamalarında ne gibi bilginin kime nasıl hizmet edeceği sorusunun önemli olduğu düşünüldüğünde, epistemik inançları araştıran ve özünde "bilginin ne olduğunu" sorgulayan çalışmaların, eğitim bilimlerinin hepsi için hayati olduğunu ifade etmek doğru olacaktır. En çok da eğitim alanındakiler için, bilgiyi tanıyabilmek ve tanımlayabilmek; sosyal öngörüler ile çıkarımlarda

bulunmak ve toplumu dönüştürebilmek için bir anahtar rolü oynamaktadır (Neuman, 2003). Şunu da belirtmek önemli olacaktır: Eğitim alanının uygulama kısmı için bilgi önemlidir ancak teorik boyutta, bilimin üretildiği aşamalarda da bilginin ne olduğunun özümsemesi, yine eğitim bilimleri bakımından kuşkusuz fayda taşımaktadır. Descartes'ın ünlü sözü "Düşünüyorum o halde varım" bugün belki de, bilimle ilgilenen herkes için şu ifadeye evrilmiştir denebilir: "Biliyorum o halde varım". Bu sözün kuşkusuz kendi içinde ontolojik ve epistemolojik sorumluluklar taşıdığını bilmek de önemlidir.

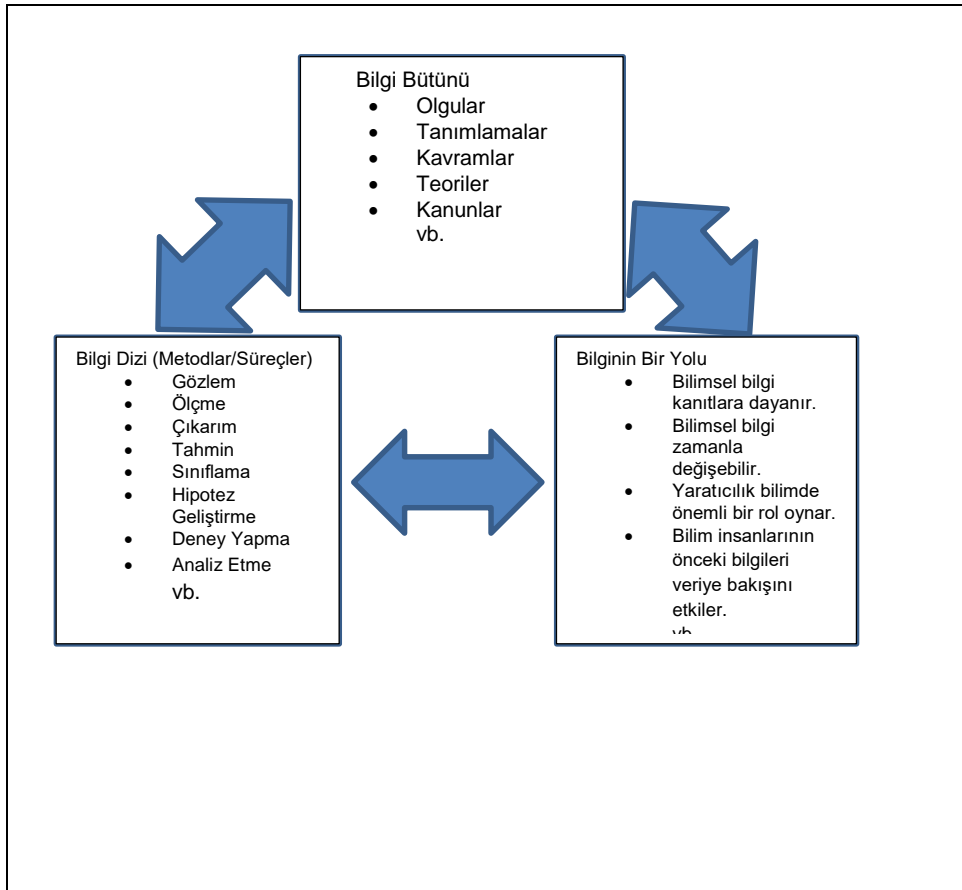
İnsanı merkeze alan ve öğretmeyi-öğrenmeyi daha iyi kılabilmeyi bilimsel yollar ile başarmayı gözetken eğitim bilimleri kapsamında epistemik inançların belli bir süredir araştırılıyor olması şaşırtıcı değildir. Kaldı ki, bilim(ler)in doğası gereği bizzat bilgi etkinlikleri olması, her disiplin ve akademik çalışma alanının epistemik açımlarının oluşması ve irdelenmesi durumunun gereğini desteklemektedir (Külcü, 2000). Tarih boyunca da hemen tüm eğitim reformlarının başlangıç noktası, biliminsanlarının/öğretmenlerin inançlarının sorgulanması olarak izlenmiştir (Chai, Khine ve Teo, 2006).

Eğitim bilimleri bünyesinde olan eğitim yönetimi alanında da, öğrenmenin bir süreç olarak tüm kademelerde iyi "yönetilebilmesi", eğitimcilerin de içinde bulunduğu tüm bireylerin bireysel farklılıkları ile eğitim kurumları içinde bir bütün olarak anlaşılması bakımlarından epistemik inançlar konusunu yakından incelenmelidir. Bu anlamda özellikle bilginin doğduğu, öğreticilerin yetiştirildiği eğitim fakülteleri bünyesinde bu inançların üzerinde durulmalıdır. Kaldı ki eğitim kurumları, bilginin başrolde olduğu; sunulduğu, analiz edildiği, değerlendirildiği ve yayıldığı en geniş arenadır ve insani tüm deneyimler felsefenin ve bilgi felsefesinin ilgisine mazhar oldukça, hemen tüm insanların ortak sosyal aktivitesi olan okul deneyimi de bilgi ile bağlantılı olarak incelenmeye devam edecektir (Greco, 2007). Eğitim kurumlarının önemli figürleri olan öğretmenlerin sahip olduğu epistemik inançlar, onların öğretme ve öğrenmeye dair görüşlerini sürekli ve dolaysız biçimde etkilemektedir (Trigwell ve Prosser, 1999) ve öğretmenleri de yetiştiren eğitim bilimi epistemik inançların varlığı ve bireylerin gelişimi bakımından işlevini göz ardı etmemelidir. Bu anlamda Charlot'un altını çizmiş olduğu gibi, Eğitim Bilimleri disiplini ve Eğitim Yönetimi alanı pratikleri ile aslında neyin amaçlanıyor olduğunun "bilgisi"ne sahip olunmalıdır (Charlot, 2010) diye düşünülebilir ve bunun yolu da alandaki bilim insanlarının epistemik inançlarının irdelenmesi ile yakından ilgilidir. Nitekim alanda felsefi temelli araştırma ve

tartışmalara bu bağlamda büyük ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Ünal ve diğerleri, 2010). Türkiye özelinde, alanda, paradigma eğilimlerinin felsefi-sosyolojik analizini yapabilmek akademik ve bilimsel çerçevelerde neyin, neden ve nasıl gerçekleştiriliyor olduğunu anlayabilmek büyük bir öneme sahiptir (Demirhan, Aypay ve Yücel, 2018). Bunun nedenlerinden biri olarak Türkiye'deki kuramsal ve yöntemsel anlamdaki eğitim yönetimi alan bilgisinin (kavramlar, yaklaşımlar vb.) Batı'nın, kendi sosyo-kültürel bağlamına has, kısa vadelere çözüme ulaşmaya odaklı bilgisinden başka bir şey ihtiva etmediği düşüncesi (Turan ve Şişman, 2012) gösterilebilir.

Eğitiminin "ideal" görevi, bilgiye kolektif bir bilinçle ulaşmak ve yine o bilinçle, toplum için ve tüm insanlık için onu yeniden üretebilmektir. Bu bağlamda rolü de bitmek tükenmeksizin kendisinin ve öğrenenlerin sorgulama yetisini geliştirmek kadar onların hayal gücü ve sağduyu kapasitesini de genişletmek olmalıdır. Tüm bunların ışığında, bilgiyi, öğrenmeyi, bilmeyi, düşünmeyi, sorgulamayı, eleştirme gücünü hatta yaratıcı düşüncüyü bünyesinde bulunduran epistemik inançların öğretmen bakımından irdelenmesi özellikle eğitim alanında görev alan ve alacak olan öğretmenlerin düşünce yapıtaşlarını bilimsel biçimde ortaya koyacak ve dolayısıyla onları ve ilgili tüm süreçleri geliştirecektir denebilir (Brownlee, Schraw ve Berthelsen, 2012). Bu aşamada öğretmenlerin epistemik inançlarına yakinen eğilebilmek eğitimin çalışma alanı ile bilimsel bilginin üretildiği alanının amaçlarına ulaşmak adına çabaların ilk basamağı olarak görülebilir. Bunun sebebi, bilgiye dair sorular sorabilmenin ve hatta epistemik inançların bizzat kendisinin sorgulanmasının, bireyin var olan cevaplarla yetinmeyip yeni sorular eşliğinde kendi cevaplarını bulması için tetikleyici bir görev taşımaktadır (Llewellyn, 2005). Burada bilimsel bilgi ve akademik alanın bilgisi gibi kavramların öne çıkması şaşırtıcı değildir. Akademik bilgi için denebilir ki, bu bilgi; sınıflandırmalarına tabi tutulabilecek özellikte ve aslında bilimsel bilginin belli bir sistematığe oturtulmuş ve işlenmiş; meşruiyetinin sağlanması yapılmış halidir (Kılıç, 2013) denmiştir. Habermas bilimi, bilginin tezahürlerinden yalnızca biri şeklinde görme eğilimine karşı çıkmış (1971, aktaran Carr, 1989) Gouldner de, bilimle uğraşanların bilginin birer temsilcisi olduğunu ve bilgiyi bilgi yapan, ona anlam ve işlev kazandıran durumun onun dolaşımında olması, erişilebilir ve fonksiyonunu yerine getirir olmasıdır demiştir (Gouldner, 1993). Bu doğrultuda, bilimsel ve akademik nitelik (de) taşımakta olan epistemik inançlara ulaşma çabası birçok bakımdan yararlı bir girişim olacaktır.

Esasen tarihsel süreçte, bilimin entelektüel boyutları ve mekanizmasına dair analizler yapma, kuramlar üretme ve üretilen kuramların dayanaklarına açıklamalar getirebilme, teoriler inşa edebilme, sahte bilim tartışmalarını yürütme gibi çalışma alanları olan bilim felsefesi (Özsoy, 2017) ile epistemolojiyi çoğu kez birlikte ele almak gerekebilmektedir. Bilimin, bilimsel düşünmenin, felsefenin tarihteki başlangıcının ne zaman olduğunu söyleyecek bir bilim tarihi teorisinin de öncelikle bilimin ne olduğuna ilişkin felsefi bir cevabı elinde bulunduruyor olması gerekir (Bilgiç, 2016a). Nitekim bilim tarihi alanının, tarihsel süreçte izlenen tüm teorik ve pratik bilimsel eylemler aracılığı ile adeta bir epistemik laboratuvar olduğu da belirtilmiştir (Clagett, 1959). Bell de (2008), bilgi ve bilim arasındaki süreçsel bağlantıları şematize etmiştir:



Şekil 2. Bilgi ve bilim arasındaki süreçsel bağlantılar (aktaran Bilgen, 2015, s. 160).

Bir taraftan da bu yaklaşımın karşıt düşüncelerine tanık olunmaktadır. Örneğin Feyerabend bilgiyi, bilimin hegemonyasından kurtarılması gereken bir olgu olarak değerlendirmiştir. Hatta bu anlamda Foucault (2011) da şöyle demiştir: “Bilgi, kendisini yapan bilimin içinde kaybolacak olan bir epistemolojik şantiye değildir.” (s.214). Başka bilim insanları ve düşünürler de bu yönde birtakım çarpıcı

açıklamalarda bulunmuştur. Örnek olarak Habermas (1981) epistemolojinin “çaptan düşürülmeye çalışıldığını” belirterek yalnız bilimsel (yöntemsel) bilginin ön plana çıkarılıp bilginin insani-sosyal boyutlarının göz ardı edilmesini eleştirmiştir. Büyükdüvenci de: “Bilimsel bir araştırmada ancak ve ancak yöntemlerin ve araçların ulaşabildikleri bulunabilir. Bir başka deyişle, kullanılan teknikle bulunabilen şeye ulaşılabilir.” (2001, s.5) sözleri ile bilimsel çalışmaların potansiyel güçsüzlüklerine ilişkin benzer doğrultuda bir açıklama yapmıştır. Yıldırım (2014) bilimin, sahip olduğu bilgisi aracılığıyla sihirli bir değnekmişçesine tüm soru ve sorunlarımızı çözecek yapıda olmadığını belirtir ve hangi sorular ile sorunların bilim adı altında incelenebileceğinin “bilgisi”nin de, algı-çıkarma, öznellik-nesnellik, olgu-olgu olmayan karşıtlıkları yüzünden hayli bulanık bir alana işaret ettiğini söyler. Kendisi, gözleme açık olmayan, objektif bulunmayan/sayılmayan gerçeklerin de olgu sayılıp sayılmayacağı doğrultusunda, söz konusu durumu özetler nitelikte bir tablo paylaşmıştır:

Tablo 1

*Bilgi Türleri (Yıldırım, 2014, s.77)*

|        |                    | <i>Algısal</i>                      | <i>Çıkarımsal</i>                                      |
|--------|--------------------|-------------------------------------|--|
| NESNEL | Tek veya dağınık   | Şimdi önümde bir kitabın olması     | Dünyanın yuvarlak oluşu                                |
|        | Genel veya düzenli | Metallerin ısıtıldığında genleşmesi | Gezegenlerin güneş çevresinde elips yörüngeler çizmesi |
| ÖZNEL  | Tek veya dağınık   | Şu anda duyduğum baş ağrısı         | Ahmet’in işini kaybetme endişesi                       |
|        | Genel veya düzenli | Çiçekleri güzel bulmam              | Annelerin çocuklarını sevmesi                          |

Burada, Gadamer’in (2008) yaklaşımı ile bir parantez daha açılabilir, Gadamer bilimsel olgu olarak addedilen kavramların, kendisinden şüphe edilmeyecek türde ve gündelik hayatta kesinliği olan durumlardan ayrışan biçimde-esasinda Kartezyen bir yapı ile-var olduğunu belirtmiştir, ona göre bu kesinlik, insana özgü değerler ve bilinç hallerinden farklıdır.

Başka düşünürler ise bilim-bilgi tartışmaları kapsamında epistemolojinin bilime üstün kılınmaması gerektiği tezi ile-kendisinin görece yeni bir alan olduğu hatırlanarak-“epistemoloji, bilim tarihinin prensiplerine haddini aşarak müdahale

etmemelidir” demiştir (Canguilhem, 1988). Bilimsel bilgi olgusunun, yalnız başına bilgi kavramının bütünselliğini taşımadığı hatta kimi zaman onunla ters bile düştüğü de söylenmektedir (Lyotard, 2000). Çiğdem (2008) bilim, sade bilginin sınırlandığı işlevi ile değil aynı zamanda anlamıyla da bir bağ kurmalıdır demiştir. Nitekim alanyazında “Epistemolojik Gereklilik” olarak adlandırılan ve değişken(ler) ya da olgu(lar) arasında var olan ilgi durumunu her koşulda görünür kılmamanın esas olduğunu vurgulayan etkinlik, salt bilginin değil kavramlar ile birlikte ele alınan bilginin bağlamsal önemine işaret eder. Erdoğan (2006) da bu doğrultuda, bir bilim alanında yürütülen akademik araştırma ve çalışmalar bütününde yalnızca epistemolojik değil ontolojik arka planların da ele alınması gereğinin üzerinde durmuş ve ancak bu şekilde ilgili yöntembilim bilgisine, bilimsel ön kabullere ve yönelimlere dair izlenim edinilebileceğini belirtmiştir.

Bil(eb)ilmek için gerekli ve aynı zamanda içerik olarak da zengin yargılara ihtiyaç duyulduğu anlayışı da önemli bir tespit olarak alanda kaydedilmiş gibi görünmektedir (Folscheid, 2005). Tepe (2017), bu eksende bilgiye dair tartışmaların ontolojik bir bakış açısıyla yorumlanarak bilginin, doğruluk ve doğruluğun bilincinin farklı durumlara işaret ettiğinin altının çizilmesi gerektiğini söylemektedir. Nitekim “ontolojik temelleri olmayan bir bilgi kuramı, objenin ontolojisinden (kendi başına var oluşundan) söz etmemektedir” (Mengüşoğlu, 2015, s.97). Bu düşünüşün izlerine, Leibniz’in doğruluk anlayışında da rastlanmaktadır. Leibniz (1988) iki tip doğrudan söz etmekte ve bunları akla dayalı olan doğrular-ki bunlar için zorunlu denmiştir-ile olgu hakikatleri (rastlantısal doğrular) olarak dile getirmektedir. Hartmann ise bu görüşlere başka bir bakış açısı ekleyerek bilgi kavramının bizzat doğruluk ile örtüştüğünü ve doğru olmayan şeylere zaten bilgi denilemeyeceğini, doğru bilgi nosyonu yerine yalnız bilgi adlandırmasının yerinde olacağını ifade etmiştir (Tepe, 2016).

Şu ana kadar üzerinde durulmuş olan bilime dönük değişken bakış açıları, belki de Einstein’ın şu sözleri ile özetlenebilir: “Oluşmakta olan bilim, varılmak istenen bir hedef olarak bilim, insanoğlunun bütün diğer uğraşları kadar öznel ve psikolojik etkenlere bağlı bir etkinliktir; öyle ki, ‘Bilimin amacı ve anlamı nedir?’ sorusuna çeşitli dönemlerde, değişik insanlarca birbirinden oldukça farklı yanıtlar verilmiştir.” (Bernal, 2009, s.43-44).

Yine de pek çok kaynakta bilim ile bilgi birbirinden ayrıştırılmaz niteliklerde iki kavram olarak değerlendirilmeli denilmektedir (Dever, 2012). Mengüşoğlu (2017,

s.92) “Hakikat probleminin ağırlık noktası felsefi ve bilimsel bilgi üzerindedir. Bilimde ve felsefede ileriye atılan her adım, hakikat olan bir bilgiyi ortaya koymayı amaçlar.” sözüyle bu ilginin altını belirgin olarak çizmiştir. Nitekim bu anlamda, birtakım düşünürlerin zaman içinde belli yargıları ortaya koyduğu izlenmektedir. Örneğin Lakatos, keskin bir bakış açısı ile bilim kavramı içinde keskin doğrulama/yanlışlamaların bulunamayacağını bu sebeple de gerçeğin hiçbir surette tam olarak elde edilemeyeceğini savunur. Gordon (2015) ise, sosyal bilimler kapsamındaki tüm bilgisel hatta bilişsel durumların, bilimsel çalışmalar aracılığı ile epistemik statü, bireycilik-bütüncülük çatışması ve objektif oluş (nesnellik) bakımlarından bütüncül şekilde değerlendirilmesi gerektiğinin birçok kez altını çizmiştir. Diğer yandan, Baudrillard gibi toplum bilimleri kapsamında üretim yapan düşünürlerin radikal nitelikli söylemleri izlenecek olursa, bireylerin neyi nasıl bileceğinin değil de, asıl, gerçeklik ve evrensellik anlayışlarının modern çağda nasıl yok olup gittiğinin tartışılması gerektiğinin ileri sürüldüğüne tanık olunacaktır. Dilthey, Weber ile Rickert sosyal bilimler kapsamında (yeniden) üretilen, analiz edilen ve paylaşımında olan bilgi türünün, konu ve/veya yöntem açılarından diğer bilimler içinde yer alan bilgiden bağımsız ve aslında farklı yapıda olduğunun dolayısıyla kendine münhasır biçimde değerlendirilmesi; değer bulması, anlaşılması ve kendi geleneğini oluşturması gereğini vurgulamaktadır. Dilthey (1996), esasında, bu bağlamda tüm bilimleri tinsel bilimlerle doğa bilimleri olarak ikiye ayırmış ve ilk gruptaki ana eylemin “anlamak”, ikincisinde de “açıklamak” olduğunu belirtmiştir. Kendisinin düşünüş tarzını ortaya koyan şöyle bir üçlü kategorizasyon da oluşturmuştur: Akılsal ilişkiler ile bilişsel süreçlerle meydana getirilen ilişkiler toplamı olan ilk sınıf “kavramlar, yargılar ve düşünce örüntüleri”nden oluşur, “eylemler” ise bireyin sosyal arka planına dair ipuçları vermeyen her türden davranışı içerirken son grup “yaşantı ifadeleri”dir ki bu grup yaşamla gelişen yaşantıların anlam ile olan bağının gözlendiği dolayısıyla anlama ve yorumlama girişimlerinin temeli olan yerdir (Vanleene, 2012, s.165-166).

Laudan (1984) da, bir şekilde bu tartışma kapsamında değerlendirilecek biçimde, pozitif bilimlerin daha çok deneysel, sosyal bilimlerin ise kavramsal metodolojiler ile ilerleme kaydettiğini ifade etmiş ancak bilimsel araştırmalarda en önemli yönelimin “problem çözme” olması gerektiğinin altını çizmiştir. Nitekim bir zihni, bilimsel kılan şey bilimsel bir sorunu tespit edebilme yeteneğidir, bilgi bu türden soru(n)ların yanıtıdır (Bachelard, 2013) denmiştir.

Aslında bugün, “yeni bilim” eskinin bilgi sistemlerinin ya da paradigmalarının kanıtlanması yerine yeni bilgiler oluşturma girişimini kendine düstur edinmiş gibi izlenmektedir (Denkel, 1997). Fay (2017, s.317) “Son tahlilde, sosyal bilimlerin değeri, sosyal bilimcinin kendisi hakkında ifşa ettikleriyle değil, üzerinde çalışılan insanlara ilişkin yaptığı açıklamalarla ilgilidir.” ifadesi ile sosyal bilimlerin açıklayıcı-yorumlayıcı kimliği ve bu yöndeki işlevselliğini açığa kavuşturmuştur. Desjeux (2005) ise bu bağlamda şöyle der: “Sosyolojide, ekonomideki, tarihteki, siyasal bilimlerdeki, antropolojideki ya da coğrafyadaki bir araştırma, bir gözlem ölçeği, bilginin gelişimine göre değişebilen ölçeklerin sayısı ve bir alandaki uygulamalar, a priori kategoriler ve bölmeler arasındaki bir kesişmenin sonucudur.” (s. 116).

Nitekim bilginin bilimselleşmesi için gözleme dayalı bilginin (sağduyu), açıklanması ve anlamlı kılınması sürecinde muhakeme, hayal gücü gibi unsurlar devreye girmektedir ancak bu bilgilerin gözlemle pekiştirilmiş olması da şarttır (Batuhan, 1995) diye de düşünülmektedir. Bu pencereden bakıldığında, sosyal bilimler çatısı altındaki eğitim bilimleri ve onun içinde bulunduğu düşünülen eğitim yönetimi alanının epistemolojik temellerine, ilgili bireylerin epistemik inançları aracılığı ile ışık tutulması önem taşımaktadır. Bu önem, özellikle sınırlarını tespit etme ve kendi kimliğini oluşturabilme gayreti içinde olan bir alandan (Özdemir, 2017) söz edildiği ve alanın nihayetinde bir kamusal hizmet olan eğitimle olan ilgisinden kaynaklanan çok-unsurlu doğası bağlamında güçlükler yaşadığı (Ünal ve Özsoy, 1999) düşünüldüğünde, daha da öne çıkacaktır.

## **Problem Durumu**

Bu çalışma, Ankara ilinde yer alan devlet üniversitelerindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının epistemik inançlarını nitel yollar ile araştırmayı hedeflemektedir.

Bugüne değin alanda yurt içi ve yurtdışında gerçekleştirilmiş olan ilgili araştırmaların ağırlıklı olarak öğretenler değil de öğrenenler ile öğretmen adaylarının epistemik inançlarını saptamak üzerinde durmuş olduğu gözlenmektedir (Brownlee, 2001; Chai, 2010, Schraw ve Olafson, 2002; Sinatra ve Kardesh, 2004). Bundan başka, söz konusu çalışmaların, çoğu kez nicel olarak yapılandırıldığı izlenmektedir (Chan ve Elliott, 2004; Cheng ve Chan, 2009; Kaleci, 2013, Tang ve Cheng 2009). Öğretenlerin pratikteki uygulamalarının sebepleri ile epistemik inançlarının bağdaşık



olup olmadığına bakılmamış olduğu da dikkat çekmektedir; bu sebeple alanda öğretmenlerin epistemik inançlarının nitel yollar ile derinlemesine incelenmesine bu yönden de ihtiyaç duyulmaktadır demekle bir sakınca bulunmamaktadır. Nitekim başarılı addedilen araştırmaların başlıca özelliklerinden biri de özgün oluşları ve yeni bir şeyler ortaya koyabilme iddialarıdır (Pelikan, 1992; Whitley, 1984; Wolff, 1969).

Bilginin dinamik biçimde işlendiği, büyük bir devinim sahası oluşturan üniversitelerde yürütülen eğitim öğretim, bir ülkedeki ve dünyadaki bilgi akış süreçlerini büyük ölçüde kontrol etmektedir. Epistemoloji, üniversitelerdeki eğitim öğretime olası katkıları bağlamında şu soruya yanıt arayan bir girişimin temeli olarak nitelendirilebilir: “Doğru bilgi nedir ve doğru bilgi varsa ona nasıl ulaşılır?”. Bu sorunun potansiyel cevaplarını, bilgiyle son derece ilişkili olan üniversiteler içinde, epistemik inançların analizi yardımı ile aramak doğru ve yerinde bir karar olacaktır. Aydın’ın da belirtmiş olduğu gibi, üniversiteler henüz söylenmemişi söylemekle yükümlü olan, sıradan olana sırt çeviren ve geleceği inşa eden kurumlardır (Aydın, 2015). Dahası, bilimsel okuryazar olarak addedilen kimseler öncelikli olarak bilimsel bilginin işleyiş ve yapılandırılma süreçlerini, bu doğrultuda bilginin doğasını; kaynağı ile sınırlarını özümsemelidir (Köseoğlu, Budak ve Tümay, 2008). Bu doğrultuda denebilir ki üniversiteler, öğretmenlerin epistemik inançlarının irdelenip sorgulanmasının gerçekleştirilmesinin uygun olduğu yerlerdir. Kaldı ki bir dersin içeriğini tasarlayan, şekillendiren, aktarımını büyük ölçüde yapan, ders çıktılarını değerlendiren öğretmenlerin bilgiye dair inançlarını çözümlenmek ve hatta en çok da, onların “bilgiye dair bilgilerini” anlamak gerekmektedir diye düşünmek yanlış olmayacaktır. Tüm dünyada da, üniversitelerde ders veren ve bilim üretenlerden, kendi alanlarında var olan soru ve cevaplar ile yetinmeyip yeni ve daha sofistike olanları bulmaları beklenmektedir (Dobbins ve Lee, 1968). Özellikle eğitim alanına dair bilgiyi üreten eğitim bilimcilerin bilgiyi nasıl algıladıklarını yorumlayabilmek yalnızca alana değil yine eğitim yoluyla tüm bilimlere bir katkı sunabilecektir. Algı ve inançlar, bilim felsefesi tarafından da çoğu zaman bilimsel dünya görüşünü şekillendiren ve mevcut bilimsel düşünüş bütününe işleyerek onu dönüştüren en önemli öğeler olarak ele alınmaktadır (Husserl, 2010).

Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, bugün “bilgi toplumu” olarak adlandırılan bir topluluğu yönetiyor oldukları göz önüne alındığında, bilgiyi değerlendirebilmeleri ve onu etkin biçimde kullanabilmeleri, günümüz yeni yönetim anlayışının çekirdeğini oluşturmaktadır (Egan ve Bendick, 2008) denmektedir.

Kendilerine böylesi bir misyon atfedilmiş olan okul yöneticileri, eğitim yönetimi alanı lisansüstü programlarında sıklıkla öğrenen olarak izlenmektedir ve bir taraftan da okullardaki faaliyetleri ile alanda yürütülen bilimsel çalışmaların hedefinde olan bir kitleyi oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrenen kimlikleri ile eğitim bilimleri çatısı altında bilgiyle iletişime geçen bu grup, profesyonel kimlikleri ile de eğitim yönetimi bilimi açısından önem taşımaktadır. Onlarla dirsek teması halinde olan öğretmenlerin (eğitim yönetimi araştırmacıları) epistemik inançlarının araştırılması; bu yöneticilere, okullarına mesleki boyutta taşıyacakları bilginin kendilerine nasıl sunulduğunu inceleyen önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Benzer şekilde, yöneticilik görevleri kapsamında bu okul yöneticilerinin uygulamalarının ve okula kattıklarının “hangi görüşler ile rafine edilerek Eğitim Yönetimi alan yazınına dâhil edildiği” ise eğitim bilimcilerin epistemik inançlarının çözümlenmesi ile anlaşılabilir. Alandaki öğretmenler-bilimsel bilgi üretenlere ait olan epistemik inançların araştırılması bilgiye dair farklı anlayışlar kazanılmasına yardım edecektir diye düşünülmesinde bir beis yok gibidir.

Yine alan açısından düşünüldüğünde, kendilerinden nitelikli bilimsel araştırmalar yapmaları beklenen (Bialecki, 2001) ve aynı zamanda öğrenenler ile halihazırda meslekte olanlara lisansüstü programlar vasıtasıyla akademik bir tavır ve duruş kazandırmaları arzu edilen öğretim elemanlarının epistemik inançlarına eğilmek eğitim yönetiminde yeni bir ufuk çizgisi oluşturabilir. Özellikle bilginin oluşturulması ile aktarılmasını şekillendiren üniversite konjonktüründe bilgiye dair inançları incelemek bu anlamda faydalı olabilecektir. Burada değinmenin yerinde olacağı bir başka durum ise alanının bilgi temeline dair çatışık durumun uzun süredir gözleniyor olduğudur (Oplatka, 2007). Bu karmaşanın anlaşılmasının yollarından biri de bizzat araştırmacıların epistemik inançlarını irdelemek olacaktır denebilir. Bunun nedeni, alanda üretilen, işlenen, değiştirilen ve yeniden doğan bilginin ve o bilgiye dair tutumun temellerine inilmedikçe bir alanın “epistemolojik kimliğini” oluşturmanın ve onun kabul görmesini sağlamanın mümkün olmayışıdır (Becher, 1989; Robbins, 1998). Kaldı ki eğitim yönetimi alanında izlenmekte olan epistemolojik bütünlük yoksunluğu (Fitz, 1999; Heck ve Hallinger, 2005; Maxcy, 2001) meselesinin öncelikle özüne vakıf olmak ve sonra da bu durumun bilgi parçalanmalarına yol açarak olası biçimde alanın saygınlık ve meşruiyetine gölge düşürmesini engellemenin yollarını keşfetmek bir açıdan epistemik inançların çalışılması ile gerçekleşecek gibi görünmektedir. Wallerstein’a göre aksi bir durum; epistemik bütünlüğün yoksunluğu,

herhangi bir sosyal bilimin akademik niteliği ve güvenilirliği/geçerliliği alanlarında ister istemez şüphe yaratacak bir zemin hazırlamaktadır (2013) ve Öncü (2008) tarafından dile getirilmiş olduğu üzere sosyal bilimlerin gittikçe “marjinal” bir hal alması ile alanın salt kişisel-öznel tespitlerden ibaret hale gelmesi (*Gulbenkian Komisyonu*, 1998) sonuçta da meşruiyet yitimi içine girmesi durumu bu bütünlüğün olmayışı ile söz konusu olacaktır diye düşünülebilir. Aslında, Bourdieu'nün paylaşmış olduğu gibi bilimsel bilgi, gücünü, kendisini üretmiş olan “bilimsel cemaat”ten almaktadır dolayısıyla bu anılan cemaat aracılığı ile bilimsel alanlar meşrulaşma sürecine girmektedirler (1984). Dupré (1993), Snow (2010), Daşkaya (2011), belli bir disiplindeki bilim insanlarının ortak anlayış, zihinsel model, varsayım ve yönelişlerin, diğer alanlardaki felsefi anlayışlar ve pratikler ile paralel olmadığını, kendine has olduğunu belirtmiştir. Buradaki bilimsel cemaat, uluslararası dergiler, komisyonlar, kongreler biçiminde tezahür eden ve bir nevi yapısal sütunlar olan küresel-soyut varlıklar değil, bilimin yürütüldüğü merkezlerdeki yetenek, statü ve eğitim düzeylerini adeta çapraz şekilde kesen liflerdir (Daston, 2012, s.111) diye düşünülmelidir.

Öte yandan, bir sosyal bilim alanı olan eğitim yönetiminde, insana özgü bütün parametreleri gözeten bir yaklaşımın olasılığından söz etmek de oldukça zor bir uğraşı olacaktır (Ertürk, 2012). Nitekim alanda, bilhassa sosyal bilimlerin insani-toplumsal boyutu geniş olanlarından gerektiği gibi yararlanmamak sonucunda meydana gelen birtakım ontolojik, epistemolojik ve metodolojik çıkmazlar izlendiği (Şentürk ve Turan, 2012) belirtilmiştir. Esasen nihayetinde sosyal bilimlerin hepsi toplumsal niteliklidir ve sosyal bilimciler, kendilerine ve diğerlerine yönelik öznel soruları ile eyleme geçmektedir (Aksan, 2016) ancak bu durum, bilimsel süreçte diğer sosyal bilimlerle araştırmanın ilişkilendirilerek ilerlenmesinin yerinde olacağını düşündürmektedir. Aksi takdirde tin bilimlerinin iç deneyimde verili olan gerçekliğinin objektif olarak nasıl kavranılabileceği konusunda büyük güçlükler ortaya çıkmaktadır (Dilthey, 2012).

Diğer yandan Frankfurt Okulu düşünce yapısı örneğinde olduğu gibi, tarihsel süreçte toplum bilimlerinin, doğa bilimlerinin ontolojik, epistemik ve yöntembilimsel anlayışını içselleştirerek varlıklarını sürdürebileceği pek çok kez öne sürülmüştür. Bu çerçevede denebilir ki, tarih içinde bilimselleşme süreci ve bilim kimliği kazanabilmesi, doğa bilimlerine nazaran daha geç işlemiş olan sosyal bilimlerin, kendi paradigma, yönelim, model ve aslında çatısını kurmuş olan pozitif bilimlerin anlayışlarını benimseme çabası içine girmiş olması bir darboğaz durumuna yol

açmıştır (Bayhan, 2016). Aydoğan'ın (2015, s.159), bilim dallarının kimliğini oluşturması ile diğer bilimlerden beslenmesi durumundaki gergin vaziyeti anlatan sözleri bir özet niteliğindedir: "Bilim dallarının kendi içinde uzmanlaşması, profesyonelleşmesi düşünme (ve düşünce) körlüğü oluşturur. Bu nedenle bilim dallarının bir diğerinin etkilememesi düşünülemez. Ancak her bilim dalı kendi kimliği, kişiliği veya duruşunu kısaca varlığını ortadan kaldırmamak şartıyla etkilemeye ve etkilenmeye açık olmalıdır."

Tüm bunlar ışığında, eğitim yönetimi alanı bilgisinin içeriden bir bakış ile epistemik birtakım değerlendirmelere tabi tutulması ve alan bilgisinin ne'liği; bilginin doğası, kaynağı, alanda doğru addedilen bilginin özellikleri, alanın kapsam ve bilgi sınırı, alan bilgisini inşa eden kuramsal ve yöntemsel eğilimler, alanda olgu ve değer problemi gibi konulara eğilinmesi önem taşımaktadır denebilir. Ancak yurtiçi ve yurtdışı alanyazınında anılan tartışmaları gündeme getiren ve bu kavramlara ışık tutan yayın sayısının, alanın bütününe nazaran sayıca az olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Türkiye bağlamında büyük ölçekte sosyal bilimlerin ve yönetim biliminin, küçük ölçekte eğitim bilimlerinin epistemolojisine dönük araştırmalar bulunmaktadır ancak salt eğitim yönetimi alanında bu yönde yapılmış olan çalışmalar arasında Akbaba-Altun (2003), Aslanargun (2003), Aypay ve diğerleri, (2010), Balcı ve Apaydın (2009), Balcı (2010), Balcı (2008), Balcı (1988), Beycioğlu ve Dönmez (2006), Bozdoğan (2018), Bozkurt ve Bozkurt (2018), Çelik (1997), Demirhan, Aypay ve Yücel (2018), Demirtaş ve Özer (2015), Ertürk (2012), Gedikoğlu (1997), Gülmez ve Yavuz (2016), Güngör (2014), Karataş, Kyzy ve Topuz (2014), Karip (2007), Kaya ve diğerleri, ( 2016), Örucü (2011), Özdemir (2011, 2017, 2018a, 2018b, 2018c), Özdemir ve Yüner (2018), Özkök (2016), Şahin ve Cemaloğlu (2019), Turan (2004), Turan ve Şişman (2012, 2013), Turan ve diğerleri, (2014, 2016), Uysal (2013), Yalçın (2015), Yıldırım'ın (2018) araştırmaları anılabilir. Yurtdışı alanyazınında ise Achilles (2000), Anderson ve Jones (2000), Bates (1980), Begley (1999), Boone (2001), Bush (1999), Campbell ve diğerleri, (1987), Donmoyer (1999), Eacott (2017), Erickson (1979), Evers ve Lakomski (1991, 1996, 2001, 2008, 2012), Fazzaro, Walter, ve McKerrow (1994), Fitz (1999), Foster (1984), Gorard (2005), Griffiths (1959), Gronn (1983), Hallinger ve Hammad (2017), Hallinger ve Chen (2015), Halpin (1966), Hart (1999), Heck ve Hallinger (2005), Hoy (1994), Hyung (2001), Lane (1995), Levin (1999), Littrell ve Foster (1995), Maxcy (2001), Murphy, Vriesenga ve Storey (2007), Ogawa, Goldring ve Conley (2000), Oplatka (2007, 2010), Oplatka ve Arar (2016),

Peca (2000), Popkewitz (1998), Richardson ve McLeod (2009), Riehl ve diğeri, (2000), Scheurich (1994), Tirado (2006), Willower (1992), Willower ve Forsyth'e (1999) ait çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim yönetimi alanında araştırmacıların epistemik inançlarına dönük çalışmaların ise bulunmadığı görölmüştür.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Epistemik inançlar, günlük hayatta insanların-kimi zaman farkında bile olmaksızın-birbirine karşıt görüşlerle karşılaştığında, sorunlar yaşadığıında, bilginin kaynağını, doğruluğunu ve gerçekliğini, aynı zamanda yarar düzeyini incelerken faydalandığı bir bilişsel alandır. Bugün, eğitim öğretimin merkezini, bilgi aktarımı değil, bilginin yapısı oluşturmaktadır ve bu nedenle epistemik inançlar güncelliğini koruyan bir çalışma sahası olmalıdır (Yavuz ve diğeri, 2014) denmektedir. Bu çalışmanın akademik camiaya katkısı ise şu yönde hedeflenmektedir: Epistemoloji, bilginin kendisine olduğu kadar bilim/sahte bilim, sosyal bilimlerde bilimsel metot, bilim tarihinin analizi, bilimsel çalışmalarda disiplinler arası bir bakış açısının gözetilmesi gibi konulara da ışık tutuyor olması bakımlarından önem taşımaktadır. Bu anlamda eğitim yönetimi bilimine ve alan bilgisine yukarıda anılan konu başlıkları kapsamında bir değer katabilmek ve aynı zamanda eğitim bilimcileri, yönetimsel paradigmaları dönüştüren en büyük itici güç olan bilgi bağlamında düşündürebilmeyi başarmak gözetilen amaçlar arasındadır. Bu doğrultuda denebilir ki alana dair bilimsel bilgiyi ve bu bilginin oluşma sürecini analitik biçimde incelemek yeni yaklaşımların ortaya çıkabilmesini de daha kolay kılmaktadır (Turan ve diğeri, 2014).

Araştırmanın Türkiye bağlamı içinde üniversiteler düzeyinde gerçekteşmesi alan yazında ayırt edici bir özellik olarak görülebilir. Nitel yaklaşım ile yapılandırılmış olması ise, bu çalışmanın aynı zamanda alanda izlenmekte olan bir boşluğu doldurması açısından ayrıca önemlidir. Kısaca bu araştırmanın, yöntemi ve sosyokültürel bağlamı bakımlarından ilgili alana ve eğitim bilimlerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bir üniversitede ders veren öğretim elemanının, verdiği dersle ilgili istendik sonuçlar elde edebilmesi daha çok kanıksamış olduğu metodoloji ile ilgiliyken bilim insanı kimliği ile bağlantılı olarak yapmış olduğu araştırmalarda yansıttığı kimliği de yine metot ile ilişkilidir. Ancak iki koşulda da asıl önemli olan bilginin nasıl

değerlendirilmesi gerektiği sorusudur. Bu da, onun sahip olduğu epistemik inançların anlamlandırılması ile yakından ilişkilidir. Özellikle yükseköğrenim kademesinde yürütülen eğitim öğretim uyarınca, öğretmenler düzeyinde, bilginin bilişsel seviyede nasıl algılandığını incelemek nitelikli bilgiyi adlandırabilmek için büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bilgiyi önce kendileri sonra ise öğrenenler için nasıl inşa ettikleri ve bilgi kaynaklarını (öğrenenler, diğer öğretmenler, bilim insanları, ders kitapları vb.) nasıl değerlendirdikleri bu anlamda araştırılmalıdır. Bu algı ile araştırmanın gerçekleştirileceği eğitim öğretim kademesi bakımından da ayrıca önem taşıdığı düşünülebilir.

Araştırmanın amacı, yukarıdaki ifadelerin ışığında Eğitim Yönetimi Bilim Dalı bünyesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının epistemik inançlarını nitel yollar ile keşfetmek, sahip oldukları epistemik inançların onların bilgi anlayışlarına ve bilimsel bakış açılarına olan etkilerini anlamak ve nihayet epistemik inanç olgusunun alandaki öğretim elemanları bakımından yeni bir yorumunu yaparak mevcut anlayışı ilerletebilmek ve genişletebilmektir.

### **Araştırma Problemi**

Bu çalışmanın amacı şu soruya dönük olarak yapılandırılmıştır: Eğitim Yönetimi öğretim elemanlarının alanın bilgisine dair epistemik inançları nasıldır?

**Alt problemler.** Epistemoloji, akademik anlamda belli alanların uzmanlık bilgisi (bilimsel bilgi) ile gündelik bilgi (uzmanlık bilgisinin pratikte olan yansıma ve uygulamaları) şeklinde tezahür etmektedir (Stehr ve Meja, 2005). Epistemik inançlar ise, bilginin ne olduğu ile bilmenin ne olduğu alanlarında kümelenen inançlardır (Phillips, 2001).

Yukarıdaki yapılandırmalar çerçevesinde çalışma, epistemik inançları bütünsel bir anlayışla, alan bilgisinin doğasına dair sorular ile bu bilgiyi kuramsal ve yöntemsel boyutlarıyla araştırmaktadır. Bu doğrultuda, alan bilgisinin imkânı, doğruluğu, gerekçelendirilmesi, sınırlarına dair sorular yapılandırılmıştır. Diğer bir ifade ile Durkheim'ın (1909) gerçekliğe ulaşmada kavramsallaştırma ve çıkarsama yapmanın önemine olan vurgusu ekseninde düşünüldüğünde, en temelde, çalışma, "eğitim yönetimi alanı bilgisi" ontolojik ön kabulü ile bilginin doğru, hakiki ve haklılandırılmış olmasının beklentisi üzerine yapılandırılmıştır (Çelebi, 2007).

Bu anlamda araştırma soruları aşağıdaki biçimde kurgulanmış ve epistemoloji alanyazınında bilgi problemi ışığında, tartışmalı olan konuların eğitim yönetimi alanı bilgisine uyarlanarak yapılandırılması mümkün kılınmıştır. Araştırmanın alt problemleri Eğitim Yönetimi öğretim elemanlarının alanın bilgisine dönük epistemik inançları bağlamında şöyledir; ilgili öğretim elemanlarının bilginin:

- imkanına ilişkin görüşleri nasıldır?
- doğruluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?
- gerekçelendirilmesine ilişkin görüşleri nasıldır?
- sınırına ilişkin görüşleri nasıldır?

### **Sayıtlılar**

Ankara ilindeki üç devlet üniversitesinde yer alan Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görevli olan öğretim elemanlarının, bu çalışmaya temsil edebilecekleri optimal nicelik ve farklılıkta katkı sunabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle ve doğru şekilde cevap verecekleri varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma, Ankara ilinde yer alan üç devlet üniversitesindeki Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda 2018-19 Akademik yılının ilk yarıyılında görev yapmakta olan 50 öğretim elemanı içinden katılımcıların epistemik inançları ile sınırlıdır. Nitekim sınırlılıkların, sosyal bilimlerde yürütülen nitel araştırmalarda bağlam; çalışmanın yapıldığı yer-zaman ile öznel yapı tarafından çerçevesi çizilen bir durum olarak ifade edildiği (Glesne, 2015, s.296) izlenmektedir.

### **Tanımlar**

Bu araştırmada,

**Epistemoloji:** Bireyin bilme ve bilgi teorilerini kendine özgü biçimde inşası (Hofer, 2001),

**İnanç:** Kişilerin algıları, olaylara ve diğer kişilere yükledikleri anlamlar ile kabullenme, görüş ve tutumlarının bütünü (Deryakulu, 2004),

**Epistemik inanç:** Bilgi, bilme ve öğrenme ile ilgili olan tek tek ve bütünsel inançların tümü (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Schommer, 1990),

**Üniversite:** Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip kurumlar ("Yükseköğretim Kurulu", 2017, s.1) arasından Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesini,

**Öğretim elemanı:** Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı bünyesinde görevli olan tüm öğretim elemanlarını ifade etmektedir.



## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### İlgili Terimler ve Gelişim Süreçleri

Epistemoloji, bilgi alanları olarak addedilen tüm bilimlerin kapsamında yer alan kabul görmüş yasaları ve bununla birlikte bu bilimlerdeki bilginin oluşum ile başkalaşım süreçlerini araştıran bilim dalı olarak ele alınmaktadır (Hançerlioğlu, 1993). Bir bakıma, epistemoloji için “bilimlerin bilimidir” de denebilir. Etimolojik olarak bu kavram, Yunan dilindeki bilgi manasında olan *episteme* ve ussal bilme anlamını taşıyan *logos* kelimelerinden oluşmaktadır. Esasen Herakleitos’dan bu yana logos, felsefenin ve bilişsel bilim, eğitim, psikoloji, fizyoloji, nöroloji gibi alanların temel ilgi alanlarından birini oluşturmaktadır. Logos sözcüğü temelinde, bir olguya açıklık getirme, bir durumu gerekçelendirme ve rasyonel olarak temellendirme, ifade etme eylemi ve hatta bilim kavramı gibi durumlara da işaret etmektedir (Baç, 2011). Musgrave (2013) “Bir şey bilinebilir mi, bilinebilir ise kesin olarak bilinebilir mi ve ne tür şeyleri bilebiliriz, bilme eylemini nasıl gerçekleştirebiliriz?” gibi sorular ile bir bakıma epistemolojinin ana sorularını özetlemiştir.

Araştırmanın merkezinde olan epistemik inanç nosyonundaki “inanç” ise kişilerin hayattaki algıları, olay ve kişilere yükledikleri anlamlar ile kabullenme, görüş ve tutumlarını içermekte olan geniş bir olgu olarak ele alınmaktadır (Deryakulu, 2004). Nitekim inanç, ilgili alanyazında bireylerin tüm yargılarını nihai biçimlere sokan oldukça önemli bir itici güç olarak tanımlanmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997) ve dış dünyaya verilen tepkileri de şekillendirmektedir (Brown ve Cooney, 1982). Çoğu kez izlenmektedir ki, farklı bilişsel süreçlere sahip olmasalar dahi bireyler farklı coğrafyalarda, kendi kültürleri bağlamında başkaca öğrenmeler deneyimlediklerinden inançları konusunda değişiklik sergilemektedirler (Nisbett, 2003).

Epistemik inanç ise bilgi, bilme ve öğrenme ile ilgili olan tek tek ve bütüncül inançlardır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Schommer, 1990). Gümüş (2005) özellikle bilimsel nitelikteki bilginin normatif değil pozitif karakteristiği ile inanç ilişkiselliğinin ön plana çıkarılması gereğini vurgulamıştır. Bir anlamda, bilginin, bilmenin ve öğrenmenin yapısının aslında ne olduğunun düşünülmesi, sorgulanması ve bu doğrultuda kişilerde birtakım kanıların oluşması, epistemolojik inançları oluşturmaktadır (Özşeker, Canpolat ve Yıldız, 2011). Maggioni ve Parkinson’a (2008) göre ise epistemik inançlar, bilgiye dair birbirinden yarı-bağımsız katmanlara sahip

olan bir yapı arz etmektedir. Bununla birlikte, kişisel epistemoloji kavramının doğuşu ve gelişimi içinde zamanla alana “epistemik pozisyon” (Perry, 1970), “epistemik biliş” (King ve Kitchener, 1994), “epistemolojik düşünüm” (Baxter-Magolda, 1992) ve “epistemik düşünce” (Kuhn ve Weinstock, 2002) gibi terimlerin de girmiş olduğu izlenmektedir.

**Epistemolojide bilgi kavramına bakış.** Epistemoloji alanyazınına yakından bakıldığında, temel problemlerin ilkinin, “bilginin imkânı”na dair şekillenmiş olduğu gözlemlenmektedir. Herakleitos’un (M.Ö. 540-480) *logos* olgusundan bugüne binlerce yıllık birikime sahip olduğu söylenebilen alana ait bu doğrultudaki tartışmalar, (doğru) bilginin ontolojisi; var olup olmadığına ya da mümkün olup olmadığına değinen niteliktedir (Herakleitos, 2009). Aslında burada bilgi kavramının irdelenmesi, bir ontolojik ön kabul ile mümkün gibi görünmektedir: Bilginin varlığının kabul edilip bunun tüm yönelimler için kerteriz alınması (Bozkurt, 2016). Aslına bakılırsa doğru bilginin imkânı problemi ile bilginin doğasını çözümlayebilmek en önemli felsefi gayretlerdendir (Rorty, 2006) denmiştir. Nitekim Ayer (1998) felsefede önermelerin sınanma aşamalarında ilk ve en önemli kıstasın bilginin doğrulanabilir olup olmadığıdır düşüncesini dile getirmiştir. Tarihsel anlamda ise söz konusu tartışmaların “(doğru) bilgiye ulaşmak imkânsızdır ile (doğru) bilgiye (değişen şekillerde) ulaşılabilir” gibi bir ekseninde mevcudiyet gösterdiğine tanık olunmaktadır (Musgrave, 2013). Esas şekliyle bir bilme kuramı olarak ortaya çıkan epistemoloji, bilginin olanaklı ve elde edilebilen bir kavram olduğu ön kabulü ile kendini ilgili literatürde konumlandırmış ve geliştirmiştir (Esenyel, 2017).

Alanyazında öncelikli olarak, epistemolojik meselelere iki ayrı bakış açısı geliştirilmiş olduğu gözlenmektedir. Kişilerin bilgi sisteminde birtakım kanaatleri vazgeçilmez olarak değerlendiriyor olmaları durumu ile söz konusu durumu bir kaide olarak addedip addetmemeleri gereği farklı konulardır çünkü ilkinde devreye “Betimleyici Epistemoloji” girerken ikincil olarak verilen örnekte “Normatif Epistemoloji” devreye girmektedir (Öztürk, 2017).

Bilgiye olan bakış açılarını tarihsel bir süreç içinde incelemek kendi içinde ayrışan görüşleri irdelenebilmek için yerinde olabilir. Empirist ya da diğer bir deyişle basit-deneyci bir tutum belirlemiş olan ve tarihteki ilk kuşkucu grup olan Sofistler, bilginin duyu organları aracılığı ile bireylere ulaştığını söyler. Bu duyular, Sofistlerce kesin olarak göreceli addedilmiştir. Protogoras’a (M.Ö. 482-411) göre, “gerçek”,

kişinin gözettiği yarardan yalıtılamaz ve dolayısıyla öznel-subjektif bir uzanımdadır (Capelle, 2011). Yine bir şüpheci olan Gorgias (M.Ö. 483-375) şu sözleri ile görüşünü net olarak ortaya koymuştur: “Hiçbir şey yoktur; olsa dahi bilinemez; bilinse de başkalarına iletilemez”. Septikler olarak adlandırılan kuşkucu grup da Sofistlerin sahip olduğu katı şüpheci duruşa başka bir boyut eklemiş ve şeylerin öz bilgisi yerine, ancak görüngülerine (fenomen) ulaşılabileceğini belirtmiştir. Tarihsel süreç içinde Nietzsche'nin, her bilginin yanlış olup hiçbir şeyin aslında doğru olmadığına dair söylemleri, bilginin sayısız yorumunun bulunduğu şekilde izlenen sözleri de bu görüşün izlerini taşımaktadır (Kuçuradi, 1995).

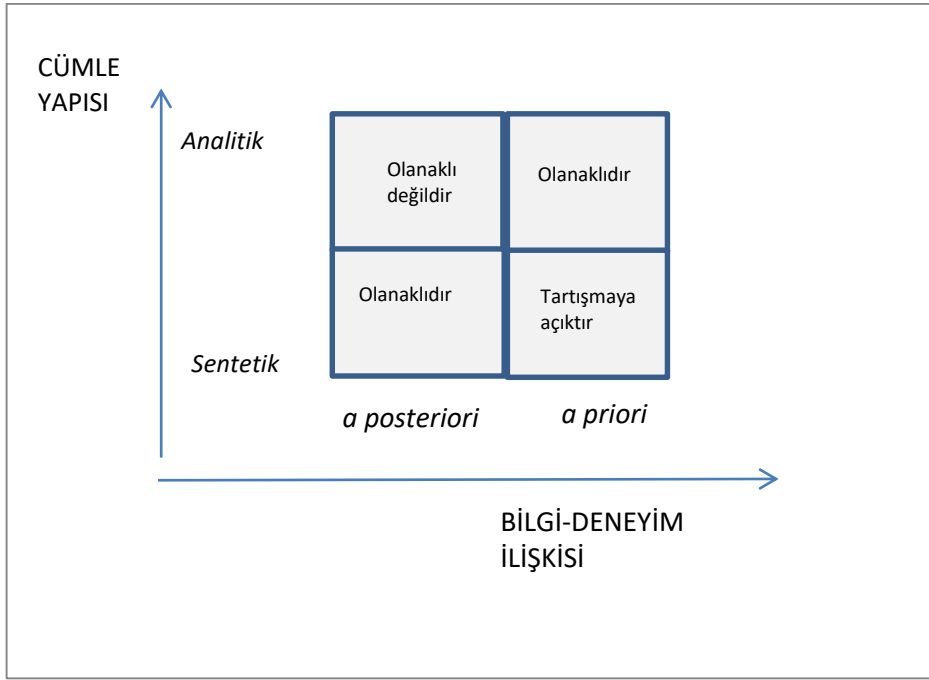
Anılan iki kuşkucu grup dışında tarihsel süreçte mutlak bilgiye dair incelemeler yapan ve “doğru bilgi imkânlıdır”, tespitinde bulunan ve doğruluk sorununa ışık tutan çok çeşitli akımlar izlenmektedir (Tepe, 2003). Bu anlayışlar, genel olarak bilginin kaynağı ve bilgiye ulaşma yöntemlerine bakış anlamında ayrışmaktadır. Dogmatik Düşünce, kuşkucu bakış açısının karşısında duran bir görüşe sahiptir ve aksiyom denilen ilkeler ile şüpheci anlayışa karşı çıkmaktadır (Barker, 2003). Akılcılık (Rasyonalizm) felsefesi de anılan görüşlerden birisidir. Bu görüşe göre, dış dünyayla ilgili gündelik bilgi, bir başka deyişle deney bilgisi yerine insan, bilgiyi akıl yoluyla elde edebilir (Marchall, 1998). Bu görüşün düşünürleri, bilginin insanda önceden var olduğu/bilgiyi değerlendirme mekanizmasının kişide doğuştan yer aldığı prensibinden hareketle doğru bilgiye, çıkarsama ve kavrama yolları ile ulaşılabilceğini öne sürmektedir (Cottingham, 2003). Sokrates (M.Ö. 470-399), Platon (M.Ö. 427-347), Aristoteles (M.Ö. 384-347) Descartes (1596-1650) gibi filozoflarla anılmakta olan Akılcılık anlayışına radikal bir açılım getiren Hegel'e göre, “diyalektik düşünce” önemlidir ve kişi, tez/anti-tez/sentez mantıksal metodu ile kesinkes deneyime başvurmaksızın, bilgiler bütününe ulaşmada bir adım atabilir (Şenkaya, 2014). 16. yüzyılda Kopernik Devrimi ile başlayan süreç, Newton (1642-1727) mekanik anlayışında (Newtoncu dünya görüşü/Determinizm/Newton Fiziği) her şeyin bir nedeni olduğu inancıyla, bilgiye temelde matematiksel biçimde yaklaşmayan sosyal bilimleri dahi büyük ölçüde etkileyen geniş çaplı bir düşünüşü tetiklemiştir (Kuhn, 2007; Westfall, 1958). Bu görüşte gözlem ve matematiksel hesaplar büyük rol oynamaktadır.

Akılcılık düşüncesinin karşıt görüntüsünü oluşturuyor gibi görünen Deneycilik (Empirizm) akımı, *tabula rasa* doktrini yönünde, doğru bilgiye ulaşmada salt deneyi gözetten bir tavrı desteklemektedir (Locke, 2004). Bu bağlamda, fen bilimleri bilgisinin

akıl ve çıkarsama ile elde edebileceği düşüncesi, Kepler (1571-1630) ve Galileo (1564-1642) ile beraber empirik/gündelik bilginin önemine evrilmiş, bilimsel deney ve gözlemin rolü, bilgi sağlamada pekişmiştir (Kahraman, 2017). Tümevarım; deney ve gözlemler bu çerçevede kişiyi bilgiye ulaştıran yollardır. Locke (1632-1704) ve Hume (1711-1776) tarafından biçimlenen ve yankı bulan söz konusu anlayışın uç noktası Duyumculuk (Sensualizm) olarak kaydedilmiş (Traiger, 2010) ve empirik olmayan bilgiler safсата olarak adlandırılmıştır (Altuner, 2011). Hume'un aşağıdaki sözleri, konuya olan keskin bakışı yansıtmaktadır:

Elimize bir cilt söz gelişi bir din bilim ya da okul metafiziği kitabı aldığımızda, soralım: İçinde nicelik ve sayı üzerine deneysel akıl yürütme mi var? Yok. Peki, olgu sorunu ve var oluş üzerine deneysel akıl yürütmeler? O da yok. Atın öyleyse onu ateşe; çünkü içinde safсата ve kuruntudan başka bir şey olamaz. (1976, s.135).

Tarihte Epiküros (MÖ 341-270) ve Demokritos (M.Ö. 460-370) ile temellenen, Condillac (1715-1780) tarafından da destek bulan "Eleştiri Felsefesi" (Kritisizm), deney ve duyuları harmanlayan bir yönelimdedir. Kant (1724-1804), bu görüşün en bilinen düşünürlerindendir ve esasen "Kant Rölativizmi" adlı anlayışın da mimarıdır. Bu anlayış, şeylerin bilgisini, zihnin formlarına göre uyarlıyor oluşumuz öznellik arz eder ancak esas olarak bu formlar herkeste aynılık taşıdığı için, bu bilgiyi genellenebilir kılmaktadır (Duralı, 2013) der. Bu doğrultuda, analitik *a priori* önerme kavramını irdelemek yerinde olacaktır. Söz konusu olgu, kesin doğruluk içeren ancak empirik bilgi taşımayan yapılardır, sentetik *a posteriori* önermeler ise mutlak doğruluktan uzak yapıdadır; Kant, analitik *a posteriori kavramının* bu bağlamda imkânlı olmadığını söylemektedir ve bu, alanda mutlak olan ve genel-geçer özelliğe sahip bir bilginin olup olmadığı tartışmasını canlandırmaktadır. Aşağıda yer alan görselde, Kantçı anlayış izlenebilir:



Şekil 3. Kantçı bilgi anlayışı (Baç, 2010, s.118).

Simon (1760-1825), daha sonra Comte'un (1798-1857) "Üç Hal Yasası" anlayışı ile temsilcisi olarak anıldığı Olguculuk (Pozitivizm) anlayışının kurucusudur. Bu düşüncede, deney ve gözlem aracılığı ile metafizik olanın reddi vardır ve bu anlamda, doğru bilgiye ulaşırken kişi, "teolojik zihin aşaması", "metafizik zihin aşaması" ve "pozitif zihin aşaması" nı takip etmektedir. Pozitivizm'de temel motivasyon, metafiziği bilimden uzak kılmaktır (Anlı, 2016a). Bu anlayışta başlıca ilke, "metodik birlik" prensibi olarak göze çarpmaktadır (Kuş, 2007). Buna göre, tek bir bilim mantığı vardır ve bilim adını taşıyan her entelektüel etkinlik bu mantığa uymalıdır. Bir başka düşünür Avenarius da "Empiriokritisizm" anlayışı ile salt deney kavramından bahsetmektedir, bu durum aşkın (transandantal) öğelerden, metafizik unsurlardan, teolojik faktörlerden arınmış bir haldir (Soykan, 2017). Bu pencereden bakıldığında, 20. yüzyıl mantıkçı pozitivist düşünürleri, agnostik olarak da değerlendirilebilir (Poidevin, 2010). Alanyazında "Alman İdealizmi" olarak anılmakta olan görüş ise, temel prensipleri ile Pozitivizm anlayışının karşısında duran bir tavır sergiler (Çiftçi, 2003). Burada aklın doğası gereği sınırlı oluşu gereği irrasyonel olana vurgu ve kuralsızlık teriminin ön plana çıkışı izlenmektedir (Bektaş, 2013). Ne var ki, Alman idealizmi görece kısa vadeli ve çok da tatmin edici olmayan bir anlayış olarak kayıtlara geçmiş denilmektedir (Erdem, 2002).

Analitik Felsefe (Yeni Olguculuk/Mantıksal Pozitivist Görüş/Mantıksal Empirizm) ise çokça Wittgenstein (1889-1951), Russell (1872-1970) ve Gödel (1906-1978) gibi isimlerle anılan bir yaklaşımdır. Bu görüşte, doğru bilgi, yalnızca bilimsel faaliyetler aracılığı ile; analizler, dil incelemeleri gibi yöntemlerle elde edilen bilimsel bilgiden gelmektedir ve bilhassa Wittgenstein düşüncesinin ana çıktısı olarak değerlendirilen *Tractatus Logico-Philosophicus* adlı eserde sözü geçen olgusal dayanaklar, bir önermenin doğruluğu ile anlamlı oluşunun birlikte ele alınması gerektiğine işaret eder (2000). Bu anlamda, Analitik Felsefe yaklaşımında, rahatlıkla bilimsel kıstaslarda evrensellik ile objektif oluşa büyük önem verilmektedir denebilir (Keat ve Ury, 1994). “Doğrulama” denen ve tümevarım yöntemi kapsamında tikelden tümele doğru işleyen bir sistem kurgusu bu anlayışta ön plana çıkmaktadır (Demir, 1997). Faydacılık (Pragmatizm), Peirce (1839-1914) ve Dewey (1859-1950) ile gelişmeye başlamış ve doğru bilgiden söz edilebilmesi için, bu bilginin pratik yönünün olması gerektiğinin altını çizen, bilgi aracılığı ile sorunların çözümüne odaklanan bir yaklaşımdır (Shook, 2001). Anılan yaklaşımda, doğruluk ile gerçeklik kavramları kişilerin kanaatlerinden, düşünüş biçimlerinden, tutum ve davranışlarından ayrı düşünülemez inancı yaygındır. Sezgicilik ise (Entüsyonizm), Gazali (1058-1111) ve Bergson (1859-1941) gibi düşünürler ile anılmakta olan bir anlayıştır. Sezgilere, içgüdülere önem atfeden bu yaklaşım, maddesel olmayanın doğru bilgiyi kavramada büyük öneme sahip olduğunu vurgular. Doğru bilginin mümkün olduğunu savunan görüşlerden nihai olarak Husserl’in (1859-1938) kuruculuğunda gelişen Fenomenoloji söz edilebilir. Bu düşünüşün bir temsilcisi de Scheler’dir (1874-1928). “Paranteze Alma” isimli bir teknik ile doğru bilginin, öze ulaşarak elde edileceğini ileri süren bu anlayışta, tarihe dair, diğer bir deyişle yaşamın kendisi; din/bilim gibi kaynaklardan ulaşan bilgi dışta bırakılır, var oluşa ait; ontolojik sorular dış tarafa alınır, ideye (fikir) dair uzamsal bilgiler dışarı alınır. Fenomen denilen öz, tüm bu işlemlerden sonra geriye kalan olarak değerlendirilir.

Doğruluk kavramının ontolojik-epistemolojik iskeletinin, doğru bilginin tekabüliyet ve çelişmezlik çatısında kurulu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Reçber, 2003). Doğru bilgi, bir bilginin niteliği ile nesnesinin uygunluk arz etmesine karşılık gelen bir terimdir (Özlem, 2011). Klasik-skolastik düşünce, bu durumu, doğruluk-gerçeklik uyumu/uyumu olarak ele almıştır: *Veritas est adaequatio rei et intellectus*.

Doğru bilginin varlığının, ilgili alanyazında kabul görmüş olan birtakım kıstasları olduğu izlenmektedir. Bunlardan ilki, “Uygunluk Ölçütü”dür. Burada, herhangi bir ifadenin (önermenin) atıfta bulunduğu şey ile bire bir uyuşması önemlidir. Bu demektir ki, ifade edilen her ne ise, ilgili olduğu nesne/kişi vb. ile tam olarak örtüşmelidir. İkinci ölçüt, “Tutarlılık Ölçütü”dür. Burada, bilginin doğruluğunun tespitinde önceden kabul görmüş hiçbir ifade ile çelişik bir durum olmamalıdır. “Tümel Uzlaşım” bir diğer kıstas olarak ele alınmaktadır. Burada, çoğunluğun doğru olarak kabul ettiği bilginin, doğru olduğu felsefesi bulunmaktadır. “Apaçıklık İlkesi” ise bilginin açık-seçik şekilde, hiçbir kuşkuyla yer bırakmaksızın sezgisel çıkarsamalar aracılığı ile doğru bulunmasını önermektedir. Son olarak “Fayda Ölçütü”, bilginin ancak günlük hayattaki pratiklerde bir fayda sağlayabilmesi durumunda doğru olabileceği vurgusunu yapmaktadır.

Epistemolojide bilgi kavramını incelerken, bilginin olası sınırları probleminin de ilgili alanyazında irdelenmiş olduğu görülebilir. Bu inceleme, bilginin alan ve kapsamına dönük olarak gerçekleştirilmektedir (Arslan, 2001). Bu tartışma konusu, asıl olarak şunlara eğilmektedir: Bir kuramı baştan itibaren akademik-bilimsel kılan şey(ler) nedir; onu metafizikten, sahte bilim eylemlerinden, dogmatizmden, ideolojilerden ve siyasi anlayışlardan, komplo teorilerinden yalıtın nedir? (Chalmers, 1999; Uslu, 2011). Öte yandan, alanda “hatalı bilim” olarak adlandırılan eylemler, yanlışlanmış olan “bilimsel girişimler” olarak düşünülmelidir. O halde, denebilir ki, bilim, sahte bilimden ve bilim dışı her türlü faaliyetten öncelikle yöntemi ile ayrılmaktadır (Hansson, 2009). Bilimde sahtecilik ilgili alanyazında üç başlık altında incelenmektedir: Bilimsel korsanlık, kopya çekme/çalma, fabrikasyon; olmayanın varmış gibi gösterilmesi durumu (Balcı, 2010, s.23). Kimi kaynaklarda, bu kavramların başka biçimlerde isimlendirildiği de izlenmektedir: Düpedüz uydurma, tıraş etme, kitabına uydurma (Batuhan, 1998, s.77) gibi. Teorilerin bilimselliğinin iç-dış tutarlılık kıstaslarına göre belirlenmesi; bir teorinin içsel anlamda kendisiyle çelişik olmaması ile aynı zamanda alandaki diğer teoriler ile uyum içinde olması da bilimsel nitelikteki araştırma ve çalışmaları tanımlamak için kendisine başvuru olan ölçütlerdendir.

Kant, “bir bilginin bilim olarak serimlenmesi isteniyorsa, her şeyden önce onu diğer bilgilerden ayırmanın, yani ona özgü olanın kesinlikle belirlenebilmesi gerekir; aksi halde bütün bilimlerin sınırları birbirine karışır ve hiçbiri kendi yapısına göre, esaslı bir biçimde ele alınamaz.” (Dağtaşoğlu, 2016, s.362) ifadesi ile söz konusu

ayrılar açısından başka bir tartışmayı başlatmış, diğer bir deyişle bilim/bilim dışı sorununa, bir bilim alanının sınırlarının (ne) olması gerektiği üzerinde durarak yeni bir boyut eklemiştir. Ne var ki kendini tarihin akışında ilk başlarda Kartezyen bir duruş ile bilimler içinde bir bilim alanı olarak konumlandırmaya ve varlığını sürdürmeye çalışan sosyal bilimler, doğasında yer alan ve aslında besleniyor olduğu bir kaynak olan değerler sistemi vasıtasıyla bilgi(si)nin ve de kendi bilim alanının sınırlarını tekrar tekrar çizmek durumunda kalmış gibi görünmektedir. Schütz (2018) sosyal bilimler kuramcılarının, genel geçer koşullu varsayımlardan hareket ederek genel geçer sorunlar ve çözümler ile ilgilenirken bilimsel düşünüş alanı sınırlarına geçmesi ve dolayısıyla öznel bakış açılarını askıya asıp benliklerinin teorisyen/bilim insanı kısmı ile yürümeye devam etmesi durumunu bu anlamda örnelemiştir.

Aslında sosyal bilimlerin kendisinde var olan tinsel gerçeklik, alanın sınırlarını çizerken ve bu çizgiyi çekerken açıklama yapmaktan ziyade yorumlamayı ve sonuçta anlamayı ve anlamlandırmayı işlevsel kılan bir tetikleyici unsur olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, değerler, sosyal bilimlerde anlamlandırma eylemini mümkün ve hatta meşru kılmak için önem taşımaktadır (Bıçak, 2014). Aslına bakılırsa, doğa bilimleri gibi, sosyal bilimlerin de kendisine dayanak noktası olarak kabul ettiği birtakım işleyişler vardır ve bunlar, belli bir yerde ve zaman diliminde her türlü manipülasyon ve kalıplaşmış düşünceden uzak olarak insanı merkeze alan ancak onu da aşan bir anlayışı işaret eder (Hekman,1999). Habermas (2018) da bu anlayışa benzer olarak sosyal bilimsel yasaların, toplumsal praksis alanı için teknikler biçiminde, başka bir deyişle toplumsal süreçlerin doğal süreçlere benzer şekilde kullanılabileceği araçlar olarak gelişebileceğini ifade etmiştir. Benton ve Craib (2001, s.28) bu formüllerin/tekniklerin sosyal bilimler açısından “kurallar” olarak izlenmesinin yerinde olacağını belirtmiş ve şöyle bir ifadede bulunmuştur:

Anti-pozitivistler insanın toplumsal yaşamıyla doğa bilimlerinin konusu olan doğal olgular arasındaki farklılığa işaret ederler. Bu farklılıklar, irade sahibi olmamızdan kaynaklanan insan davranışının öngörülemezliği iddiası, toplumsal yaşamın ayırt edici bir özelliği olarak “yasayla yönetilen” değil “kuralla yönetilen” yapısı ve insan toplumunda bilinç ve anlamdır.



Öte yandan 1900'lerde bilimin tüm alanlarında yaşanan epistemik çatışma ve belirsizlik durumuna, sosyal bilimlerde fazlasıyla tanık olunmuştur demek yanlış olmayacaktır. Bu bakımdan alanyazında insan bilimleri için bir yeniden yapılanma sürecinin elzem olduğu üzerinde hemfikir olunan bir durumdur (Köroğlu ve Köroğlu, 2016). Günümüzde de, her disiplin kendi "gerçek"ini ve gerçekliğini aramakta (Latour, 1987), inşa etmekte ve bu gerçekliğin meşru kılınmış olduğunu bilim camiasına iletmektedir (Sayer, 2000). Belki de çeşitli kaynaklarda (ör. Bergen, 2015; Şen, 2016) belirtildiği gibi bilimsel doğru yoktur, o sürekli olarak inşa halindedir.

**Epistemolojide alternatif yaklaşımlar.** "Erdem Epistemolojisi" (Yetenek Epistemolojisi) alternatif alanyazında bir olgu olarak izlenmektedir. Modern erdem etiği anlayışından doğan bir görüş olan bu yaklaşım Sosa (1940-) ve Zagzebski (1946-) ile anılmaktadır ve temel olarak şu felsefeye sahiptir: Ahlaken ve aynı zamanda akılsal faaliyetler bakımından "iyi" olana, yani gerekçelendirilmiş ve doğru inanca, insana dair bir değer olan erdem yoluyla ulaşılır (Fumerton, 2004; Peterson ve Seligman, 2004). Bir bakıma, bu epistemolojide doğru bilgiye ulaşma ve bilgiyi gerekçelendirme süreçlerinde bilişsel yetenekler ön plana alınmaktadır. Aslında Gettier'in (1927-) "gerekçelendirilmiş doğru inanç"lara bilgi denmesi gerektiği düşüncesine karşı çıkan bu epistemolojide, entelektüel-bilişsel tüm aktivitelerde, epistemik gerekçelendirme anlamında odağa insan konulmuştur ve doğru bilgiye, şans eseri/metafizik yoluyla/zorla değil, bilakis zihinsel uğraşlar sonucunda ulaşmanın mümkün olduğu belirtilmektedir (Clifford, 1973). Diğer yandan yine bu yaklaşım ile anılan düşünür Plantinga (1932-) teolojik-epistemolojik bir çizgide ilerlemiştir. Kendisine göre bir bilginin doğruluğu, yalnızca "değilleme"sinin tek karşıt "doğru" olarak görülmediği durumlarda mümkündür (Plantinga, 1982).

Çağdaş epistemolojik yaklaşımlar arasında James (1842-1910) tarafından çerçevesi çizilen ve Quine'in (1908-2000) tarafından "Doğallaştırılmış Epistemoloji" ifadesi ile anılan görüş de alanyazında kendine yer bulmuştur. Bu eğilim, en genel tabiriyle felsefe ile bilimin bir potada erimesi amacını gütmektedir; bilgi ile bilimsel verilerin uyumu doğru bilgiye ulaşmak için hayati addedilmektedir (Quine, 1992). Şöyle ki, bu görüşte bilgiye dair analizlerde, bilimsel yöntemlerden faydalanılması ve bilimin bilgi ile olan ilgisinin daha çok altının çizilmesi salık verilmiştir. Öte yandan, bu süreçte yalnızca doğa bilimlerine indirgenmiş bir bilimsel çerçeve oluşturmak da sakıncalı olarak görülmektedir (Johnsen, 2005).

“Sosyal Epistemoloji” ise bilgi ve sosyal unsurlar/değişkenler arasındaki ilgiyi; bilgi üretimindeki ve paylaşılmasındaki siyasi-ideolojik, iktisadi ve politik parametreleri, paradigmaları/dünya görüşlerini öncelikli olarak inceleyen bir alandır. Söz konusu epistemolojide, bireyi gözetken geleneksel epistemik anlayışlardan farklı olarak, kişinin sahip olduğu ve geliştirdiği epistemolojiler anlamında toplumdan yalıtılmasının mümkün olmadığı inancı yaygındır. Burada ayrıca önemli olan, bilimsel nitelikli bilginin sosyal kimlik kazanmasından itibaren (yayınlanması, yayılması) takibinin gerçekleştirilmesidir (Furner, 2004). Tuna (2004, s.148) bilgi-toplum arasında var olan yakın ilişkiyi şu satırlar ile ortaya koymuştur: "Bilgilerin toplumsal dayanakları vardır. Bilgi kendi varlığını salt zihinde yer alan bazı işleyiş tarzlarından çok toplumsal ilişkilere borçlu görünmektedir." Esasında, toplumda üretilen değerlerden olan bilgi, (tekrar) üretim ve tüketim aşamaları ile bütünüyle sosyal epistemolojinin kapsamı içerisinde değerlendirilmektedir (Shera, 1972).

“Genetik Epistemoloji” psikoloji alanı ile yakın bir ilişki içinde konumlandırılmıştır, bilgi ve özellikle bilimsel bilginin irdelenmesi/analiz edilmesi esaslarına dayanır (Piaget, 1970). İsmine münhasır biçimde bilginin genetiğine; bilginin kökenlerine dönük bir inceleme alanı olan bu görüş, bilimsel bilginin oluşum süreçleri ile bağdaştırıldığında bilimin dinamik yapısı, kesintisiz şekilde değişim ve dönüşüm içinde oluşu yeni modeller, hipotezler, yaklaşımlar meydana getirmektedir anlayışının öne çıktığı izlenmektedir.

**Çağdaş epistemolojide gerekçelendirme.** Çağdaş bilgi kuramı kapsamında, bilgiyi gerekçelendirme yaklaşımları ilkin iki ana görüş altında toplanmaktadır. Anılan görüşler, ilgili alanyazında “İçselcilik” ve “Dışsalcılık” olarak isimlendirilmektedir. Özellikle Batıda, son yarım yüzyıl içinde ortaya çıkan oryantasyonlarda da, isimlendirilmeleri itibariyle yeni ancak temeli eskiye dayanan bu iki bakış açısından birinin yer yer hâkim olduğu görülmektedir (Batak, 2008).

İçselci görüşe göre, bireyin kendine özgü inanışları ve sahip olduğu bilgi; kendi zihninde oluşturmuş olduğu şeyler toplamıdır. Bu anlamda, İçselcilik kişiye merkezde oluş ve sürekli faal olma gibi durumlar yükleyen bir anlayıştır (Gültekin, 2013). Dolayısıyla epistemik inanç olgusu öznenin kendisine tabi olan, bir başka deyişle kendi kontrolü altında olan bir duruma işaret etmektedir (Çelebi, 2016; 2005; Swinburne, 2001). Bu görüşte, “Bilişsel Erişilebilirlik” (Zihinsel Erişilebilirlik) terimi çokça vurgulanmaktadır. Söz konusu kavram, kişinin kendine ait olanlara;

düşüncelerine, inançlarına, hedeflerine ve bilişsel süreçlerine dair bir üst-bilişe sahip olmasıdır (Riskind ve Rholes, 1984). İçselci bakışta, özne, dış dünyadan bir destek olmaksızın kendi bilişine erişerek şeyleri bilebilir. Bu anlayış kendi içinde “Perspektivist İçselcilik” ve “Erişim İçselciliği” olarak ele alınmaktadır. İçselcilik pek çok kez “Temelcilik” (Temellendiricilik) ile incelenmektedir fakat alanda Dışsalcı-Temelci yaklaşımlara da rastlanılmaktadır. Temelcilik anlayışı da iki ana prensipte bilgiyi ve bilme eylemini ele almaktadır ve felsefede Rasyonalist-Empirist kanada yakındır denebilir. Bu yaklaşımda bilgi, ya apaçık şekilde yani direkt olarak gerekçelendirilebilen bir önermeler yığını ile ilişkilidir ya da gerekçelendirme süreci, bu temel önermeler aracılığı ile dolaylı biçimde gerçekleşir (Evans ve Zachary, 2009; Parlar, 2015; Van Cleve, 1979). “Epistemik Gerileme Argümanı” olarak bilinen (Noah, 2007) ve Temelcilik anlayışının belkemiğini oluşturan söz konusu yargılar sistematığı, bireyin herhangi bir bilgiye sahip oluşunun onun doğru bilgiye sahip olmasına zemin hazırladığını belirtir (Mehdiyev, 2011). Bu çerçevede, bilginin dayanak noktasını oluşturan genel bir prensibin göz ardı edilmesi, bilginin de reddi anlamına gelecek olan epistemik bir kısırdöngü arz eder denmektedir. Daha ziyade Klasik Temelcilik/Kuvvetli Temelcilik olarak adlandırılan anlayış ile bağdaşan bu düşüncenin Çağdaş Temelci/Zayıf Temelci yaklaşımdaki yansımaları, gerekçelendirilmiş temel inançların her zaman mutlakiyet taşıması gerekmediği şeklindedir (Lehrer, 1990). Temelcilere göre bilgi ve bilginin gerekçelendirilmesi, gerekçelendirme basamaklarının en başına dek indirgenmelidir ki, süreçte delil oluşturan kendiliğinden gerekçelendirilmiş temel inançlara ulaşılabilir. Sosyal bilimler felsefesinde bu görüşe bireycilik/bütüncülük, niyetsel açıklamalar/işlevsel açıklamalar gibi durumların göreceli değerleri ve sorunları üstüne yapılan devamlı analitik sorgulamalar eşlik etmektedir (Baert, 2017). Huemer (2010), bu doğrultuda beş adet referans inancın bulunduğunu belirtir. Bunlardan ilki, bir inanca sahip olmak, onun doğruluk durumuna işaret ediyorsa, çıkarımlara gerek olmaksızın bu inancın var olduğunu ileri süren kavramdır. İkinci olarak inanç sahibinin, bir inancı doğru kılan kavramın dolaysız biçimde farkında olmasından söz edilmektedir. Üçüncü referans inanç, kendisine güvenilen bir sistematikten doğan bir inançtır. Dördüncü referans inanç, öznenin inancının, salt nesneye inanıyor oluşundan ilk etapta (*prima facie*) gelen bir gerekçelendirmeye dayanmasından bahseder. Sonuncu olarak, bireye “inandırıcı” görünen şeyin, hiç olmazsa ilk etapta gerekçelendirilmiş olması olgusu paylaşılmıştır

(Huemer, 2010; aktaran Kabil, 2011). Bunlardan başka, Alston (2001) “Perspektivist İçselcilik” ile “Erişim İçselciliği” adlı, yine içselci bakış açılarından söz etmektedir.

“Bağdaşımcılık” (Anti-Temelcilik) anlayışı ise, en yalın haliyle bir inancın, geçmişten gelen inançlar kümesi ile uyuyuyor olması gerektiğini, aksi takdirde gerekçelendirilmemiş olacağını ileri sürmektedir (Moser, 2002). Pollock (1986), “pozitif tutarlılık” ve “negatif tutarlılık” olguları üzerinden, ilkinde tutarlılık ilkesinin gerekçelendirme yetisini, ikincisinde ise tutarlılığın salt gerekçelendirmeyi engelleyen pozisyonunu tartışmaktadır. Özetle denebilir ki, bu yaklaşımda bilgi hayli dinamik ve devingen bir durumdadır.

Dışsalcılık da Nozick (1938-2002) ile Plantinga (1932-) gibi düşünürler ile anılmaktadır. Nozick, doğru addedilen bilginin gerekçelendirilmesine gerek olmaksızın doğru olduğunu beyan etmiş, çağdaşı Plantinga, gerekçelendirme kavramını tümünden reddetmiştir. Dışsalcılık anlayışına göre, olgular (gerçekler) dışsal nitelikli olan ve bilme işlemini gerçekleştiren bireyin belki de hakkında bir şey “bilmediği” dış faktörlerle ilintilidir. Bir Dışsalcı yaklaşım olan “Güvenilircilik” anlayışında, doğru bilginin gerekçelendirilmesi kapsamında ileri sürülmüş olan görüşlerde, inancın haklılandırılması, nesnel (bilimsel) biçimde oluşturulmuş olan birtakım araçlar sayesinde mümkündür, denmektedir (Kornblith, 2001; Langsam, 2008). Burada gerekçelendirmenin niteliği, söz konusu güvenirliliğin niteliği ile doğru orantılı addedilmektedir (Pojman, 1999).

Esasen İçselcilik ve Dışsalcılık, epistemolojik anlamda, doğru bilgi, doğru bilginin gerekçelendirilmesi gibi kavramlar ile iç içe olan iki temel bakış açıdır. Aslında, bilgiye dair kuramların pek çoğu, genel manada, inançların ne zaman ve ne şekilde gerekçelendirilmiş olabileceği söylemleri eksenslidir (Morton, 2003). Nitekim Young (1970) içselci-dışsalcı tartışmasının manası olmayan bir ayrışma oluşturduğunu, epistemolojik olguların kavramsal ve toplumsal açılardan çok sayıda aktör tarafından şekillendiğini kabul eden kapsayıcı bir tutum sergilenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun nedeni, bilgi kuramlarının birbirinden farklı biçimler alabilmesi durumu ve bilim tarihi alanının birçok insani-sosyal bilim ile bağlantısının olması ve çok geniş kapsamlı yaklaşımlara kucak açmasıdır (Ilfie, 2016).

Geleneksel epistemoloji kuramlarından; gerekçelendirme yaklaşımlarından farklılık taşıyan “Bağlamcılık” ise, ismiyle müsemma biçimde, bir önermenin bilgisinin, anlamını taşıdığı biricik bağlamında değer bulduğunu dolayısıyla koşulların bilginin gerekçelendirilmesinde önem taşıdığını vurgulamaktadır.

**Eğitim yönetimi alanının epistemolojik gelişimi.** Diğer tüm sosyal bilim disiplinleri için geçerli olduğu üzere, eğitim yönetimi alanı da kaynağını felsefeden almaktadır (Bahçivan, 2017) ancak alanın sosyal bilimler ile felsefe disipliniyle sağlıklı bir ilişkisi pek izlenmemektedir (Aydın, 2010). Eğitim yönetiminin bilgi temeli olup olmadığı sorunu (Littrell ve Foster, 1995) dışında, eğitim yönetimi alanında üretilen ve dolaşımda olan bilginin, bilgi kuramı bağlamında; epistemik anlamda yapısı; kaynağı, sınırları, doğası gibi konularda çok sayıda kapsamlı araştırmalara rastlanmadığı belirtilmiştir (Willower, 1975). Seksenli yıllarda ise Campbell ve diğerleri, (1987) ile Boyan (1988) gibi alandaki çalışmacılar, eğitim yönetiminin kapsamı ve bilgisinin içeriği konularına eğilmiştir. Türkiye’de ise alanda Balcı’nın (1992, 2003, 2008) eğitim yönetiminde bilimsel bilgi üretimine dönük araştırmaları ile zdemir’in (2011), alanın kamu yönetiminin sarkacındaki “hareket(sizlik) sahasına” parmak basan çalışması, bu doğrultuda değerlendirilebilir. Bunlardan başka, Türkiye yerelinde, daha geniş ölçekte, yönetim alanının epistemolojik boyutlarını tartışan birtakım başka araştırmalara da rastlanmaktadır (Ağlargoğ, 2016; Erdem, 2009; Erdemir, 2009; zen, 2000; zen ve Kalemci, 2009). Öte yandan modern epistemolojik kriz olarak da adlandırılan bunalım süreci, yalnızca epistemoloji bilimine özgü bir sorun değildir denmektedir (Platinga, 1995). Nitekim alandaki gelişmelerin köşe taşlarından biri olarak Evers ve Lakowski’nin (1991) eğitim yönetiminin “epistemik bunalım”ına değinerek alanyazında birtakım yeni tartışmaları tetiklemesi bu çerçevede kaydedilebilir.

Eğitim yönetimi kavramı bilimsel manada 1900’lerin başında ortaya çıkmıştır (Aslanargun, 2007; Turan ve diğerleri, 2016). Alanda bilimsel gelişim süreçleri ile epistemik anlayışları, belli kaynaklarda (r. Murphy, 1995) şu dönemler altında incelemektedir: “Reçete Dönemi” (1900-1946), “ Davranış Bilimleri Dönemi” (1947-1985), “ Diyalektik Dönem” (1986- günümüz).

Eğitim yönetimi alanında düşünce sistemlerinin yapılanma sürecinin Payne (1875), Taylor (1911), Bobbitt (1913) ve Cubberley (1916) gibi isimlerce yönetilmiş, alanda “işletme yönetimi”nin bu dönemde içselleştirilmiş, eğitim ğretim-süreçleri ve örgütleri için “verimlilik”, “kar-zarar” gibi kavramların bu anlayışta benimsenmiş olduğu görülmektedir (elik, 1997). Yönetim alanının bu dönemde bilimsel biçimde kurgulanıp incelenmesi “İdealist Felsefe”nin izlerini taşımaktadır ve bürokrasi, hiyerarşi, etkililik, işbölümü gibi kavramlar da yine bu dönemde alana giriş yapmış

gibi gözlenmektedir (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015). Alanda “Yönetim Süreçleri Anlayışı” olarak bilinen yaklaşım, Fayol tarafından şu başlıklar altında örgüt ve yönetime ithaf edilmiştir: İşbölümü, Otorite/sorumluluk, Disiplin, Emir-komuta birliği, Yön Birliği, Örgütsel Çıkarların Bireylerinkinden Önde Olması, Adil Ücret Politikası ve Ödül Mekanizması, Merkeziyetçi Oluş, Hiyerarşik Düzen, Düzen, Eşitlik İlkesi, Örgüt Üyelerinin Örgüte Bağlılığı, İnisiyatif Alma, Birlik Ruhu. Sonraları kendisi Gulick ve Urwick anılan kavramları geliştirerek Planlama, Örgütlenme, Kadrolama, Emir Verme, Eşgüdüm, Raporlama ve Bütçeleme terimlerinin üzerinde durmuştur (Şişman, 2013, s.178-179). Yine klasik örgüt-yönetim kuramları içinde ele alınabilecek olan Weber’in “İdeal Bürokrasi” anlayışının ana prensipleri ise, İşbölümü, Uzmanlaşma, Bireysel Tercihlerden Kaçınma, Otorite, Kural ve Düzenlemeler, Belgecilik olarak paylaşılmıştır (Şişman ve Turan, 2003).

Klasik yönetim teorilerini takip eden neoklasik yönetim kuramları ise insana ve sosyal ilişkilere daha çok odaklanmıştır. Mayo yönetsel süreçlerde ve örgüt yapısında “İnsan İlişkileri Yaklaşımı” başlığı aracılığıyla, Getzels ile Guba ise “Getzels-Guba Modeli” ile birey, bireyin sosyal ve psikolojik açılarından örgütle olan iletişimi, örgüt üyelerinin sosyal davranışları gibi konuların altını çizmiştir. Bunlardan başka, Parsons’ın “Sosyal Sistem” anlayışı, Blau’nun “Hizmetlerin Takası” yaklaşımı ve Etzioni’nin “Örgütte Uyum” kuramı da alana dâhil olan görüş ve düşüncüler arasındadır (Bursalıoğlu, 2014). Tüm bu yaklaşımlar, daha sonraları, eğitim kurumlarını işletme örgütleri olarak addeden yapısı ile çeşitli bilim insanları tarafından alana girmiş olan diğer anlayışlar gibi sorgulanacak ve birtakım eleştirilere tabi olacaktır.

Alanda, en belirgin düşünsel hareketlerden ikinci olarak 20. yüzyıl ortalarında gelişen “Teori Hareketi” (Yeni Hareket/Kuram Hareketi) göze çarpmaktadır. Söz konusu hareket, Simon (1916-2001) ile ifade edilmiş olan “insanın kısıtlı rasyonelliği” düşüncesi (Galuba, 2010), Griffiths (1959), Halpin (1966) ile özdeşleştirilen, Viyana Çevresi geleneğinin etkilerinin hissedildiği Mantıksal Empirizm temelli anlayış ile birlikte ele alınabilir (Hyung, 2001; Willower ve Forsyth, 1999). Viyana Çevresi düşünürlerine göre insan, her şeyin ölçüsüdür (Kabadayı, 2011). Alanda, bu anlayış yirminci yüzyıla adapte edilmiş yeni bir Aydınlanma girişimi olarak da nitelendirilmektedir (Irzık, 2010). Aslında düşünürler bu dönemi, bilimin ilk kez kendi ayakları üzerinde durmaya başladığı (Tameroglu, 2001) ikinci bir bilimsel devrim olarak da nitelemektedirler (Bernal, 2009). Bu doğrultuda, alanın (bilimsel) bilgisi,

gözlem ve deneye dayalı olanlarla sınırlandırılmış, dolayısıyla insani değerler gibi soyut kavramlar değil olgular inceleme konusu addedilmiştir. Vakıflar gibi birtakım kurumsal yapılar ve dernek çalışmaları, bu dönemdeki bilgi üretiminde etkili olmuştur (Orlosky, ve diğerleri, 1984; Hanson, 2003). Aslında sosyal bilimler için bugün yaygın olan paradigmalardan biri bu düşüncenin bir uyarlamasıdır: Doğa bilimleri-pozitif bilimlerde geçerli olduğu üzere önceden kestirilebilirlik özelliğinin sosyal bilimler alanındaki bilimsel çalışmaları da yönlendirir olması durumu (Littrell ve Foster, 1995).

Teori Hareketi'ne koşut olarak geliştiği ifade edilebilecek olan bir anlayış da eğitim yönetimi anlayışına demokratik bir kimlik kazandırma girişim ve çabalarıdır. Bu süreçte üniversiteler bünyesinde açılan eğitim öğretim programları ile bilimsel toplulukların oluşumu ve dernek çalışmaları, alanda bilimsel temelli bilgi üretimine ve paylaşımına ivme kazandırmıştır; 21. yüzyıla gelindiğinde Türkiye'de bu akademik örgütlenme girişiminin bir benzeri, alanın ulusal nitelikli kongreleri ile Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu (EYAK) toplantı raporları şeklinde ortaya çıkmıştır (Örücü ve Şimşek, 2011). Mayo (1933), Follett (1940) ve sonraları Barnard (1966) bu düşünüşün isimlerindedir. "Yönetimde İnsan İlişkileri Kuramı" da yine insan odaklı; örgüt üyelerinin haklarını gözeten, demokratik bir tutumun eğitim kurumlarında geliştirilmesi anlayışı ile alana kazandırılmıştır. Simon tarafından, alana örgüt anatomisi ve fizyolojisi gibi terimler getirilmiş ve örgüt yönetiminde rasyonellik ilkesinin altı çizilmiştir.

Zamanla ise Kuhn ve Feyerabend gibi bilimsel paradigma anlamında devrimsel-eleştirel söylemleri olan düşünürlerin de büyük etkisiyle, bu anlayışlar iyiden iyiye sorgulanmaya başlamıştır (Özdemir, 2018a). Hümanistler, Hermeneutikçiler ve diğer anti-natüralistler sosyal bilimlerin salt açıklama ile ifade edilemeyen yapısını ironik biçimde "kanıtlama" yoluna giderek zımnen doğa bilimlerinin yöntemi aracılığı ile karşı söylemler geliştirmişlerdir (Bhaskar, 2017). Feyerabend'in (1996) sözleri, belki de bu sorgulamanın bel kemiğini oluşturmaktadır: "Ne bilim ne aklilik evrensel üstünlük ölçütleridir. Bunlar kendi tarihsel kökenlerinden habersiz tikel geleneklerdir." (s.32). Bu doğrultuda öne çıkan isimlerden birisi de eğitim yönetimi alanındaki insan faktörünü vurgulayan, "doğruların" sosyo-kültürel bağlamlar ve zaman gibi parametreler ile değişkenlik sergileyebileceğini durumsallık/öznellik kavramları ile ifade eden Greenfield'dir (1974, 1975). Kendisi, mantıksal empirizmin genel-geçerlik/evrensellik ve nesnellik temelli klasik bilim yaklaşımına karşı bir "insan bilim" görüşünü ortaya koymuş ve savunmuştur (Özdemir

ve Yüner, 2018). Başka bir deyişle, burada, eğitim yönetimi alanında, alanın mahiyeti uyarınca genel-geçer doğruların olamayacağı savunulmuştur (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016; Bailey, 2010; Barakat ve Brooks, 2016). Dahası, Uyanık'a (2003) göre, bilimsel bilginin oluşum sürecine müdahil olanlar ve bu bilgiden yararlananlar da, bilimin kendisinden izole edilemeyecek bazı inanç ve değerler sistemine sahiptir; sosyal bilimlerde birey, bilimsel araştırmanın öznesi ve aynı zamanda konusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Burrell ve Morgan, 1979). Bu ekseninde insana özgü, insani ve özgün birtakım kavramlar olan kasıt, mana, yönelim gibi terimlerin de sosyal bilimlerden ayrı tutulamaz düşüncesi doğmuştur (Bleicher, 1982) ve bir sosyal bilim olarak nitelenen eğitim yönetimi alanı da insanı odağa almalı ve araştırmalarda, bağlamsallığı gözetmelidir (Donmoyer, 1999) düşüncesi oluşmuştur. Bunun sebebi de yine insanın hem bilimlerin nesnesi hem öznesi olarak varlığını sürdürmesidir (Morin, 2017).

Sonraları, geleneksel yapıyı eleştiren bu düşünüş tarzı da eleştirilmeye başlanmıştır (Gronn, 1983). Yine aynı dönemde, Hodgkinson (1978) tarafından da eğitim yönetimi kapsamında insanın rolüne vurgu yapılmış ve alan bilgisi içeriğine dair ilk olgu-değer çatışmaları dile getirilmiştir. İlerleyen yıllarda eğitim yönetiminin, Mantıksal Empirizm sınırları içinde tutulmasının ve bu nedenle de manevra kabiliyetinin kısıtlı olacağı düşüncesi, Bates (1980) ile Foster (1986) tarafından öne sürülmüş, eğitim ve eğitim kurumlarının doğası; toplumsal rolü ve işlevi gereği siyasi boyutlarının bulunduğu gerçeğinin yadsınamayacağı belirtilmiştir. Anılan düşünce sistematığının, edebiyat/dilbilim alanlarındaki "hermeneutik" (yorumsamacı) yönelimle kendini gösteren (Culler, 2005) "Eleştirel Kuram" temelinde inşa edildiği söylenebilir. Hoy (1994) eğitim yönetimine yöneltmiş olan eleştirel bakış açısının, eğitim yöneticisi için, farkındalık yaratmada bir katalizör görevi üstlendiğini söylemiştir. Eleştirel Kuram, pozitivist bakış açıları ile sürdürülen bilimsel çalışmaların amacının "insanın araçsal kılınması" olduğunu öne sürer. Nitekim eğitim yönetimi alanı özelinde, eleştirel kuram penceresinden bakıldığında, bilimsel manada kuramsal bir tutarlık yerine çoklu-yönelimlerin var olduğuna şahit olunmaktadır (Peca, 2000). Apple ve Beane (2011) tarafından belirtilmiş olduğu üzere, kuram, alana "bilginin doğruluk ve gerçekliğinin sürekli olarak sınanması" bakımından ayrıca epistemik birtakım açılımlar da getirmiştir. Bu anlamda, eğitim-öğretim çerçevesinde ele alınan, üretilen ve yayılan bilgiye dair şöyle denmiştir (Tezcan, 2005, s.127): "Bir ulusun sınıflarında ya da ders kitaplarında bir şekilde görünen, asla basitçe bir tarafsız bilgi



kümesi değildir. O sürekli, seçici geleneğin, birisinin seçimi, bir grubun vizyonundaki meşru bilgidir.” Eleştirel teoriler, bu yönelimlerle gerçeklik algısı ve olgusunun sürekli bir değişim içinde olduğunu, eğitim yönetimi alanı için de geçerli olmak üzere ifade etmektedir (Demirtaş ve Özer, 2015). Eleştirel düşünüşün uç noktası olarak, alanda “Paganizm/Benthamizm” akımı göze çarpmaktadır; bu görüş, herhangi bir ölçüt/ölçütlere gerek olmaksızın bireylerin duruma göre değişen, birbirinden farklı yargılarda bulunmasının gerektiğini iddia etmektedir.

Yukarıda belirtildiği üzere, 1990’lerde Evers ve Lakomski (1991) eğitim yönetimi alanında düşünsel anlamda bir çığır açarak, alanın içinde bulunduğu entelektüel açmazın “Natüralist Bağdaşımçı” bir anlayış ile yapılandırılabilceğini, Mantıksal Empirizm olgusuna karşı çıkan eğitim yönetimi anlayışlarının da esasen karşı çıktıkları gelenekten beslendiklerini çünkü onların da Pozitivist-Temelci paradigmalara sahip olduğunu, örneğin nicel araştırma yöntemlerini yücelttiklerini ileri sürmektedir. Natüralist Bağdaşımçı görüş, eğitim yönetimi alanındaki bilimsel araştırma ve çalışmalarda “tutarlılık” kavramına ve değerlere eğilimesi gerektiğinin altını çizer (Evers ve Lakomski, 2008). Bu bakımdan, bu görüşün tutarlılık anlayışı, epistemolojik olarak “bilginin doğruluğu” ile örtüşmektedir. Yine Mantıksal Empirizme karşı bir duruş English (1992) ile multidisipliner bir anlayış aracılığıyla gözlenmiştir. 1990’larda Gordon ve Lahelma’nın (1996) “karınca yuvası metaforu”, bir eğitim öğretim kurumu olan okulda kendine özgünlüğün, lojistik hareketlerin (öğrenen-öğretmen anlamında vb.) ve ilgili süreçlerin değerlendirmesini yapması yine bu anlamda kayda değerdir.

21. yüzyılda “Yapıbozum” yöntemi ile sosyal bilimlerde nesnelliğin imkânsızlığının altını çizen anılan Derrida (2001) ve bilimde pozitvizmin “kısacına” karşıt söylemler geliştiren Popper (2002) gibi bilim insanları ile alanyazına yeni araştırma ekolleri dâhil olmuştur (Alkın, 2014). Popper’ın, bilimin muğlaklığına dair şu ifadesi, genel anlamda bilime ve bilimsel kuramlara olan bakış açısını yansıtmaktadır: “Bilim kazıklar üzerine dikilmiş bir yapıya benzer; kazıklar yukarıdan aşağıya doğru bataklığa sarkar –ama- ‘var olan’ doğal bir tabana dayanmaz.” (Popper, 2010, s.135, 136). Bu “kazıklar” hipotetik nitelikli temsiller olarak da anılabilecek bilimsel birtakım hipotezlerden oluşmaktadır (Anlı, 2019).

Denebilir ki Türkiye bağlamında eğitim bilimlerinin içinde yer aldığı sosyal bilimler, kolektif bir biçimde, kendisini bir bilim olarak bilimler kümesi içinde yeniden var etmeye ve konumlandırmaya çalışarak ontolojik; bilgiye ulaşma ve bilgiyi

yorumlama konularında yeni bir tutum sergileyerek de epistemolojik sorgulamalara gitmelidir. Başka bir ifade ile bugüne değin Batı'dan, bağlama uygun olarak rafine edilmeksizin almış olduğu bilimsel yöntemler, kuramsal anlayışlar ve kavramları topyekûn gözden geçirmelidir.

Günümüz postmodern bilim anlayışı, bağlandığı anlayış gereği ortak çabayı ve görüşü önemsememektedir. Toplumun çözüm üzerinde etkinliğini ve çözümü paylaşma çabasını reddetmektedir. Türkiye'de bu süreç daha farklı bir görünüm almıştır. Türkiye'de geçmişte de ortak çalışmaların olmayışı ve bireysel (veya dar "takım") çalışma alışkanlığı toplumu dışlayan bir eğilimin tezahürü olarak ortaya çıkmıştır. Bu yoğun bir kuramsal çaba ve etkileşimin olmadığı anlamına da gelmektedir. Hazır açıklamaları benimsemenin de getirdiği bir durumdur bu. Ancak bu çalışma biçimi artık Türkiye'nin birikimine ve dünyadaki gelişmelere cevap veremez olmuştur. (Eğribel ve Özcan, 2007, s.7).

Yine özellikle 21. yüzyılda kendini göstermiş bir akım olarak değerlendirilebilen ve kimi kaynaklarda adı Postyapısalcılık olarak geçmekte olan postmodernizm anlayışına (Şişman, 1996) dönük şekilde bütünsel; kendi içinde tutarlı ve holistik bir bakış açısı getirmek zor olsa da (Balıcı, 2003) genel itibarıyla bu akımda değişimler, gelişimler ve çoklu-perspektiflerin öne çıkışına şahit olunmaktadır (Gorard, 2005). Nitekim Türkiye bağlamında da eğitim yönetiminde özgün nitelikte, pozitivistin "gölgesinden" uzaklaşan ve yerelin özellikleri vurgusuyla ortaya çıkan çabalar olduğu izlenmektedir (Aslanargun, 2003; Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Bu eğilimde, farklı olana vurgu yapılmaktadır ve bu anlamda farklı kimliklere; bireye özgünlüğe, değişkenlik gösteren yapılara değer atfedilmektedir. Turan (2004) postmodern süreç bağlamında, eğitim yöneticiliği kavramının, nesnelere yorumsamacı bir tavırla, diyalektik bir anlayışla ele alan bir boyut kazandığını kaydetmiştir. Kısacası, çok-kültürlülük ve demokrasi anlayışı eğitimin en önemli iki yapıtaşı olarak görülmüştür (Kanpol, 1995). Bunun nedeni, gerçeklik algısının sosyal anlamda yapılandırılması; gerçeğin yeniden ve yeniden üretilen ve aynı zamanda paylaşılan bir görüngü olduğunun düşünülmesidir (McCarthy, 2002).

“Radikal Yapılandırıcılık” anlayışı da, alanyazında benzer yansımaları olan; genel-geçer/nesnel gerçeğin aslında söz konusu olamayacağını, öznenin sahip olduğu özelliklerin bilginin inşasında sürece dâhil olduğunu, öznenin bilgiye ulaşma ve bilgiyi yorumlamada, bu anlamda faal bir noktada durduğunu ileri süren (Glaserfeld, 2004; Sadler ve Zeidler, 2005) bir yaklaşımdır. “Sosyal Yapılandırıcılık” kuramı ise, küçük ya da büyük bir topluluğun, bilgilerin fikirler aracılığı ile geliştirilmesi ve kanıtlanması üzerine eğilmiştir. Vygotsky’nin dil üzerine olan araştırmaları, bu yönelimin ilk ürünlerindedir (Matthews, 1998).

Esasen yirmibirinci yüzyıl, başından itibaren gerçekçi epistemolojiler doğrultusunda ilerleyen tüm sosyal bilim dallarının çıkmaz bir sokağa girmiş olduğu (Hira, 2000); eğitim yönetimi alanında da, bizatihi alana dair isimlerce meşruiyetine dair soruların sorulduğu, onun diğer alan ve disiplinler ile ilgi ve ilişkisinin gözden geçirildiği, bunalımlı-çalkantılı bir dönem olarak başlamıştır diye düşünülebilir. Taştan (2016, s.96) bu dönemi şöyle ifade etmektedir: “20. yüzyılın son on yılında siyaset bilimciler ve sosyal bilimciler, kendilerini bir anda, çağdaş kehanetlerin dile getirildiği tarihin alacakaranlığında buldular”. İlgili süreç için şöyle denmiştir:

Sosyal bilimlerin niteliği üzerine yapılacak bir kavramsal sorgulama, söz konusu disiplinlerin kuruluş aşamalarından beri herhangi bir dönüşüme tabi tutulmadığı olgusuna işaret eder. Günümüzde sosyal bilimlere yön veren belirleyici kavramlar olarak; gerçeklik, akıl, nesnellik, yasa, nedensellik, ilerleme vb. kavramlar sosyal bilimlerin kuruluşlarından itibaren devraldıkları modern bilimin sorgulanmamış ve neredeyse mutlaklık kazanmış kabulleridir. Başka bir deyişle sosyal bilimlerin güncel bunalımının temel nedeni, bu disiplinlerin kavramsal çatısının her an sorgulanarak yeniden kurulması gereğinin yerine getirilmemiş olmasıdır (Şimşek, 2017, s.180).

Aslında her bilim dalı için, belli ön kabullerin ve bir “kuram dili”nin olması hayati addedilmekte gibidir (Duhem, 1954). Ancak Wagner’in (1996) de yirminci yüzyılın sonlarının bilimsel anlamda bir “zihin karmaşası/zihinsel karmaşa” barındırdığını söylemiş olduğu üzere, 21. yüzyılda bilişsel-yöntembilimsel kargaşalar içine girdiği düşünülen bir alanın, en azından asgari müşterekte üzerinde buluşulan ortak bir dili paylaşması oldukça zor olacaktır. Bu doğrultuda, eğitim yönetimi alanında, 2000’li

yılların başından itibaren çok sesli bir oluşum olduğunun gözlenmesi de şaşırtıcı değildir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Leithwood ve Duke (1999) ile Ogawa, Goldring ve Conley (2000) ve Maxcy (2001); aynı zamanda Slater ve diğerleri, (2002), eğitim yönetimi alanında başka bir “kriz”e değinerek kuramsal nitelikli bilimsel araştırmaların genelde saha ile kopuk olduğunu, akademik yönelimlerin çoğu kez salt teori oryantasyonlu ve dolayısıyla kısır oluşunu belirtmişler ve bunların çözümünün alanda farklı sosyo-kültürel bağlamlarda, ufuk açıcı nitelikte çalışmaların yapılmasında olduğunu vurgulamışlardır. Özden (1999) de bilimsel bilginin kesinliği ile (mutlak) doğruluğu gibi konuların ele alınması, bilim gelenekleri, bilginin değeri gibi kavramların sorgulanması ile alan için yeni bir dönemin başladığını vurgulamıştır. Bir bakıma, klâsik-geleneksel bilim anlayışı bilimsel platformda tükenir gibidir (Haidar, 1999; Simonnet, 1993).

Eğitim yönetimi alanı, bilimsel çalışmaların, akademik araştırmaların alanyazında belli bir doyuma ulaşarak ontolojik olarak kabul gördüğü aşamalardan itibaren Batılı biliş ve düşünüş tarz(lar)ından etkilenmektedir (Hallinger ve Chen, 2015) ve Türkiye bağlamında alan, kuramsal/yöntemsel anlamda büyük ölçüde pozitivist yaklaşımın egemenliği altında (Balyer, 2014) izlenmektedir. Teori Hareketi’nden günümüze birçok yönelim, anlayış ve düşünce tarzı alanda gözlenmiştir ancak bugün eğitim yönetimi süreçlerinde durumsallık; bağlama, koşullara, birey(ler)e özgülük (Yurdakul, 2005) gibi görüşler gittikçe daha çok kabul görür bir hal almıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), sosyal bilimlerin doğa bilimlerinin metot ve anlayışına başvurmanın yanı sıra, alanın kendine özgülüğünü taşıyabilecek yönelimlere doğru da ilerlemekte olduğunun altını çizmiştir. Üstelik bugün fen bilimlerinde dahi her şeyin standardize; tek tip ve genel geçer olamayacağı anlayışı artık hâkim olmaya başlamıştır (Pepe, 2008; Wilholt, 2013). Giddens’in şu sözleri, bilhassa sosyal bilimlerin yapısı gereği “tek bir doğru barındıramayacağı” anlayışına ayna tutmaktadır: “Epistemolojisi ve ideallerini doğrudan doğa bilimlerindeki gibi ifade etmeye çalışan bir sosyal bilim yaklaşımı kesinlikle başarısızlığa mahkûmdur ve insan toplumu hakkında sadece sınırlı bir kavrayışa ulaşabilir.” (2003, s.23). Kaldı ki, çoğu kaynakta, bilim insanları kendilerini, içinde buldukları devrin düşünüş; ideolojik/dini ve felsefi inançlarından tamamen yalıtamazlar denmektedir (Sarton, 1962; Sönmez ve Kılınç, 2012). Althusser (1989, s.196) söz konusu duruma dair şunları söylemiştir: “Her bir ‘özne’ye bir ‘bilinçlilik’ bahşedilmiştir; ‘bilinçlilik’in kendisinde ilham edilmiş olduğuna ve bu ‘bilinçlilik’i

özgürce kabul etmiş olduğuna inanan her bir 'özne' de fikirlerine göre eylemde bulunmak, böylece maddi pratiğin eylemlerine özgür bir özne olarak kendini katmak zorundadır." Özetle, özellikle sosyal bilimlerin öznesi ve nesnesi olan "insan"ı ve ona dair tüm özgün oluşları, biliminsanları araştırmalardan nesnel olabilmek adına yalıtamaz düşüncesi eğitim yönetimi alanında da kabul edilen bir görüş olmakta gibi kaydedilmiştir.

## **Kuramsal Temel**

Sosyal bilimler araştırmacısı, araştırmaların odağındaki insan kavramını fark etmeli ve düşünme, metodolojik yapılandırma, çalışma süreçlerini bu yönde ilerletmelidir. "Meyerson'a göre, kavram ve kanılarımızı (inançlarımızı) derinden incelediğimizde onlardan tamamıyla bağımsız olmadığımız açıkça görülmektedir" (Kabadayı, 2009, s.169). Dolayısıyla, sosyal bilimlerde araştırma yapan bilim insanları kendi inançlarının ve araştırmanın merkezindeki insanın inançlarının öncelikle ontolojik anlamda farkına varmalıdır demek yanlış olmayacaktır.

Nitekim alan yazında epistemik inançlar ile ilgili araştırmaların sosyal bilimlerde eğitim bilimleri, sosyoloji gibi birçok farklı disiplinlerce paylaşılmış olduğu ve epistemoloji konusunun farklı yaklaşımlarla ele alınmış olduğu görülmektedir. Bilhassa eğitim öğretim ile ilgili olarak alanda yetişkin olan ve olmayan çeşitli bireylerin epistemik inançlarının kayda değer oranda araştırılmış olduğu söylenebilir. Kişilerin epistemik inançlarının bir sistematığının ve çoklu yapısının olduğu düşüncesi de Schommer-Aikins (2002) tarafından alana "epistemolojik inanç sistemi" tanımlaması ile kazandırılmıştır. Çeşitli araştırmalarda da bu doğrultuda; epistemik inançların bir mekanizması olduğu yönünde ve özellikle bu sistemik düzeneğin öğrenme ile ilgili anlamlı bir ilgisi bulunduğu dair sonuçlar paylaşılmaktadır (Hollingsworth, 1989; Pajares, 1992; Purdie ve Hattie, 2002).

**Epistemik inançların bileşikleri.** Alanyazında, "epistemik teoriler", "epistemolojik inançlar" ve "kişisel epistemolojiler" (Hofer, 2004) olarak da adlandırılmış olduğuna tanık olunan epistemik inançlar, bilginin doğasına dönük olan inançlar ile bilgi edinme süreçlerine yönelik olan inançlar şeklinde iki ana bileşene sahip olarak gözlenmektedir. Söz konusu inançların, bireylerde gündelik hayat bilgisi

olarak var olabileceği ve belli bir bilim dalı, disiplin ya da alanın bilgisine dair biçimde yer alabileceği belirtilmiştir.

Bu bağlamda, bilginin doğasına ait inançlar başlığı altında, “bilginin kesinliği”, ve “bilginin yalınlığı”na istinaden kümelenmiş inanç altboyutları yer almaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997). İlk altboyutta, bilginin kesin ve sabit oluşu düşüncesi ile zamana göre değişiklik gösteren esnek yapısı fikri sınırları oluşturur. Bu altboyuttaki inançların aşağı kademelerde yerleşmiş olduğu varsayılanları bilginin/doğru bilgilerin mutlak olduğunu ileri süren inançlar; yüksek kademelerde yer alanların ise bilginin kesin olmayışına işaret eden, zamanın akışında bilginin ve bilgiye dair inançların da değişip yenileneceği inancını destekleyen görüşler olduğu ileri sürülebilir (King ve Kitchener, 2004). Bilginin yalınlığı altboyutunda, yine alt kademelerde yer alan inançlar çerçevesinde bilgi “bilinebilen ve değişmez” olarak addedilirken üst kademelerde “görecelilik, bağlamsallık, durumsallık” gibi kavramlar ile bilgi ve bilme durumu çokça ilişkilendirilmektedir.

Bilgi edinme süreçleri çatısı altındaki epistemik inançların da altboyutları yer almaktadır. İlk altboyut, bilginin kaynağını işaret etmektedir. Alt kademelerde yer alan inançlar bilginin dışarıdan bireye aktarılan nitelikte olduğuna dairdir, öte yandan uzamsal bir izdüşümle bu altboyutun diğer ucunda yer aldığı varsayılan inançlar ise bilenin bilgiyi inşa eden konumunda olduğuna dönüktür (Hofer ve Pintrich, 1997). Bilginin gerekçelendirilmesi altboyutu ise bireylerin, doğru bilgiyi haklılandırmak için başvurdukları kanıtlar, yöntemler, bilgi birikimi gibi araçların kullanımını da kapsayan bir bütündür. Bu süreç, sıklıkla bireyleri çoğulcu; “çoklubakış” a iten bir süreci tanımlamaktadır. Kuhn (1991) bireysel epistemolojiler açısından kişileri: Mutlakçı (mantıkçı-pozitivizm-empirist), çoğulcu (otorite bilgisini sorgulayanlar), değerlendirmeci (uzmanlık bilgisini gözetken/farklı bakış açılarını kabul eden) olarak üç gruba ayırmıştır.

**Epistemik inanç ve uzmanlık alanı ilgisi.** Epistemik inançların alanlar üstü bilgilere ait olduğu görüşü (Moore, 2002) de kabul edilen anlayışlardandır. Bir başka ifade ile kişilerin inançları; uğraşı içinde oldukları alandan bağımsız biçimde şekillenmektedir görüşü bu yaklaşımda hâkim olan anlayıştır. Alan yazında izlenen diğer bir yaklaşım ise epistemik inançların, belli uzmanlıklara sahip bireylerde, uzmanlık sahibi oldukları bu alanlar çerçevesinde yer aldığı ve biçimlendiğidir (Hofer ve Pintrich, 1997). Son olarak da üzerinde henüz az sayıda araştırmanın yapılmış

olduğunun izlendiği ve bilgi sahibi olunan alanların merkezinde yer alan, kişilerin uzmanlık alanlarından beslenerek büyüyen ana bir inançlar havuzu olduğu fikridir (Trautwein, Lüdtke ve Beyer, 2004). Nitekim kişilerin genel epistemik inançları ile alana bağlı olan inançları şeklinde iki ayrı yapılanma olduğu ve bu inançların birbirleri ile etkileşimde olduğu düşüncesi ilgili alan yazında kabul gören bir diğer yaklaşımdır (Buehl, Alexander ve Murphy, 2005; De Corte, Verschaffel ve Op't Eynde, 2000; Palmer ve Marra, 2008).

**Epistemik inançların alanyazında konumlandırılması.** Alan yazında, kişisel epistemolojilerin ve epistemik inançların boyutlandırılmış olduğu birtakım model örneklerine de tanık olunmaktadır. Bunlardan bir tanesi, epistemik inançların tek-boyutlu olduğu anlayışını benimseyen görüş (Boyes ve Chandler, 1992) iken diğeri epistemik inançların birbirine farklı biçimlerde etki eden/etmeyen çok boyutlu bir sistem olduğudur (Bendixen, Schraw ve Dunkle, 1998; Jehng, Johnson ve Anderson, 1993; Kuhn, 1991; Pintrich, 2002). İki binlerde yürütülen araştırmaların bulguları da söz edilen çok-boyutluluğu doğrular niteliktedir (Schommer-Aikins ve Easter, 2006).

Esasen, Schommer (1990) tarafından “bilginin yapısı”, “bilginin kaynağı”, “doğuştan yeteneklilik” olarak boyutlandırılan epistemik inançlar, Hofer (2000) aracılığı ile 2000’li yılların başında alanda “bilginin doğası” başlığı altında; “bilginin kesinliği” ve “bilginin basitliği”, “bilme süreci” başlığı altında “bilginin kaynağı” ve “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutlarına indirgenmiştir.

Kişisel epistemoloji kavramı, alanda üst bilişin bir ögesi olarak da anılmakta hatta bu durum adeta alternatif bir paradigma arz etmekte gibi görünmektedir (Therriault ve Harvey, 2013). Bu yaklaşımda kişisel epistemoloji kavramı, epistemik inançlar serisi olarak ele alınmakta ve bu inançların, eğitim, kültür gibi çevresel etkilerle devamlı etkileşimde olduğu; yeni bilgi girdileri ile yeni inançların inşa edildiği, problem çözümü ve hedef belirleme gibi bilişsel etkinliklerde bu inançların devreye girdiği düşüncesi bulunmaktadır. Bilgi, bu bağlamda, yüzlerce yıldır anlama ve idrâkın temelini oluşturmakta gibidir (Viberg, 1983).

**Katılımcılar yönünden ilgili çalışmaların incelenmesi.** Epistemik inançlar ve kişisel epistemoloji meselelerinin incelenmesi, psikoloji ve eğitim bilimleri alan yazınında çalışma yöntemleri bakımından farklı kategorilerde değerlendirilebilir. Alanda dikkat çeken bir durum araştırmalardaki katılımcıların cinsiyetinin başlarda bir

tartışma yaratmış olmasıdır. Perry'nin 1970 yılına ait olan ve epistemik inançlara dair olan ilk çalışma olarak kabul gören araştırması, yalnızca erkek katılımcıların inançlarını analiz ettiği için diğer biliminsanlarınca eleştirilmiş, Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986) ile Gilligan (1982) gibi araştırmacılar Perry'ye karşıt bir görüş geliştirerek kadın katılımcıların epistemik inançlarına odaklanmışlardır.

Alanyazına bakıldığında özellikle 21.yüzyılın başından itibaren farklı katılımcılar nezdinde çeşitli çalışmaların artarak yürütülmekte olduğunu söylemek yanlış olamayacaktır (Chan, 2003; White, 2000). İlgili alanda öğreten ve öğrenenlerin her ikisine de odaklananlar ile eğitim bilimleri araştırmalarının epistemolojik temellerini irdeleyen çalışmalar (Keser ve Köksal, 2017) bulunsa da genel manasıyla öğrenenler ve öğretenlerin epistemik inançlarına eğilmeleri açısından araştırmalar ikiye ayrılmaktadır denebilir. Öğretenler bağlamında, öğretmenlere odaklanmış olanlar (Levitt, 2001; Olafson ve Schraw, 2006; Roberts ve Priest, 2006) kadar öğretmen adaylarının inançlarının analiz edildiği araştırmalar (Garcia ve Sebastian, 2011; Gill, Ashton ve Algina, 2004; Muis ve Franco, 2009; Nussbaum ve Bendixen, 2003; Sinatra ve Kardash, 2004; Teo, 2006; Wong, Chan ve Lai, 2009) da çeşitli bağlamlarda gerçekleştirilmiştir.

Avrupa'da bugün kişisel epistemolojiler, kuzey Amerika'da yapılan araştırmalardan daha sık şekilde çalışmalara konu olmaktadır (Chai, Khine ve Teo, 2006) demiştir. Alanda hâkim olan Batı kökenli araştırmaların yanı sıra, öğretenlerin ve öğretmen adaylarının epistemik inançlarının incelendiği Türkiye'de yapılmış olan akademik/bilimsel birtakım araştırmalar (Alpan ve Erdamar, 2014; Aslan ve Aybek, 2018; Aypay, 2011; Bakır ve Adak, 2014; Deryakulu, 2014; Deniz, 2014; Gömleksiz, İçen, İlğan ve Göker, 2013; Kan ve Murat, 2017; Karabulut ve Ulucan, 2012; Kazu ve Erten, 2015; Köse ve Dinç, 2012; Kösemen ve Şahin, 2014; Meral ve Çolak, 2009; Oğuz, 2008; Öngen, 2003; Sapanıcı, 2012; Taşkın, 2012; Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2008), lisansüstü tez çalışmaları (Altun ve Özsevgeç, 2016; Ayaz, 2009) ile İran'da ve Uzakdoğu'da gerçekleştirilmiş olanlar (Chan ve Elliott, 2004; Chai, 2010; İsmail ve diğerleri, 2013), Afrika'da (Manu, Bonsu ve Atta, 2015) yürütülmüş olanlara rastlanmaktadır. Tüm bu araştırmalar, öğretenlerin epistemik inançları ile benimsedikleri eğitim-öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir ilgi bulunduğunu bulgulamaktadır.

Öğrenenler ile gerçekleştirilmiş olan, başka bir deyişle, öğrenenlerin katılımcı olduğu ve kendilerinin epistemik inançlarının incelendiği araştırmalar da çeşitli



sosyokültürel bağlamlar çerçevesinde alanda yerini almış gibidir (Al-Alwan, 2013; Cano, 2005; Jehng, John ve Anderson, 1993; Kaartinen-Koutaniemi ve Lindblom-Ylanne, 2012; Pieschl, Bromme ve Stahl, 2008; Knight ve Mattick, 2006; Liu ve Tsai, 2008; Lonka ve Lindblom-Ylanne, 1996; May ve Etkina, 2002; Paulsen ve Wells, 1998; Schommer ve Walker, 1995; Slotta ve Chi, 2006; Stodolsky, 1991; Trautwein ve Lüdtke, 2007; Vermetten, Vermunt ve Lodewijks, 1999; Wallwork, Mahoney ve Mason, 2006). Bu araştırmalarda sıklıkla izlenen sonuç, öğrenenlerin yaşa ve öğretim kademesine bağlı olarak epistemik inançlarının daha komplike bir durum teşkil ettiğidir.

**İlgili çalışmaların araştırma yöntemi bakımından incelenmesi.** Alanda nitel çalışmalar farklı yöntem ve desenlerde gözlemlenmektedir. Fenomenolojik görüş ile dizayn edilmiş görece olarak az sayıda olan araştırmalarda sıklıkla görüşme yöntemi uygulanmıştır (Kuhn, 1991; Perry, 1970). Alanda literatür taraması şeklinde düzenlenmiş olan çalışmaların daha ziyade eğitim-epistemoloji ilişkisine ışık tuttuğu izlenmektedir (Entwistle ve Peterson, 2004). Esasında ilgili araştırmaların daha azı nitel olarak yapılandırılmıştır (Baxter-Magolda, 1992). Kimi nitel çalışmalar, kişisel epistemolojilerin yaşa bağlı olarak gelişim ve değişimi gibi konular üzerinde durarak yine eğitim-öğretim ve kişisel epistemolojilerin oluşumu arasındaki ilgiye odaklanmaktadır (King ve Kitchener, 1994).

İlgili alan yazında epistemik inançları analiz edebilmek amacıyla çeşitli ölçekler de ortaya konmuştur. Schommer'in (1990) ölçeği alanda, özellikle nicel araştırmalar bakımından bir çığır açmıştır denebilir. Bu ölçek geliştirilirken, Schoenfeld (1983) ile Dweck ve Leggett'in (1988) araştırmalarından yararlanılmıştır. Öte yandan anılan ölçeğin içeriğinin ve geçerlik-güvenirliliğinin geliştirilmesi gereği başka araştırmacılar tarafından (Boden, 2005; Chan, Ho ve Ku, 2011; Hofer ve Pintrich, 1997; Hofer, 2001; Jehng, Johnson ve Anderson, 1993; Nietfeld ve Enders, 2003; Paulsen ve Feldman, 1999; Phan, 2008; Ravindran, Greene ve DeBacker, 2005; Stahl ve Bromme, 2007; Wood and Kardash, 2002) değerlendirilmiştir.

Kimi araştırmacılar ise epistemik inançları farklı ölçekler geliştirmek suretiyle analiz etmek istemişlerdir (Buehl, Alexander ve Murphy, 2005; Hofer, 2000). Alan yazında belirli sosyo-kültürel bağlamlarda geçerlik ve güvenirliliği sağlanmış olan ölçeklerin geliştirilme süreci ise günümüzde sürmektedir (Leal-Soto ve Ferrer-Urbina, 2017).

Türkiye bağlamında ise Acat, Tüken ve Karadağ (2010), Sadıç, Çam ve Topçu (2012), Dinç, İnel ve Üztemur (2016) ile Velipaşaoğlu ve Musal'ın (2013) epistemolojik inanç ölçeği çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Ancak alanda tartışma konusu olan bir husus epistemik inançların salt ölçekler aracılığı ile belirlenemeyecek karmaşıklıkta olduğudur (Cavallo ve diğerleri, 2003). Bu anlamda nitel olarak planlanan ve epistemik inançların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan araştırmalara ihtiyaç duyulmakta gibidir.

**İlgili çalışmaların gerçekleştiği sosyokültürel bağlamlar bakımından incelenmesi.** Araştırmaların gerçekleştirilmiş olduğu sosyokültürel bağlamlara yakından bakılır ise epistemik inançlara dönük olan çalışmaların büyük bir kısmının Kuzey Amerika'da gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir (Fives ve Buehl, 2012). Nitekim hâlihazırda izlenen güncel bilgi açığının değişik coğrafyalarda yapılacak olan çalışmalar ile besleneceği inancı alanda mevcut olan bir görüştür (Bendixen ve Feucht, 2010). Yine öğretmenlerin epistemik inançları üzerinde duran araştırmaların Batı alan yazınında birikim gösterdiği düşünüldüğünde (Kang ve Wallace, 2005) farklı sosyokültürel bağlamlarda gerçekleşecek araştırmaların alan yazını daha zengin kılacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Günümüze ilgili alan yazın aracılığıyla ulaşılmış empirik çalışmalardan çıkan bulgular, epistemik inançların kişilerin öz düşünümde bulunmaları, eleştirel düşünceye sahip olmaları, detaylı fikir yürütebilme kabiliyetini geliştirmeleri bakımından önemli olduğu yönündedir (Bath ve Smith, 2009; Biçer, Er ve Özer, 2013; Boz, Aydemir ve Aydemir, 2011; Conley ve diğerleri, 2004; Çam, ve diğerleri, 2015; Saylan, Armağan ve Bektaş, 2016; Şahin, Deniz ve Topçu, 2016; Şenler ve İrven, 2016; Tsai ve diğerleri, 2011; Türkan, Aydın ve Üner, 2016; Wade ve Thompson, 1993; Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2008).

## Bölüm 3

### Yöntem

#### Araştırma Modeli ve Deseni

Araştırmanın yola çıkış ve yapılandırılma yönelimi, bilimi bir insan etkinliği olarak değerlendiren “etkinlik olarak bilim” görüşüdür; bu anlayışta bilimsel etkinlikler, belli bir sosyal yapı içindeki ontolojik-epistemolojik başka bir ifadeyle felsefi ve hatta ideolojik bir aktivite olarak ele alınmaktadır (Terzi, 2005). Bu araştırmada gözetilen birincil hedef, gerçek dünyada gerçekleştirilecek olan görüşmeler aracılığı ile alandaki benzer çabalara katkı sunabilmektir (Patton, 2002). Epistemik inançların derinlemesine incelenmemiş olan boyutlarını, “daha önce duyulmamış olan ya da az duyulan sesler aracılığı ile” (Berg, 2001) analiz edebilmek de başlıca hedefler arasındadır. Araştırmacının böylelikle anlamlar üzerine odaklanarak bilgi kavramını tümüyle ele alabileceği düşünülmektedir (Gray, 2009). Dilthey, hayat ve hayatın temel taşı olan insan, ancak ve ancak yine hayatın içinden bir bakış açısı ile anlaşılabilir yorumlanabilir ifadesi ile de aslında bu durumun önemini vurgulamaya çalışmaktadır (Uygur, 1984).

Sosyal bilimlerde nitel çalışmaların verileri daha detaylı ortaya koymaları bakımından büyük önem taşıdığı (Ekiz, 2004; Işıkoğlu, 2005; Saban, 2007; Strauss ve Corbin, 1997) düşüncesi ile araştırma nitel olarak yapılandırılmıştır. Ludwig (2007) nitel araştırmacıların, geleneksel empirik yöntemlerden alanda küçük bir çığır açabilme gayreti ile kaçınmakta olduklarını belirtmiştir. Esasında nitel araştırmalar, nicel araştırmaların ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik çatısına eleştirel bir bakış açısı sunan, geleneksel ekolleri sarsan özellikte olarak değerlendirilebilir (Özdemir, 2010). Aslında nitel çalışmaların merkezindeki açıklamak eylemi; araştırmanın içinde yer alan kimselerin görüşlerini anlamak ve öznel olarak tabir edilecek sosyal yapıları çözümleyebilmek ile de çokça ilintilidir (Flick, Kardorff ve Steinke, 2004; Hatch, 2002, Merriam, 2002, Schram, 2003). Bu çözümlemeyi gerçekleştirmek için de yine açıklama gayretini odağa alan bir anlayış benimsenmiştir.

Araştırma, nitel desenlerden fenomenoloji (olgubilim) deseni ile düzenlenmiştir. Fenomenoloji Husserl tarafından önce özellikle psikoloji alanı için kabul gören sonra da sosyal bilimlerin diğer alanlarında tercih edilen bir yöntemsel yapı, bilimsel bir anlayıştır. Araştırmada bu desenin seçimi ve bu desen aracılığı ile

insan davranışlarının çözümlenmesinde, insanın özgünlük arz eden algı, kanı ve inançlarının varlığı kabul edilmiş, anılan kavramların önemi gözetilmeye çalışılmıştır (Colaizzi, 1978; Cüceloğlu, 1999, Maxwell, 1992; Spinelli, 2005; Wojnar ve Swanson, 2007). Esasında tüm nitel araştırmaların özünde bir felsefi yaklaşım olarak fenomenolojinin bulunduğu düşünülse de (Merriam, 2015), bu nitel çalışma, desen olarak da fenomenoloji kavramı ekseninde inşa edilmiş ve yürütülmeye çalışılmıştır.

Sosyal bilimler alanyazınında birbirinden farklı özellikte fenomenolojik anlayışlar bulunsa da (Van Manen, 1990) fenomenoloji desenin iki rota üzerinden araştırmacılarca takip edildiği izlenmektedir: Yorumlayıcı fenomenoloji ve betimleyici fenomenoloji (Englander, 2012). Araştırmada fenomenoloji desenin betimleyici olan yaklaşımı benimsenmiştir. Bunun sebebi, betimleyici fenomenoloji yaklaşımında katılımcıları oluşturan bireylerin, biliyor oldukları şeyin ne(ler) olduğu ile (Ersoy, 2016), başka bir deyişle kişisel epistemolojileri ile doğrudan ilgilenilmesidir. Dolayısıyla katılımcıların epistemik inançlarının ele alındığı bu araştırmanın bütünü ile söz konusu yaklaşımın birbirine uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca betimleyici fenomenoloji, araştırmacının, kendi düşünce, önyargı, inançları ve sahip olduğu bilişsel-duygusal eğilimlerden görece daha fazla izole edebilmesine de olanak vermektedir. Araştırmacının, katılımcılar ile aynı alanda çalışmakta olduğu düşünüldüğünde, araştırmacının arka planda kalması bireylerin öznelliğinin; inançlarının tek tek tespit edilip istendik biçimde aktarılabilmesi, betimlenebilmesi için bu durumun önemli olduğu ifade edilebilir (Shosha, 2012). Dahası, betimleyici fenomenolojinin sıklıkla katılımcıların inanç durumlarını; araştırma bulguları üzerinden modeller (tematik şekiller vb.) ile aktarma yöneliminde olduğu belirtilmektedir (Wojnar ve Swanson, 2007). Bu araştırma için de, bulguların analizi doğrultusunda, bu yönelimin söz konusu olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Son olarak, betimleyici fenomenoloji deseni, tüm nitel çalışmalarda olduğu gibi, genel-geçer/evrensel sonuçlar ortaya koyma kaygısı güden bir anlayış değildir. Amaçlanan kişilerin özgün oluşlarından gelen özelliklerinin ortak yanlarını keşfedip çıkarmaktır. Ancak Giorgi'nin (2009) ifade etmiş olduğu üzere, araştırmaya katılım gösteren herkesin tek tek kendi gerçekliğinin ifade edilmesi ve betimlenmesi sayesinde, ilgili alandakilere yeni bir şey söyleyebilme, alanda yeni düşünme biçimleri, çalışma alanları, inceleme sahaları oluşturabilme gibi durumlar da söz konusu olabilir.

Denebilir ki, anılan desen vasıtasıyla, alanyazındaki betimleyici fenomenoloji anlayışına uygun olarak, öncelikle epistemolojik bir bakış açısı belirlenmiş,

araştırmacının mümkün olduğunca tarafsızlığının korunmasına çalışılmış (araştırmacı, önbilgilerinden sıyrılmaya gayret etmiş), katılımcı algılarındaki ortak alanlar belirlenmiş (evrensel nitelik), katılımcıların birey oluşları göz önünde bulundurulmuştur (radikal özerklik). Başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, katılımcılar bu araştırmada “eğitim yönetimi alanındakiler” değil, her birinin bilgiye dair inançlarının kendi özgünlükleri çerçevesinde, bireyler bazında incelendiği kimselerdir. Araştırmacının kendi varlığını, kendi düşünce ve görüşlerini, mümkün olduğunca katılımcılardan yalıtmaya çalışması; kendisini başka yerde konumlandırması ve katılımcıların tek tek inançlarını belirlemeye dönük çabası araştırmacının konusu olan bilgi kavramına dair daha önceden sahip olduğu varsayımları süreç içinde gözden geçirmesini gerekli kılmaktadır. Bu anlamda bulguları analiz ederken araştırmacının, kendi inançlarını gerekirse revize ederek terk etmesi beklenmektedir (Zahavi, 2003). Bu doğrultuda “fenomenle karşılaşma” olarak adlandırılan ve araştırmacının eğitim yönetimi alanında bizzat kendisinin yaşayıp gözlemlediklerinden oluşan bilgi konusundaki deneyim ve algılarının ele alındığı evreyi, “fenomeni tanıma” evresi takip etmiştir. Burada, araştırmacı kendisine ait ve kavrama dair tüm algı ve deneyimlerini mümkün olduğunca, fenomenolojik yöntemin getirmiş olduğu bir girişim ile, “paranteze almıştır”.

Nitel çalışmalarda veri toplama araçları çeşitlilik arz eder (Glesne, 2012) bu araştırmada ise katılımcılar ile bire bir, yüz yüze görüşmelerden faydalanılmıştır. Bu sayede epistemik inanç kavramının gerçekliğine inilebileceği (Creswell, 2007) ve bu olgunun özellikle eğitim yönetimi alanı bilgisi açısından henüz ayrıntılı biçimde bir anlayışına sahip olmadığımız boyutlarına daha hızlı ve güçlü biçimde vakıf olunabileceği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) düşünülmektedir. Nitekim Van Strien ve diğerleri, (2012) epistemik inançların tespitinin alanda henüz tam anlamıyla başarılammış olduğunu ve bunun çok katmanlı bir süreç olduğundan alanyazında derinlemesine çalışmaların katkısına ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir. Bu anlamda da, sosyal bilimlerde tek bir doğru bulunmadığı görüşü ile (Bender, 1993) epistemik inanç olgusunun henüz keşfedilmemiş farklı bileşenlerinin bulunabileceğine inanılmaktadır. Özellikle araştırma sorularının eğitim yönetimi alanı bilgisine dönük olduğu düşünülürse, alan bilgisinin kendi içindeki-belki de saklı bulunan-özelliklerinin keşfedilip betimlenebileceği düşünülmektedir.

## Çalışma Grubu

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynaklarını oluşturan çalışma grubu, üzerinde çalışılan olguyu bizzat yaşayan ve anılan olguyu dışa vurabilecek ve aynı zamanda yansıtabilecek dolayısıyla da bunları araştırmacıya aktarabilecek bireylerden oluşmaktadır (Kline, 2008). Bireylerin deneyimlerinin ve oluşturdukları anlamların farklı olduğu (Ersoy, 2016) n kabulü ile ilgili deneyimler ile aynı zamanda düşünce ve inançlardan süzülüp gelen anlamların mercek altına alınması amaçlanmaktadır. Nitekim araştırma sürecine katılmaya gönüllü olan katılımcıların, fenomene (eğitim yönetimi alan bilgisinin ne'liği) ilişkin birbirinden farklı görüş bildireceklerine inanılan karakteristiğe; farklı kişiisel özellikler, farklı geçmiş hayatlar, farklı eğitim durumları, farklı alan deneyimleri, farklı unvanlar, farklı görev yerleri gibi değişen niteliklere sahip olduğundan emin olunmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar arasından amaçlı örnekleme yolu ile belirlenen olan çalışma grubu, Ankara ilinde yer alan üç devlet niversitesindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan ğretim elemanlarından (Tablo 1) oluşmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcıların, daha önce de belirtilmiş olduğu gibi, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ğretim elemanları arasından cinsiyet ve unvan/alanda deneyim gibi kıstaslar ışığında farklılık oluşturmasına ve aynı zamanda  niversite bakımından belli bir denge durumu sağlamış olmasına koşullar dâhilinde dikkat edilmiştir. Nitekim nitel araştırmalarda "evren", araştırmanın incelediği olguyu en iyi biçimde yansıtabileceği dşnlen ve kendisine dair bilgi sahibi olunmak istenen gruplardır, örneklem ise evreni tam manasıyla temsili niteliktedir (Neuman, 2014).

Tablo 2

*Çalışma Grubu**2018-19 Akademik Yılı Güz Yarıyılı İtibariyle Ankara İlindeki Üç Devlet Üniversitesi Bünyesinde Yer Alan Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Elemanları*

| Üniversite Adı         | Öğretim Elemanı Unvanı | Öğretim Elemanı Cinsiyeti |       |
|------------------------|------------------------|---------------------------|-------|
|                        |                        | Kadın                     | Erkek |
| Ankara Üniversitesi    | Profesör Doktor        | 2                         | 3     |
|                        | Doçent Doktor          | -                         | 2     |
|                        | Doktor Öğretim Üyesi   | 1                         | -     |
|                        | Araştırma Görevlisi    | 8                         | 1     |
| Toplam                 |                        | 11                        | 6     |
| Gazi Üniversitesi      | Profesör Doktor        | 3                         | 7     |
|                        | Doçent Doktor          | 1                         | 3     |
|                        | Doktor Öğretim Üyesi   | 1                         | -     |
|                        | Araştırma Görevlisi    | 1                         | 2     |
| Toplam                 |                        | 6                         | 12    |
| Hacettepe Üniversitesi | Profesör Doktor        | 3                         | -     |
|                        | Doçent Doktor          | 2                         | 3     |
|                        | Doktor Öğretim Üyesi   | -                         | 1     |
|                        | Araştırma Görevlisi    | 4                         | 2     |
| Toplam                 |                        | 9                         | 6     |
| Genel Toplam           |                        | 26                        | 24    |

## Veri Toplama Süreci

Araştırmanın potansiyel katılımcıları olarak nitelendirilebilecek olan Ankara ilindeki üç devlet üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı bünyesinde görev yapan öğretim elemanlarının tümüne, bu çalışma kapsamında ilk olarak internet yolu ile e-posta gönderilerek ulaşılmaya çalışılmış ve araştırmada yer alıp almayacakları tespit edilmiştir. Söz konusu kitle, 50 öğretim elemanından oluşmaktadır (Tablo 2). Kimi öğretim elemanlarına e-posta yolu ile birkaç deneme ile ulaşılamamış olduğundan kendilerine telefon edilerek ya da bizzat görevli oldukları yerlerde kendileri ile görüşülerek araştırmada yer alıp alamayacakları sorulmuştur. Araştırmada yer alabileceğini belirten katılımcı sayısı 29'dur ve bu anlamda tüm öğretim elemanlarının toplamda %58'inin araştırmada yer aldığı izlenmektedir. Araştırmacıya olumlu dönüş yapan tüm öğretim elemanlarının cinsiyetleri ile unvanları/alanda deneyimleri gibi parametreler değerlendirilerek araştırmanın yapılacağı üç üniversite bağlamında katılımcılar bakımından da dengeli bir dağılım sağlıyor oldukları düşüncesi ile gönüllülerin tümü araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu sürecin devamında oluşturulmuş olan araştırma grubu üyeleri ile görev yaptıkları üniversite kampüsü içinde, kendi ofislerinde, tek tek ve yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Böylece fenomenolojik görüşme olarak isimlendirilen süreç; etkileşim ve iletişim, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda başlatılmış ve sürdürülmüştür. Bu görüşmelerde öncelikle her bir araştırmacıya tek tek "Gönüllü Katılım Formu" imzalatılmıştır (*Ek1*). Daha sonra kendilerine araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan, araştırmanın potansiyel katılımcıları arasında yer almayan ancak katılımcılara benzer özellik taşıyan (eğitim yönetimi alanında çalışmakta olan öğretim elemanı) iki gönüllü katılımcı ile pilot görüşmesinin gerçekleştirilmiş olduğu ve uzman görüşü de alınarak son hali verilmiş yarı-yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir (*Ek2*). Söz konusu sorular eğitim yönetimi alanındaki bilginin doğasına ilişkin; "bilginin imkânı, doğruluğu, gerekçelendirilmesi ve sınırı"na dair 6 sorudur. Tüm görüşmeler, katılımcıların tek tek rızası alınarak iki farklı ses kayıt özelliği olan cihaz ile (araştırmacının kendi cep telefonu ile bir adet ses kayıt cihazı) kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları için izin almanın ve iki farklı cihaz kullanmanın en önemli nedeni araştırmanın bilimsel özelliğini optimum derecede koruyabilmektir (Trigwell ve Possel, 1999). Kayıt altına alınan görüşmeler, görüşmelerin akabinde deşifre edilmiştir. Deşifre sürecinde hata olmaması için



araştırmacıya alandan bir meslektaşını katkı sağlamış, araştırmacı deşifreyi tamamladığında bu kişiyi ses kayıtları eşliğinde deşifreyi gözden geçirmiştir. Deşifre sırasında, yarı yapılandırılmış sorular kapsamında araştırmacının, verilen cevaplar üzerinden katılımcılara tekrar niteliğinde sorular da yöneltilmiş olduğu, zaman zaman katılımcılardan ek açıklamalarda bulunmalarını talep ettiği, yer yer katılımcıların görüşmeyi yönlendirerek içeriğini zengin kıldıkları izlenmiştir. Nitekim araştırmacının, katılımcılara daha derinlemesine cevaplara erişmek anlamında ek sorular yöneltilmesi beklenmektedir (Pişkin ve Öner, 1999).

Denebilir ki yarı yapılandırılmış sorular aracılığı ile görüşmelere esneklik kazandırılarak fenomene ilişkin maksimum bilgi alınması sağlanabilmiştir.

Araştırma esnasında, katılımcılar ile görüşmeler sürerken, araştırmacının edinmiş olduğu ve deşifre edilerek yazıya aktarılmış olan veriler azaltılmış, bu esnada kavramlara ve sonunda, tek tek katılımcıların görüşleri gözetilerek, birtakım ortak ifadeler ulaşmaya çalışılmıştır (Baltacı, 2017; Bogdan ve Biklen, 1992; Cresswell, 2003; Glesne ve Peshkin, 1992; Keller, 1995; Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda, görece daha az önem taşıyan ve/veya konu ile ilgisi olmayan, tekrara düşen veriler elenmiştir (Kızıltepe, 2015). Bu yaklaşım alanyazında “fenomenolojik azaltma” olarak adlandırılmaktadır. Böylelikle görece önemsiz, konu dışı, tekrara düşen, bilinçsiz olarak addedilebilecek birtakım hatalı vb. ifadeler belirlenebilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır.

Toplamda 11 saat 17 dakika görüşme kayıtları geçmiştir. Görüşmelerin yazıya dökülmüş olan deşifre edilmiş halleri, toplam 887 KB veri hacmine sahiptir. Yazıya dökülen görüşme kayıtları, tek tek katılımcılara teyit amacı ile sunulmuştur. Bu süreçte 15 katılımcı araştırmacıya geri dönüşte bulunmuş, 5 katılımcı araştırmacıya dönüt vererek görüşme deşifrelerinde bazı yerlerin değiştirilmesini/çıkarılmasını talep etmiştir. Bu aşama sonrasında temalar ve alt temalar oluşturulabilmesi bakımından yazılı ve teyit edilmiş kayıtlar titizlikle incelenmiş, önemli olduğu düşünülen ifadeler belirlenmiş, ortak ifadeler birleştirilmiştir (Flick, 2009). Burada deşifre sürecinde araştırmacıya destek olan öğretim elemanı da temaları, ortak ve önemli ifadeleri belirleme anlamında sürece yine katılım sağlamıştır. Ortak bir girişim ile ön ifadeler ve önemli olduğu düşünülen ifadeler; önce “ne?” sorusunun sorulduğu dokusal betimleme, sonra da “nasıl?” sorusunun sorulduğu yapısal betimleme ile (Creswell, 2015, s. 206-207) keşfedilmiş ve ortaya çıkarılmıştır. Denebilir ki, burada araştırmacının bilimselliğini gözetebilmek adına tanımlama, belirleme, ilişkilendirme ve

kavramsallaştırma işlemlerine (Sanders, 1982) ortak bir çaba sarf edilerek dikkat edilmiştir.

Süreç sonunda diğer öğretim elemanı ile araştırmacının, verideki tema/alt tema yapılanması anlamında fikir birliği sağladığı izlenmiştir (görüşlerin toplanmış olduğu 11 başlığın 10'unda; %90,9 oranında). Burada araştırmacı ve diğer öğretim elemanı, katılımcılara yöneltilmiş olan soruların kendiliğinden birtakım temalar oluşturma durumunun olduğunu ve nitekim oluşturmuş olduğunu gözlemlemiştir. Bu bağlamda ilk oluşan temalar: “Bilginin imkânı”, “bilginin doğruluğu”, “bilginin gerekçelendirilmesi”, “bilginin sınırı” başlıkları altında izlenmiştir. İkincil temalar ise şöyle kaydedilmiştir: “Eğitim yönetimde özgün bilginin varlığı”, “eğitim yönetimi alanında mutlak doğrunun varlığı”, “eğitim yönetimi alanında doğru bilginin ölçüt/ölçütleri”, “eğitim yönetimi alanında bilginin gerekçelendirilme yolu/yolları”, “eğitim yönetimde bilginin olgu-değer yükü taşıma durumu”. Alt temalar ise şunlardır: “Eğitim yönetimde özgün bilginin vardır/yoktur”, “eğitim yönetimde mutlak doğrunun vardır/yoktur”, “eğitim yönetimde doğru bilginin ölçütleri ‘uygunluktur’, ‘tutarlılıktır’, ‘tümel uzlaşımıdır’, ‘apaçıklıktır’, ‘bilginin sağladığı faydadır’, “eğitim yönetimde bilginin gerekçelendirilme yolları ‘gözlemler ve görüşmeler yapılması’, ‘akılsal çıkarımlar yapılması’, ‘sahada edinilen verilerin akıl süzgecinden geçirilmesi’, ‘araştırmacının bilgiyi önsezi, sezgi süzgeçlerinden geçirmesi’, ‘araştırmacının bilgiyi kendi öznel bakış açısı, kendisine ait; biricik biçimde gerekçelendirmesi’, ‘kilit kavramların detaylı bir analizinin yapılması’dır”, “eğitim yönetimde bilginin sınırı vardır/yoktur”, “eğitim yönetimde bilginin değer yükü taşıyabilmesi/taşıyamaması”. Alt temalar da katılımcı görüşlerine göre tekrar gözden geçirilmiş, bazı alt temalar için görüş bildirilmediği, kimi alt temalarda ise katılımcı ifadeleri doğrultusunda yeni alt tema oluşumlarının baş gösterdiği kaydedilmiştir.

**Geçerlik ve güvenilirlik.** Sürecin elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği anlamında değerlendirilmesi gerçekleştirilmek istenirse, öncelikle ve genel manada Guba ve Lincoln (1989) tarafından alana kazandırılan “inanılabilirlik”, “güvenilebilirlik”, “onaylanabilirlik” ve “aktarılabirlik” (Başkale, 2016) kavramlarına araştırma boyunca hassasiyetle yaklaşıldığı söylenebilir. Yukarıda sözü edilen süreçte de gerekli hassasiyetin gözetildiğinin anlaşılacağı gibi, aşağıdaki konuların da araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğine olumlu katkı sağlıyor olduğu düşünülmektedir:

- Araştırma soruları, farklı alanlardan uzman görüşü alınarak son haline getirilmiştir. Araştırma sorularının belli bir mantık silsilesi izlediği, bilginin ontolojisi ve epistemolojisini, belli ön kabuller ve geçişler vasıtası ile mümkün kıldığı düşünülmektedir. Bilginin mevcudiyeti-bilginin doğruluğu-doğru addedilen bilginin gerekçelendirilmesi gibi. Ayrıca sorular, katılımcıların genel profilini yansıttığı düşünülen iki farklı katılımcıya yöneltilmiş ve yeterince açık olmayan ifadeler bu pilot görüşmeler sonrasında değiştirilmiş, görüşme formuna son hali verilmiştir. Nitekim katılımcıların bazı soruları daha rahat kavramsallaştırabilmeleri için, bu sorular eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilgi kapsamında görülen birtakım önermesel ifadelerle sunulmuştur. Soruların yarı-yapılandırılmış; esnek bir biçimi olması ancak aynı zamanda epistemoloji alanının temel problemleri ile eğitim yönetimi alanının tartışmalı konularını da direkt olarak ele alması bakımından araştırmanın amaçları ile görüşme sorularının makul bir şekilde bütünleştiği izlenmektedir.
- Araştırma soruları, gönüllü olan katılımcılara görüşmelerden önce kendilerine e-posta yoluyla iletilmiş, görüşme esnasında çıkabilecek olası kavram kargaşası vb. gibi durumların büyük ölçüde önüne geçilmiş, katılımcıların da önceden konuya vakıf olmaları kolaylaştırılmıştır denebilir.
- Araştırmada, yüz yüze görüşme tekniği, mevcut diğer tekniklerle kıyaslandığında özellikle eğitim bilimi çalışmalarında, farklı nitelik ve aynı zamanda derinlikte veri sağlayacağı düşüncesi (Türnüklü, 2000) ile tercih edilmiştir. Katılımcılara araştırma soruları yüz yüze ve rahat bir ortamda yöneltilmiş, görüşmelerde sağlıklı veri akışını sağlamak için katılımcılardan izin alınarak ses kayıtları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, görüşme sırasında yönlendirmelerde bulunmaktan özellikle kaçınmaya çalışmıştır. Ayrıca, katılımcılara, kendilerine yöneltilmiş olan soruların doğru bir cevabı olmadığı da iletilmiştir. Bunun “katılımcı dürüstlüğü”ne katkıda bulunan (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018, s. 54) bir teşvik olduğu düşünülebilir. Soru sayısının (6 soru) ise

fenomenolojik araştırmalar için alanyazında ideal sayı olarak telaffuz edilen sayı aralığına uyuyor olduğu dűřünölmektedir.

- Balcı (2001, s:181) görűşme yönteminin řu aşamalardan olduğunu ve araştırmaların daha bilimsel bir zemine oturtulması adına bu sürecin dikkatle takip edilmesinin öneminden söz etmektedir: “Hazırlama (görűşmenin özel amaçlarının ve yönteminin belirlenmesi, katılımcı hakkında bilgilerin edinilmesi), düzenleme (görűşme için uygun bir ortamın sağlanması, soruların hazırlanması, katılımcı ve görűşmecinin zihinsel olarak sürece hazır olması), görűşmenin yönetimi (araştırmacının karşısındakine saygılı olması ve onu dikkatle dinlemesi, cevaplayıcıyı güdülemesi), kapanış (görűşmecinin görűşmenin sonuna geldiğini bildirmesi), değerlendirme (görűşmecinin sıcağı sıcağına görűşmeyi değerlendirmesi)”. Bu araştırmada bu süreçlerin takip edilmesi hususunda azami dikkat sergilenmiştir.
- Araştırmacı, deşifre ve aynı zamanda veri analizi sürecini kendisine destek olan bir meslektaşı ile birlikte yürütmüştür. Nitekim deşifreler üzerinde ortak bir biçimde aynı renk kodlarına başvurmak vasıtasıyla tema ve alt temalar belirlenmiş, tek tek katılımcı görűşleri tespit edilmiş ve gruplandırılmıştır. Bu süreç hem araştırmacı hem ilgili öğretim elemanı için dikkatle ve iki kez art arda gerçekteşirilmifitir. Araştırmacı ve meslektaşı arasında bu süreçte bir uyum olduğu gözlenmiştir, nitel araştırmalarda söz konusu fikir birliğinin % 80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre % 90'dan fazla olması önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırmada söz konusu oran %90, 9 olarak kaydedilmiştir.
- Sonuçların paylaşımını ve yorumlanmasını kolaylaştıran birtakım grafikler, ağ, şema gibi araçlara başvurulmuştur. Bunun başlıca nedeni, bu tür yaklaşımların soyut nitelikteki veriyi somut hale getirmeye yardımcı olabilmesidir (Seale, 2001). Bunlara ek olarak kavram haritaları ve kümelerinin oluşturulması, verilerin sınıflandırılıp temalandırılması, bilişsel birtakım göstergelerin hazırlanmış olması da

verilerin sunumunu kolaylaştırabilen bilimsel metotlardandır (Eysenbach ve Köhler, 2002).

- Esasında veri analizi en başından itibaren bir süreç olarak ilerlemektedir (Daymon ve Holloway, 2003; Feldman, 1995). Öte yandan araştırmının sonuçlarının anlamlı hale gelmesi için verilerinin bütünüün titizlikle analiz edilmesinin tamamlanması gerekmektedir (Wiersma ve Jurs, 2005). Elde edilen sonuçların doğrulanması, bulguların denenmesi ve onaylanmasıyla mümkün olduğu için (Merriam, 1998), araştırmada bu yol izlenmiştir. Son olarak veriye dönük olarak gerçekleştirilmiş olan tüm işlemlerin geçerli, anlamlı ve kendi içinde tutarlı bir oluşum içinde bütünleştirilmesi elzemdir denmiş olduğundan (Marvasti, 2004) hareketle tüm bu işlemlerin süreç içinde yer aldığından emin olunmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması anlamında, araştırmının en başından sonuna dek etik kaygılar güdülüyor olmasının da önemi büyüktür denebilir. Öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli iznin sağlanması (*EkA*), sonra ise araştırmının yürütüleceği üç yükseköğretim kurumundan çalışma için gerekli izinlerin alınması; Gazi Üniversitesi için (*Ek3*), Ankara Üniversitesi için (*Ek4*) ve Hacettepe Üniversitesi için (*Ek5*) gönüllü katılımcıların görüşme için ve ses kayıtlarının alınması için izinlerinin sağlanması, görüşme kayıtlarının ilgili katılımcıların her birine eposta yoluyla iletilmesi ve kendilerinden onay alınması (Koç, 2016), katılımcıların kimliklerinin, özel ve hassas addedilmeyecek tipte bir konu çalışıldığı düşünülse de, kendilerine birtakım kodlar atfedilerek gizlenmiş olması (Silverman, 2018) gibi konulara dikkat edilmiştir. Aynı zamanda gönüllü olarak araştırmaya katılacaklarını beyan eden katılımcılara, diledikleri zaman araştırma sürecini terk edebilecekleri söylenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Katılımcıların, tek tek konuya ilişkin perspektifleri yarı yapılandırılmış sorular aracılığı ve tek tek yüz yüze görüşmeler ile derinlemesine keşfedilmeye çalışılmıştır. Nitekim alanyazında yarı yapılandırılmış bu anlamda uygunluk taşıdığı belirtilmektedir (Marton, 1994; Marton ve Booth, 1997). Bireylerin, fenomenolojik nitel çalışmalarda, deneyimlerini daha derin bir şekilde ifade edebilmeleri için yüz yüze görüşme yöntemi de ayrıca ideal bir seçim teşkil etmektedir denebilir (Entwistle, 1997). Araştırmada, katılımcılara dönük hazırlanan sorular farklı disiplinlerde; eğitim yönetimi alanı bilgisi, epistemoloji, bilim felsefesi, bilim tarihi gibi konularda çalışmaları olan bilim insanlarına uzman görüşü alabilmek maksadıyla iletilmiştir. Yarı yapılandırılmış soruların pilot çalışması alandan iki farklı öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiş, görüşme formunun böylece tekrar tekrar gözden geçirilmesi mümkün olmuş, katılımcılara optimal nitelikte sorular ulaştırılabilmektedir.

**Veri toplama aracı.** Araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan ve pilot çalışması yapılarak aynı zamanda uzman görüşü alınarak nihai halini almış olan açık uçlu sorulardır (*Ek2*).

Veri toplama aracı geliştirilirken araştırmanın bilgi kuramının ana problemleri/epistemolojinin tartışma konuları bağlamında düzenlenmiş olması ve eğitim yönetimi alanı bilgisinin, katılımcı görüşleri üzerinden incelenmesine dönük olarak tasarlanmış olması itibariyle süreçte felsefe alanyazını ve eğitim yönetimi alanyazınından yararlanılmış, bundan başka uzman görüşü alınması için ilgili kişiler ile de bu yönde görüşmeler gerçekleşmiştir. Veri toplama aracında yer alan görüşme sorularının düzenlenmesinde ilk adım bilgi felsefesi alanyazınında bilgiye dair ana problemleri belirlemek olmuştur. Bu anlamda Antik Dönemden günümüze bilginin doğası, kaynağı gibi konulara yoğunlaşmış olduğu, bu konuların ve kavramların tartışmalı olduğu keşfedilmiştir. Antik dönemden itibaren alanyazına dâhil olmuş kaynaklar kadar epistemoloji alanını bir bütün olarak ele alan ve görece güncel olarak addedilebilecek pek çok kaynaktan da faydalanılmıştır (Audi, 2018; Berkeley, Woolhouse ve Berkeley, 1988; Bradley, 2015; Carruthers, 1992; Kahraman, 2016b; Moser, 2018; Stehr ve Grundmann, 2005; Williamson, 2000). Bu aşamadan sonra bilgi felsefesinin ana konularından olan bilginin imkânı, doğruluğu, gerekçelendirilmesi ve sınırları tartışmalarının tez kapsamında incelenmesine karar

verilmiştir. Bunun akabinde taslak arz eden bir görüşme formu felsefe alanında çalışmalar yapan bilim insanlarına görüşleri alınmak üzere sunulmuştur. Bu uzmanlar çeşitli üniversiteler bünyesinde görev yapmakta olan 5 öğretim elemanıdır\*. Daha sonra felsefe alanından uzman görüşü alınan veri toplama aracı, eğitim yönetimi alanından 2 uzmana sunularak görüşme sorularının eğitim yönetimi bilgisine dönük olarak; alanın bilgisine yönelik tartışmalı konuları kapsayacak şekilde geliştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma, nitel araştırma yöntemi uyarınca ve fenomenoloji deseni ile yapılandırılmış, veriler betimleyici fenomenoloji anlayışı ile toplanmış, analiz edilmiş ve sunulmaya çalışılmıştır. Betimleyici fenomenolojik desen, fenomenolojik tavır (fenomeni görmek ve yönelimde bulunmak), paranteze alma (araştırmacının mümkün olduğunca kendisini geri planda tutması), fenomenolojik redüksiyon (görece daha az önemli, ilgisiz, tekrara düşen verileri eleme) ve fenomenolojik betimleme ve refleksiyon kavramlarını kapsamaktadır ancak her araştırmada bu yöntemlerin bu sırayla takip edilmesi beklenmemektedir (Aydoğdu, 2018). Nitekim veri analizinde, Miles ve Huberman (1994) modelinden de esinlenerek Moustakas'ın (1994) "fenomenolojik veri analizi süreci" olarak sözünü etmiş olduğu basamaklardan faydalanılmıştır. Nitel araştırmalar için oldukça önemli bir süreç olan verinin anlamlı bir şekilde sürekli olarak rafine edilebilmesinin sağlanması (Glaser, 1978; Keller, 1995; Ragin, 1994; Saldaña, 2009) bu sayede mümkün olabilmektedir. Söz konusu süreçle ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 3

*Fenomenolojik Veri Analizi Süreci, (aktaran Ersoy, 2016, s.92)*

| Adım  | Eylem  |
|---|--|
| Önemli ifadelerin belirlenmesi                    | Öncelikle katılımcıların fenomene ilişkin önemli ifadeleri belirlenir. Bu süreçte birbirini tekrar eden ve ilgisiz ifadeler çıkarılır. |
| Ortak ifadelerin gruplandırılması                 | Ortak ifadelerin hepsi bir araya toplanır.   |
| Anlam kümelerinin temalandırılması                | Ortak ifadeler belli temaları oluşturacak biçimde tasniflenir.   |
| Yapısal ve dokusal betimlemelerin oluşturulması   | Katılımcıların neyi deneyimlediğine ilişkin dokusal ve bunu nasıl deneyimlediğine ilişkin yapısal tanımlamalar oluşturulur.            |
| Yapısal ve dokusal betimlemelerin birleştirilmesi | Yapısal ve dokusal betimlemelerin oluşturduğu ortak anlam çıkarılır.   |



## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

#### **Tema 1: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin İmkânı**

##### **Konu: Alanın Özgün Bilgisi**

Araştırma soruları ışığında oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları kapsamında katılımcılara yöneltilmiş birinci soru, epistemoloji alanyazınının temel tartışma konularından addedilen “bilginin imkânı” problemine yöneliktir. Burada katılımcıların salt eğitim yönetimi alanına ait bilginin imkânı; böyle bir bilgi türünün bulunup bulunmadığı konusundaki görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Bu anlamda tek tek katılımcılara şu soru iletilmiştir: “Eğitim yönetimi alanında salt alana ait; özgün nitelikte bilginin varlığından söz edebilir miyiz? Diğer bir deyişle, sizce alanda yöntemsel ve kuramsal anlamda alana özel bilgi üretilebilir, paylaşılabilir mi? Neden? Cevabınız ‘evet’ ise bu savınızı kanıtlar aracılığı ile açabilir misiniz?”

Bu soruya istinaden toplam 29 katılımcının 15’inin “yöntemsel ve kuramsal anlamda alanın özgün bilgisi bulunmamaktadır” demiş olduğu, 14 katılımcının ise “yöntemsel ve kuramsal anlamda alanın özgün bilgisi bulunmaktadır” görüşünü ifade ettiği izlenmiştir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinin “yöntemsel ve kuramsal anlamda alanın özgün bilgisi bulunmaktadır” ve “yöntemsel ve kuramsal anlamda alanın özgün bilgisi bulunmamaktadır” şeklinde iki kategori altında toplandığı gözlemlenmiştir. Söz konusu görüş farklılığı, katılımcılar nezdinde, aşağıdaki tabloda gözlenebilir.

#### **Tema 1: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin İmkânı**

##### **Konu: Alanın Özgün Bilgisi**

Tablo 4

##### *Alanın Özgün Bilgisi*

| Görüşler             | Üniversite 1 | Üniversite 2 | Üniversite 3 | Toplam Katılımcı |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
| “Özgün Bilgi Yoktur” | 6 katılımcı  | 6 katılımcı  | 3 Katılımcı  | 15 katılımcı     |
| “Özgün Bilgi Vardır” | 5 katılımcı  | 6 katılımcı  | 3 Katılımcı  | 14 katılımcı     |
| Toplam Katılımcı     | 11 katılımcı | 12 katılımcı | 6 Katılımcı  | 29 katılımcı     |

## **Tema 1: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin İmkânı**

### **Konu: Alanın Özgün Bilgisi**

#### **Görüş 1: “Eğitim Yönetimi Alanında Özgün Bilgi Yoktur” Görüşü**

“Alanda hem yöntemsel hem kuramsal anlamda eğitim yönetimine özgü bilgi yoktur” düşüncesini dile getirmiş olan katılımcılar, toplam katılımcıların yaklaşık olarak %51,7’sini oluşturmaktadır. Anılan katılımcılar, alanın teorik ve aynı zamanda pratik-uygulama bilgisine dair özgünlük bulunmadığı biçiminde görüş bildirmişlerdir. Bu gruptaki katılımcıların “alanda yöntemsel ve kuramsal anlamda özgün bilgi bulunmamaktadır” söylemlerinin dayanak noktası olarak “alanın eklettik/disiplinlerarası özelliği” (Ü1K1, Ü1K4, Ü2K1, Ü2K7, Ü2K8, Ü3K1, Ü3K3; 7 katılımcı), “eğitim yönetiminin doğası gereği diğer alanlarla iç içeliği/iç içe geçmiş olması/Venn şemaları gibi diğer alanlar ile beraber konumlanmış olması”; (Ü1K1, Ü1K2, Ü1K4, Ü1K7, Ü1K8, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K3, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K9, Ü2K11, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5; 15 katılımcı), “alanın eğitim bilimlerinin alt alanı oluşu” (Ü1K4, Ü1K7, Ü1K8, Ü2K8, Ü2K9, Ü2K11, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5, 9 katılımcı), “eğitim yönetiminin yönetim biliminin altında, kamu yönetiminin içinde yer alması” (Ü1K1, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K8, Ü2K9, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5; 8 katılımcı), “alanın işletme yönetiminden uyarlanmış oluşu/alanda işletme yönetimi ve kamu yönetimi alanından ödünç alınmış çalışma konuları oluşu” (Ü1K4, Ü1K8, Ü2K3, Ü3K3, Ü3K5; 5 katılımcı), “alanın özgün bilgi üretmeden yalnızca uyarlama çalışmaları yapması” (Ü1K4, Ü1K8, Ü2K3, Ü3K5; 4 katılımcı) gibi düşüncelere sahip oldukları görülmektedir.

Söz konusu grupta yer alan 15 katılımcının 11’inin (Ü1K1, Ü1K7, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K9, Ü2K11, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5) “eğitim yönetimi alanında özgün bilgi arayışında olmanın gerekli olmadığı/gerçekçi olmadığı/doğal olmayan bir girişim olduğu” yönünde fikir beyan ettiği izlenmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar (Ü1K7, Ü1K11, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K11, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5; 8 katılımcı) eğitim yönetiminde bilimsel faaliyetler gerçekleştirirken özgün bilgi arayışında değil de gündelik yansımaları olan, gerçek hayata dair bilgi arayışında olmak gerektiğini, bu durumun alanın lehine olacağını belirtmiştir. Nitekim bu grupta yer alan katılımcılardan biri (Ü2K8) şunları söylemiştir:

Alanımızı bir yerlere, sınırlara kapatmanın ben aslında bu alandaki kişilerin özgüvensizliği olarak görüyorum. Yani biz yüksek lisans ilanı veriyoruz. Niye sadece eğitim fakültesi mezunları başvuruyor

buna? Niye bir gazeteci buraya başvuruyor? Aslında mesela eğitimde politika düzeyinde araştırmalar yapamıyoruz iyi ekonomi bilmediğimiz için, bizim alanımızı güçlendirmemiz için tam tersine bizim alan dışından desteği almamız gerekiyor; iktisattan, kamu yönetimi alanından. “Alancılık” yapmanın çok efektif olmadığını düşünüyorum, tabi ki alanın sınırlarını belirlemek gerekir ama bu benim hareket alanımı sınırlamamalı. Bunu niye biz tehdit olarak görelim ki? Böyle fanusun içine sokmakla belli sınırlara koymakla alanı, bir alan kurulmaz ve korunmaz da bence. Aksine daha niteliksiz hale gelir alan. Ekonomi bilmeyen birisi nasıl eğitim politikası üretebilecek ki? Bizim bir iktisatçıyla iş birliği yapmamız gerekiyor.

Yukarıda görüşü paylaşılmış olan öğretim elemanın da içinde yer aldığı gruba ait düşüncelerden biri olan: “Eğitim yönetimi alanının özgün bilgisine ulaşma çabası yerine günlük hayatta işlevselliği olan bilgiye/bilgilere ulaşma çabasının güdülmesi” olarak özetlenebilecek fikir, eğitim bilimleri alanyazınında yansımaları izlenebilen bir anlayıştır. Örneğin Karadağ (2009) eğitim bilimleri alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin tematik özelliklerini incelediği araştırmasında, bilimsel faaliyetlerin sonuçlarının eğitim bilimleri alanında siyasa belirlemeye yaraması ve aynı zamanda bunların uygulamaya konma boyutuna katkıda bulunması gerektiğini belirtmiş, çalışmaların sonuç ve bulgularının empirik temelde değerlendirilip alanın uygulayıcıları için kılavuz addetmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Kendisinin de altını çizmiş olduğu üzere eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilen araştırmaların niteliğinin irdelenmesi, çalışma bulgularına eleştirel bir gözle bakılabilmesi ile sonuçların ilgili sahada fonksiyonellik taşıyıp taşımadığının kontrol edilmesi aslında eğitim bilimleri alanyazınında üzerinde sıkça durulmakta olan bir konudur.

İlgili grubun tüm üyelerinin (Ü1K1, Ü1K2, Ü1K4, Ü1K7, Ü1K8, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K3, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K9, Ü2K11, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5; 15 katılımcı) hemfikir olduğu bir diğer konu “eğitim yönetimi alanının diğer disiplinlerle olan iç içe geçmişlik durumu”dur. Eğitim yönetimi alanının da içinde yer aldığı sosyal bilimlerin disiplinlerarası özelliği ve-katılımcıların tümünün belirtmiş olduğu üzere-sosyal bilimler alanyazınında eğitim yönetiminin, yöntemsel ve kuramsal anlamda işlevini

yönetim genel çerçevesi/başlığı altında sürdürüyor olduğu inancının bu yaklaşımın ana yapısını teşkil ettiği düşünülebilir. Böylesi bir durumun; eğitim yönetiminin diğer disiplin ve alanlarla iç içe geçmişliğinin, alan açısından istendik olduğu kimi katılımcı (Ü1K1, Ü1K7, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K9, Ü2K11, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5; 11 katılımcı) tarafından dile getirilmiştir. Nitekim yönetim kavramının, yönetim ve kamu yönetimi alanyazınında, en kapsayıcı biçimiyle ortak hedefleri hayata geçirmek için işbirliği içinde doğal olarak kümelenmiş olan eylemler bütünü olarak adlandırıldığına tanık olunmaktadır; bu kümelerdeki işbirliğinin pratikteki hallerinin nasıl daha uyumlu/etkin kılınabileceği, ortaklıkların devamı için tüm yönetsel alanların ve disiplinlerin bir aradalığının gerekli olduğu gibi konuların ilgili çalışmalarda ön plana çıkarıldığı görülmüştür (ör. Simon, Smithburg ve Thompson, 1985). Buradaki “küme analojisi” hem yönetim olgusunun kendisine hem yönetim bilimleri olarak ele alınan işletme yönetimi, eğitim yönetimi, kamu yönetimi gibi alanların birbirleri ile olan iç içe, dinamik ve işlevsel ilişkisine bir gönderme olduğu için kayda değer olarak değerlendirilebilir.

Bu kapsamda dikkat çekici başka bir unsur ise, tüm katılımcılar tarafından (Ü1K1, Ü1K2, Ü1K4, Ü1K7, Ü1K8, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K3, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K9, Ü2K11, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5, 15 katılımcı) eğitim yönetiminin üst “kümesini” oluşturduğu belirtilmiş olan ve görece kadim bir disiplin olan kamu yönetiminin de aslında bugün kendi özgün bilgisini ontolojik-epistemolojik bir bakış açısıyla sorguluyor olduğu; alanda böylesi bir bilgi inşa edilip edilmemiş olduğunun günümüzde de tartışılıyor olduğudur. Örneğin, kamu yönetimi alanyazınında özgün bilgi arayışının “yapay ayrışmalar”a neden olup olmadığı gibi konular (Özacit, 2018, s.86) alanyazınının inceleme konularından biri gibi görünmektedir. Bu düşüncenin, gruptaki kimi katılımcının (Ü1K1, Ü1K7, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K9, Ü2K11, Ü3K1, Ü3K3, Ü3K5; 11 katılımcı) eğitim yönetimi alanında özgün bilgi arayışının zorlama bir eylem olabileceği yönündeki beyanları ile paralel bir yapıda olduğu söylenebilir.

Anılan katılımcılar sosyal bilimler için özgün bilginin varlığının sorgulanmasından ziyade tüm sosyal bilim alanlarının, eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi de dâhil olmak üzere, ürettiği ve paylaştığı bilgi ya da bilgilerin anlam ve işlev kazanmasının asıl önem taşıdığını düşünmektedir. Özetle bu katılımcılar her alanın, anlam arayışında ve bu doğrultudaki keşif çabalarında birbirinden farklı çıkış noktaları olabilir dolayısıyla alternatif rotalar izlenebilir ancak bu rotaların nerede

kesiştiği; birleştiği, nerede ayrıldığı ve özgünleştiğinin “bilgisi” değil, izlenen yolların üretmiş olduğu “bilgi”nin gerçek hayata dair olup olmadığı incelenmelidir, şeklinde bir inanca sahiptir.

Esasında söz konusu katılımcıların işaret etmiş olduğu bir durum olan sosyal bilimlerin kapsayıcı nitelikte oluşu ve aynı zamanda eğitim yönetimi alanı bilgisinin diğer alan bilgilerinden yalıtılmaması gerektiği düşüncesinin ilgili alanyazında karşılığı olarak okunabilecek birtakım kavramlar ve düşünce yapıları vardır. Örneğin beşeri gerçekliğe ulaşabilmek doğrultusunda biliminsanları tarafından ayrıştırıcı değil bütünleştirici bir tavrın takınılmasını ifade eden ve sosyal bilimler adına somut bulguların ortaya konmasının ancak ortak bir düşünce yapısı ve girişimin sonucu olabileceğini belirten “tümleşik epistemoloji” düşüncesi, katılımcıların bu yöndeki inançlarıyla örtüşmektedir (Sarıbay, 2014). Bu anlayış, Rorty’nin sosyo-bilimsel anlamda insan topluluklarının var oluşlarını başka topluluklar ile meşrulaştırdığı, görece daha büyük bir topluluğa bağlı olmanın iyi bir tavır ve eylem olduğu fikrini öne süren, “epistemolojik düzey/statü”lerden kurtulmanın gerektiğini söyleyen düşüncesi (Durđun, 2018) ile de yakınlık göstermektedir. “Tümleşik epistemoloji”nin eğitim yönetimi alanı kapsamında değerlendirilebilecek olan bilgi ve pratik birikimine en uygun ve eğitim bilimleri çerçevesinde de aslına bakılırsa en özgün yaklaşımı oluşturduğu, alandaki düşünürlerce de belirtilmiştir (Evers ve Lakomski, 1991, viii).

“Alanda hem yöntemsel hem kuramsal anlamda, eğitim yönetiminin özgün bilgisi bulunmamaktadır” yönünde görüş bildirmiş olan 15 katılımcıdan 3’ü (Ü1K4, Ü1K8, Ü2K3) ise bu durumun, alanın varlığı, saygınlığı ve geleceği için dezavantaj oluşturduğunu beyan etmiştir. Bu gruptaki katılımcılar, “eğitim yönetiminin bilim olarak kabul edilmeyişi” (Ü1K8, Ü2K3; 2 katılımcı), “alanda yönetim kuramlarının hâkimiyetinin oluşu” (Ü1K4, Ü1K8, Ü2K3; 3 katılımcı), “başka alanlardan devşirme bilgilerin alana empoze ediliyor oluşu” (Ü1K8, 1 katılımcı), “alanın Türkiye alanyazını bağlamında görece geç yapılanmış oluşu” (Ü2K3, 1 katılımcı), “alana has kavram setlerinin yoksunluğu” (Ü1K8, Ü2K3; 2 katılımcı) ifadeleriyle görüşlerine açıklık getirmişlerdir. “Eğitim yönetimi alanının özgün bilgiye hiçbir zaman sahip olamayacağı/sahip olmasının mümkün olmadığı” fikri (Ü2K3, 1 katılımcı), “eğitim yönetimi alanının ileride özgünleşebileceği/özgünleşmesi gerektiği” düşüncesi (Ü1K4, Ü1K8; 2 katılımcı) de katılımcılar tarafından iletilmiştir. Bu katılımcılardan birinin “yönetim biliminin eğitim yönetimi alanını domine etmesi” şeklindeki inancını yansıtan sözleri aşağıda yer almaktadır (Ü1K8):

Eğitim yönetimi, eğitim bilimlerinin bir alt dalı ancak bana göre en bahtsız anabilim dallarından bir tanesi çünkü baktığınızda örneğin lme-Değerlendirme'yi kendi başına güçlü bir alan olarak yorumlayabilirsiniz. PDR'yi Psikoloji ile ilişkilendirebilir ve güçlü ve bağımsız bir anabilim dalı olarak görebilirsiniz, keza Program da öyle ama Eğitim Yönetimi maalesef böyle bir anabilim dalı değil. Çünkü eğitim yönetimi aslında bir bilim olarak bile kabul edilmiyor, baktığınızda bununla ilgili çok tartışmalar var. En temel neden olarak zaten biz Yönetim'in altındayız. Yönetim diye çok güçlü bir bilim dalı var. Eğitim yönetimi sanki bunun hani ufak bir parçasıymış gibi görülüyor.

Alanyazına bakıldığında eğitim yönetimi alanının yönetim biliminin ve kamu yönetimi alanının bir alt alanı olduğu düşüncesinin (Başaran, 1983; Kaya, 1991) oklukla "kabul görmüş" bir yaklaşım olduğuna şahit olunmaktadır. Öte yandan Can (1994) bir disiplin olan yönetimin kendisinin pek çok bilim alanının keşişme noktasında bulunduğunu ve dolayısıyla disiplinler arası bir konumda olduğunu belirtmiştir.

Yukarıda görüşü paylaşılmış olan katılımcının da içinde bulunduğu grubun "yönetim alanının eğitim yönetimi alanında hegemonyası bulunmaktadır" biçiminde de ifade edilebilecek olan düşüncesi, Türkiye özelinde halen eğitim yönetimi alanında kuramsal ve yöntemsel araştırmaların pek çoğunun pozitivist paradigmlar doğrultusunda ve yönetim alanlarından gelen kavramlar ile gerçekleştirilmekte olduğu, bunun baskın eğilimi oluşturduğu gibi sıklıkla alanyazında belirtilen görüşlerle (Bozkurt ve Bozkurt, 2018) benzerdir. Türkiye bağlamı dışında da, bilimsel üretim faaliyetleri açısından bakıldığında, katılımcıların eğitim yönetimi alanının içinde konumlandığını düşündüğü yönetim biliminin de, yönetim ve organizasyon, işletme yönetimi gibi alanlar dâhil olmak üzere, aslında özgün bilgisinin tanımlanamadığı belirtilmiştir (Oplatka, 2010). Burada katılımcılar tarafından, "baskın alan" addedilen yönetim biliminin de kimlik karmaşası içinde olduğu düşüncesinin ve aynı zamanda işletme yönetiminin kamu yönetimi alanını içine alıp almadığı, "kamu işletmeciliği" alanının meşru olup olmadığı gibi benzer tartışmalı konuların çeşitli kaynaklarda ele alındığı görülmektedir (Dunsire, 1995; Kaboolian, 1998; Saklı, 2011).

Esasında sosyal bilimlerde bir disiplinin özgün bilgisinin mevcut olmaması ya da alanın varlığının sorgulanıyor oluşu ve bu durumun ilgili kimi bilim insanlarınınca “kimlik krizi” olarak tanımlanmasının epistemolojik, ontolojik, metodik, terminolojik hatta bu kişilerin bilime ve bilim yapmaya bakış açısını toptan etkileyen aksiyolojik gerekçeleri olduğu söylenmektedir (Özlük, 2016). Bu durum bağlamında Rorty, özellikle sosyal bilim araştırmacılarının aksiyolojik anlamda değerlendirilebilecek tutumlarının da çalışmalarda rol oynaması ve sosyal bilimlerdeki beşeri odak sebebiyle alanda doğruluk değerindeki değişiklikler yerine, alan bilgisinin “krize yol açar gibi görünen” doğruluk değeri etmenlerindeki değişikliklerin anlaşılmasının önemli olduğunu kaydetmiştir (Noddings, 2017, s.230).

Bu çerçevede düşünüldüğünde sosyal bilimlerden olan ve eğitim bilimlerinin içinde yer alan eğitim yönetimi için de bir kimlik sorunu olduğu düşüncesinden hareketle, epistemik anlamda tartışmalar yapmak gerekli olabilir ancak bunu, alanda gelecekte ne yapılmak istendiği, alanın nasıl daha araçsal kılınabileceği, nasıl bir akademik vizyon geliştirilebileceği gibi konuların göz ardı edilmeden yapılması yerinde olacaktır. Eğitim bilimleri alanının özgün kimliğini kazanması gereğine dair olan inanç ve bunun nasıl gerçekleştirilebileceği konusu ilgili alanyazında şunun gibi ifadelerle yansıtılmıştır: “Eğitim bilimleri, eğitimsel gerçekliğe ve olgulara ilişkin sorduğu sorularla ve soru sorma biçiminin özgüllüğüyle ve elde ettiği yanıtları belli bir kuramsal sorunsal içinde örgütlemekteki özgün becerisiyle kendi var oluşunu haklılaştırabilecektir.” (Ünal ve diğerleri, 2010, s.76).

## **Tema 1: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin İmkânı**

### **Konu: Alanın Özgün Bilgisi**

#### **Görüş 2: “Eğitim Yönetimi Alanında Özgün Bilgi Bulunmaktadır” Görüşü**

“Alanda hem yöntemsel hem kuramsal anlamda eğitim yönetimine özgü bilgi vardır” düşüncesini dile getirmiş olan katılımcılar, toplam katılımcıların yaklaşık olarak %48,2’sini oluşturmaktadır. Bu katılımcılar, alanda teorik olarak ve aynı zamanda saha bilgisine yönelik bir özgünlük olduğu yönünde görüş paylaşmışlardır. Bu gruptaki tüm katılımcıların “alanda yöntemsel ve kuramsal anlamda özgün bilgi bulunmaktadır” söylemlerini desteklemek adına “alanın diğer alanlardan farklı olarak okul ve eğitim kurumlarının yönetimi/yönetsel süreçleri ile ilgili çalışmalar yapmak için ilke/kural/yöntemler belirlediği/bunlara sahip olduğu” fikrini ileri sürdükleri

izlenmektedir (Ü1K3, Ü1K5, Ü1K6, Ü1K9, Ü1K10, Ü2K2, Ü2K4, Ü2K5, Ü2K6, Ü2K10, Ü2K12, Ü3K2, Ü3K4, Ü3K6; 14 katılımcı). Bu gruptaki katılımcıların bir kısmı (Ü1K3, Ü1K5, Ü1K9, Ü2K4, Ü3K4; 5 katılımcı) “eğitim yönetimi alanının çalışma konuları/alanları itibariyle yakın alan ve disiplinlerden ayrıştığını/özgünlüğünü koruduğunu” ifade etmiştir. Katılımcılardan biri (Ü2K12) “alanın kendine özgü nesnelere ve bilgi tabanı bulunduğunu” paylaşmış, katılımcıların 6’sı ise “eğitim yönetimi alanının diğer alanlar ile iç içe olduğunu ancak kendine ait/özel kavramları da bulunduğunu” belirtmiştir (Ü1K6, Ü1K9, Ü1K10, Ü2K4, Ü3K2, Ü3K4). Bu grupta yer alan katılımcılardan birisinin (Ü1K5) bu son olarak paylaşılan düşünceleri yansıttığı ifadeleri şöyledir:

Eğitim yönetimi kendi özgün bilgi birikimini, bilgi temelini zenginleştirmeye çalışan bir disiplin. Kendine has kavramları olan, kendine has tanımlamaları olan ve başka kavramlardan, başka alanlardan, felsefeden, psikolojiden, sosyolojiden, örgütsel davranıştan, işletme ve yönetimden özellikle beslenen ama kendi özgünlüğünü ve gerçekliğini de oluşturmaya çalışan bir alan. Kendi metodolojisini, kendi yaklaşımlarını, kendi çalışma evrenini, kendi hinterlandını ve kavramsal kümesini oluşturmaya çalışan; özgünleşmeye ve farklılaşmaya çalışan bir alan.

Bu grupta yer alan bir başka katılımcı (Ü3K2) ise yukarıdaki ifadelerle benzer ifadelerde bulunmuş ve alanda kuramsal ve yöntemsel anlamda özgün bilginin olduğunu paylaşmıştır: “Alanda özgün bilgi olduğuna inanıyorum. Bunu söylerken salt teorik bilgiye dayanarak konuşmuyorum. Aynı zamanda geçmiş uygulamadaki öğretmenlik deneyimime dayanarak da bunu söylüyorum, söz edebiliriz böyle bir bilgiden, evet.”

Eğitim yönetiminin kendi özel yöntemleri, çalışma sahası, inceleme alanları bulunup bulunmadığı konusu hatta bir bilim dalı olup ol(a)madığı alanyazında tartışmalı bir haldeyken alanın özgün bilgisi olduğunu ileri süren kaynakların da varlığı dikkat çekmektedir. Örneğin eğitim yönetimi alanının araştırmaları ve bulguları ile küçük ölçekte eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin kendilerine, daha büyük ölçekte ise eğitim planlamaları ve politikalarına yön verme misyonunun bulunduğu, bunun alanı diğer alanlardan farklı kılan önemli etmenlerden biri olduğunun altı çizilmektedir



(Toprakçı, 1995). Bu anlamda eğitim yönetimini, yönetim disiplininin bizzat kendisinden ve diğer yönetim bilimlerinden farklı hale getiren durum “eğitim kurumlarına odaklanılmış olması”dır. Kurumsallaşmış yapılar içinde odağına insanı en çok alanın eğitim yönetiminin nesnesi olan okullar olduğu ve bunun eğitim yönetim alanını diğer yönetim alanlarından farklılaştırdığı alanyazındaki kaynaklarda belirtilmektedir (Kaplan, 1998). Bu bağlamda, eğitim bilimleri alanında özgün bilginin varlığından söz edilebilmesi için alanın “kendi araştırma nesnelere tam olarak farkına varması durumunun bir süreç olarak işlediği” (Charlot, 2010, s.25) durumundan da sık sık söz edilmektedir.

Esasında genel manada eğitim bilimlerinde-ve aynı zamanda eğitim yönetimi özelinde-özgüllüğün “inşa edilmekte olan bir yapısallığı” olduğu fikri; bu yapının oluşmasındaki “süreç” vurgusu alanda “devam eden bir çaba” algısı oluşturmaktadır denebilir. Nitekim “eğitim yönetimi alanında hem yöntemsel hem kuramsal anlamda özgün bilgi bulunmaktadır” düşüncesini dile getirmiş olan 14 katılımcının tümünün vurguladığı düşünce “alanda özgün bilginin inşa halinde olması durumu/bu bilginin oluşum sürecinin sürdüğü” olarak öne çıkmaktadır. Öte yandan yine katılımcıların tümü “Türkiye alanyazınında özgün bilginin inşa edilmesi sürecinin diğer sosyo-kültürel bağlamlara göre daha geç başlamış olduğunu ve görece yavaş ilerliyor olduğunu” belirtmiştir. Bu görüşlerini katılımcıların bazıları (Ü2K4, Ü3K4; 2 katılımcı) “Türkiye bağlamında yaratıcılık yoksunluğu, cesaret eksikliği” bulunması ile ilişkilendirmiştir. Söz konusu görüşe ait bir yorum bir katılımcı (Ü3K4) tarafından şöyle iletilmiştir: “Türkiye’deki eğitim yönetim alanındakiler cüretli bir tavra sahip değil. Bilim yaparken hareket özgürlüğü de yok gibi bir şey; yerel nedenler yüzünden en azından şu an için alana özgün bilgiyi sağlamak zorlaşıyor.”

Sosyal bilimler alanyazınında kabul görmüş olan anlayışlardan birinin, alan bilgisinin pozitif bilimler/doğa bilimlerinde olduğu gibi yeni keşifler aracılığıyla, birikim yoluyla ilerleyip genişleyeceği değil o alana ait kavramların git gide artan biçimde ilgili araştırmacı ve uygulamacılar tarafından anlaşılması yoluyla derinleşip özgünleşeceği olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Uçak ve Al, 2008). Bu doğrultuda sosyal bilimler alanlarının egemen ideolojiler, paradigmlar, beşeri faktörler gibi çok sayıda değişkenden etkilenen yapıları olması sebebiyle de bu disiplinlere ait kavramların, jargon ve terminolojilerin sürekli olarak güncellenmesi gerekmektedir ve aslında bu yeniden ve yeniden inşa süreci kaçınılmazdır denebilir (Keeves, 1999; Zencir, 2017). Bir taraftan da fen bilimlerinin en önemli addedilen araştırma geleneği olan pozitivist

paradigmanın sosyal bilimler için de en güçlü epistemolojik eğilim olarak görülmesi ve bu durumun kabul edilmesi (Aymaz, 2018) alanda yerel ve global anlamda gözlenen özgün bilginin oluşma sürecine ait gerilimin (Boyd, 1999) nedenlerinden sayılabilir. Oysaki “alanda hem yöntemsel hem kuramsal anlamda eğitim yönetimine özgü bilgi vardır” düşüncesini savunan katılımcıların ısrarla vurguladığı “alanda özgün bilginin henüz inşa edilmekte oluşu”ndan kaynaklanan sorunların çözümü için gerekirse “bilimsellik görünümünden yoksun kalmak, kullanımda olan normlara bile karşı gelmek ve sıradan bilimsel kesinlik ölçütlerine meydan okumak” (Bourdieu ve Wacquant, 2003, 250) gerektiği düşüncesi de alan için ve “alandaki mevcut tavra rağmen” üzerinde durmaya değer bir konudur denebilir.

“Alanda özgün bilgi bulunmaktadır” görüşünü savunan toplam 14 katılımcının 5’i (Ü1K3, Ü2K6, Ü2K10, Ü2K12, Ü3K4) “alanın bilgisi, işlevsel oldukça/kalmaya devam ettikçe özgünleşecektir” inancındadır. Başka bir deyişle katılımcılar “eğitim yönetimi alanının bilgisi, koşullu olarak özgün kılınabilir” şeklinde düşünmektedir. Bu görüş epistemoloji alanyazını kapsamında değerlendirilirse Temelci bir çizgide ele alınabilir. Bu doğrultuda paylaşılmış olan fikirlerden birisi şu şekildedir (Ü1K3):

Şu anki elde edilen bilgi birikimi uygulamada karşılığını buluyorsa ve karşılığını bulmasıyla birlikte gerçekten uygulayıcıların ve bu alanda çalışanların karşılaştığı sorunları çözmeye yardım ediyorsa tabii ki belli bir düzene dayalı özgünlükten söz edebiliriz ki yapılan çalışmalara baktığımız zaman, tez ya da makale çalışmaları, bu alanda özgün yani spesifik konulara değinen çalışmalar var. Bilginin özgün olabilmesi için yeni yani güncel dediğimiz alandaki bir soruna çözüm bulması gerekiyor.

Buraya bir mim koymak anlamlı olabilir: Araştırma kapsamında katılımcılara yüz yüze görüşmeler ile yöneltilmiş olan ilk yarı-yapılandırılmış: “Eğitim yönetimi alanında salt alana ait; özgün nitelikte bilginin varlığından söz edebilir miyiz? Diğer bir deyişle, sizce alanda yöntemsel ve kuramsal anlamda alana özel bilgi üretilebilir, paylaşılabilir mi? Neden? Cevabınız ‘evet’ ise bu savınızı kanıtlar aracılığı ile açabilir misiniz?” şeklindeki soruya cevaben “alanda özgün bilgi yoktur” ve “alanın özgün bilgisi bulunmaktadır” demiş olan katılımcıların, her iki grupta da “alandaki bilginin işlevsel olmasının önemi”nin altını çizmiş olduğu görülmektedir. Dahası, yukarıda

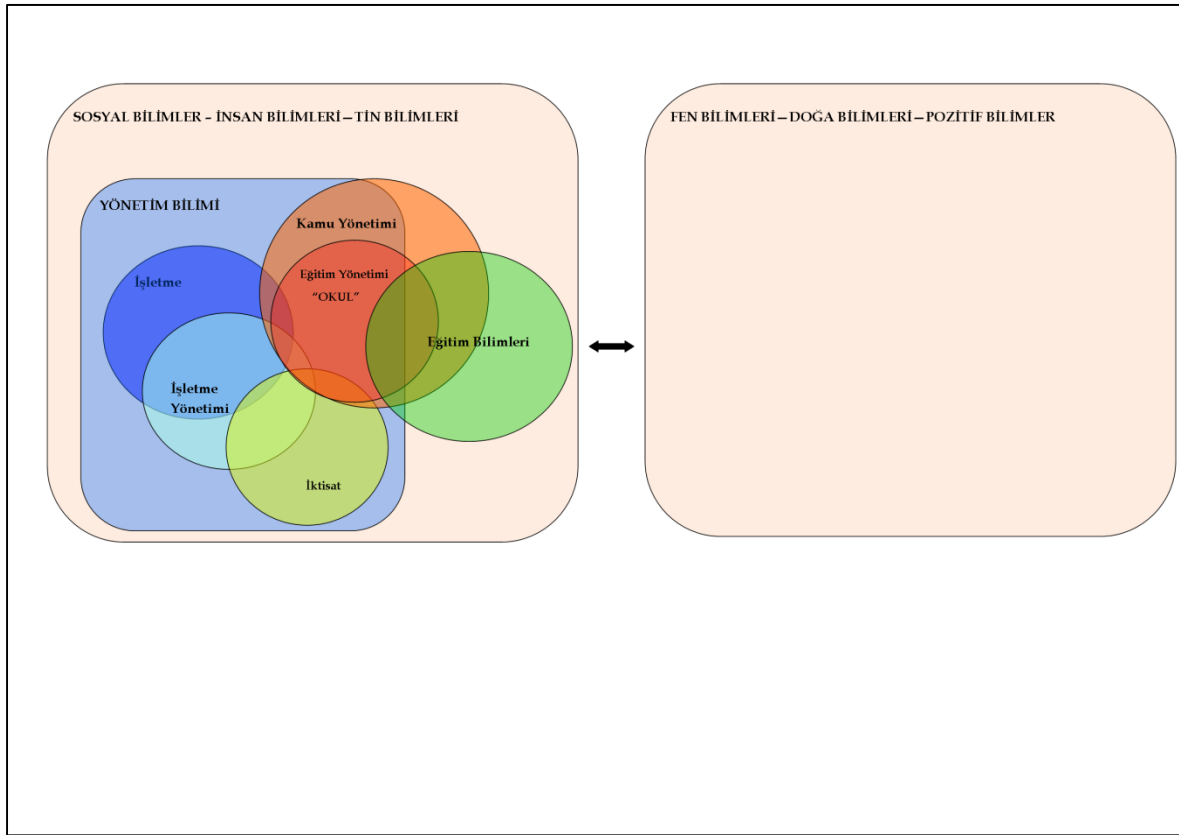
belirtildiği üzere “Alanda özgün bilgi bulunmaktadır” görüşünü savunan toplam 14 katılımcının 6’sı (Ü1K3, Ü1K6, Ü2K6, Ü2K10, Ü2K12, Ü3K4) eğitim yönetimindeki bilginin kimin için üretildiği sorusunun bizzat alandaki araştırmacılarca cevaplanması gerektiğini belirtmiştir. Burada alana ve daha geniş anlamda bilime/topluma “işlevsel bilgi” kazandırmak ile bireye (araştırmacıya, belli bir zümreye) pür “pragmatik bilgi” ile getiri sağlayan durumu birbirinden ayırmanın önemi vurgulanmaktadır denebilir. Bu durumu açıkça yansıttığı düşünülen bir katılımcı ifadesi şöyledir (Ü3K4):

Sanat sanat için midir, halk için mi? İşte ben burada bu soruyu eğitim yönetimi alanı için soracağım, soruyorum. “Burada inceleme yapmaya değer, dişe dokunur, insanlığa fayda sağlayan bir konu var onu çalışayım” mı deniyor, “aman aman hemen çalışma bitsin, bitiversin” diye tembelleğe, kolaya mı kaçılıyor; “ekonomik karar alma” mı uygulanıyor? Sen yine ilginç bir konuyu çalış, incele ama bunu neden yaptığını da sor. Kendine bunu sor. Dürüst ol.

Bugünün alanyazınında bilimsel bilginin teorik ve deneysel kaygılar olmadan salt pragmatik amaçlar güdülerek “üretilmesi”nin, günümüz yeni bilim anlayışı ile örtüşen bir yaklaşım olduğunu söyleyen kaynaklar bulunmaktadır (Bilgiç, 2016b). Bu anlamda yeni bilim de denilenin bilgisinin peşinde gerçek manada ve ne saikle gidildiğinin, bu güdülenmenin felsefi boyutlarının ortaya konması gerektiğini; *homo economicus* kavramının bilim insanı ile gerektiğinde özdeşleştirilerek eleştirel bir bakış açısı geliştirilmesine bilim alanında ihtiyaç duyulduğunu belirten düşüncüler bulunmaktadır (Çalışkan, 2014). Şunu söylemek yanlış olmayacaktır: Eğitim yönetimi alanında bilginin işlevsel olmasının önemini vurgulayan katılımcılar, Hegel felsefesi bağlamında düşünülürse, kişinin-bilim insanı da denebilir-topluma karşı olan ödev ve sorumluluklarının, kendi arayışları (merak vb.) ve ihtiyaçları (akademik kariyer, ekonomik arayışlar vb.) ile bir dengede olması durumunun (Bezci, 2006) bilim üretme pratikleri için de geçerli olması durumu dile getirilebilir.

Çalışma kapsamında araştırmacılara dönük sorulardan ilki olan ve “bilginin imkânı” problemi ışığında: “Eğitim yönetimi alanında salt alana ait; özgün nitelikte bilginin varlığından söz edebilir miyiz? Diğer bir deyişle, sizce alanda yöntemsel ve kuramsal anlamda alana özel bilgi üretilebilir, paylaşılabilir mi? Neden? Cevabınız ‘evet’ ise bu savınızı kanıtlar aracılığı ile açabilir misiniz?” biçiminde tasarlanmış soru, 29 katılımcının 21’i (yaklaşık olarak %72,4) tarafından, soruya verdikleri olumlu ve

olumsuz yanıtlardan bağımsız olarak, eğitim yönetimi alanındaki teorik ve pratik bilgi birikiminin/ilerleyişinin alana yakın ve görece daha uzak disiplinler ve bilim dalları ile iç içe geçen bir konumda olduğunun belirtilmesi ile cevaplanmıştır. Burada eğitim yönetimi alanının çekirdek bilgisinin ya da ana nesnesinin eğitim kurumları ve bu kurumların öğeleri olduğu, alanın Venn şemaları izdüşümü ile kamu yönetimi ve daha geniş ölçekte de yönetim bilimi tarafından kapsanmış olduğu söylenmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı tarafından dile getirildiği söylenebilen Venn şemaları imgesinin şu şekilde olduğu ve “alanın özgün bilgisi”ne dair tartışmaları da bir ölçüde özetliyor olduğu düşünülmektedir:



Şekil 4. Alanın özgün bilgisi Venn şemaları.

Yukarıda izlendiği üzere, eğitim yönetimi alanının kendine özgü kuramsal ve yöntemsel bilgisi-disiplinler arası niteliğine rağmen mevcutsa ve bunu sorgulamak gerektiği düşünülüyorsa-okulun yönetiminde; eğitim öğretim süreçleri ve faaliyetleri olarak adlandırılacak her şeyin yürütülmesi, sürdürülebilmesi ve ileriye götürülebilmesinde sorulacak soruların ve bunlara dönük yanıt arayışlarının tümünde saklıdır.

## **Tema 2: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Doğruluğu**

### **Konu:1 Alanda Mutlak Doğru**

#### **Görüş: “Eğitim Yönetimi Alanında Mutlak Doğru Yoktur” Görüşü**

Araştırma soruları ışığında oluşturulan yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşme soruları kapsamında katılımcılara yöneltilmiş olan ikinci soru, bilgi felsefesinin ana inceleme konularından bir diğer konuyla, “bilginin doğruluğu” ile ilişkilidir. Bu soru aracılığı ile katılımcılar eğitim yönetimi alanındaki bilginin içinde mutlak bir doğrunun olup olmadığına ilişkin inançlarını paylaşmıştır. Bu doğrultuda tek tek katılımcılara şu soru yöneltilmiştir: “Eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilginin kapsamı dâhilinde “mutlak bir doğru vardır” denebilir mi? Neden?” Bu soruya cevaben toplam 29 katılımcının 29’unun (%100) “alanda mutlak doğru bulunmamaktadır” demiş olduğu gözlenmektedir. Başka bir ifade ile katılımcıların tümünün üzerinde uzlaştığı görüş, alanda mutlak bir doğru bulunmadığıdır. Aşağıda yer alan tablo bu durumu yansıtmaktadır:

## **Tema 2: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Doğruluğu**

### **Konu:1 Alanda Mutlak Doğru**

Tablo 5

#### *Alanda Mutlak Doğru*

| Görüş                 | Üniversite 1 | Üniversite 2 | Üniversite 3 | Toplam Katılımcı |
|-----------------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
| “Mutlak Doğru Yoktur” | 11 katılımcı | 11 katılımcı | 6 Katılımcı  | 29 katılımcı     |
| Toplam Katılımcı      | 11 katılımcı | 12 katılımcı | 6 Katılımcı  | 29 katılımcı     |

Eğitim yönetimi alanı bilgisi içinde tüm katılımcıların üzerinde kesinkes hemfikir olduğu “mutlak bir doğru yoktur, olamaz” ifadesinin kendisinin mutlak bir doğruya işaret edip etmediği gibi paradoksal hatta spekülatif durumu yalıtılarak tartışmayı ele almak gerekirse, öncelikle felsefe alanyazınından Nietzsche’nin şu sözlerini anımsamak yerinde olacaktır: “Hiçbir şekilde doğru bir yorum yoktur, ya da şöyle bir önerme: ‘tek doğru olan bir yorum vardır’, bana pratikte yanlış görünüyor...Sayısız

durumlarda araştırılan şey doğru olmayabilir, doğru olan da her zaman kesinlik taşımaz” (aktaran Kahveci, 2003, s.37).

Aslına bakılırsa, günümüzde fen bilimlerinde dahi mutlak doğru ya da doğruların olmadığı şeklindeki inancın bilim insanlarıncaya benimsendiği söylenebilir. Eğitim yönetimi alanı için ise, kapsam alanı ve çalışma konuları, inceleme odakları mütemadiyen değiştiği için doğru bilginin/bilgilerin akışkanlığı meselesi gündemde gibidir. Aslına bakılırsa eğitim yönetimi, sadece teorik anlamda değil yöntemsel ve pratik bağlamlar açısından da bir yolculuk içinde görünmektedir (Bozdoğan, 2018). Bugünün bilimsel ön kabulleri mercek altına alındığında, eski ekol tabir edilen genelgeçer anlayıştaki felsefi düşüncenin akılsal yolla mutlak doğru veya hakikate erişebileceği yaklaşımının, bugün kanıksanmış olan felsefi görüşlerin epistemolojizmi ile yadsınıyor olduğu görülebilir, insan artık; epistemik özne halini almış gibidir (Özlem, 1999). Bu düşüncüyü yansıtan inanç bir katılımcı (Ü1K2) tarafından şöyle paylaşılmıştır:

Bizim için doğru olan nedir? Bizim için doğru olan eğer araştırmaların en son bilgileri ya da geçerli olarak ortaya koyduğu bilgilerse o anda kanıtlanmış, geçerliliği kabul edilmiş olan bu bilgiler bizim için doğrudur ama o an için. Ancak eğer buna mutlak bilgi dersek yeni araştırmalarla yeni bilgilerin ortaya çıkmasıyla bunlar yanlışlandığı anda tabi ki doğruluğunu kaybeder. O bakımdan araştırmaların ortaya koyarak doğruluğunu kanıtladığı bilgiler var elbette. Ama bu birden çok olabilir. Yani “bir tek doğru budur”, dediğimiz zaman çok iddialı olabilir. Böyle tanımladığımız zaman, o zamana kadar doğru olan bilgiler, başka araştırmalar ve başka bilgilerle, başka deneylerle yanlışlandığı zaman doğruluklarını kaybederler. Bütün pozitif bilim dalları için de hatta tıp alanı için bile bu geçerlidir. Örneğin, eski bir bilgi “bebeklere anne sütü yeterli olmadığı zaman inek sütü ona öz değerdir, eşdeğerdir içilebilir, kullanılabilir” idi ama bu bilgi on yıl sonra doğruluğunu kaybetmiştir, değişmiştir.

Katılımcıların “eğitim yönetimi alanında mutlak doğru yoktur” savlarını, şu inanışlar ile desteklemiş oldukları izlenmiştir: “Alanda tek bir doğru yoktur, doğrular vardır” (Ü1K1, Ü1K3, Ü1K4, Ü2K1, Ü2K3, Ü3K1; 6 katılımcı), “eğitim yönetiminde

genel geçer doğrular yoktur” (Ü1K1, Ü1K2, Ü1K3, Ü2K1, Ü2K3, Ü2K4, Ü3K1, Ü3K2; 8 katılımcı), “sosyal bilimlerde mutlak doğru yoktur” (Ü1K2, Ü1K3, Ü1K4, Ü1K5, Ü1K6, Ü2K1, Ü2K2, Ü2K3, Ü2K4, Ü3K1, Ü3K2, Ü3K3; 12 katılımcı). Katılımcılardan birisi (Ü1K1) “mutlak olmasa da doğruların topyekûn inkârının alanda kaotik bir durum yaratabileceğini, belli ölçütler, kuramlar ve araçlar sayesinde bu doğrulara ulaşılabileceğini, bunlara ulaşılmasının elzem olduğunu” belirtmiş ve şöyle demiştir: “Benimsenen paradigmanın, benimsenen yaklaşımın ölçütleri içerisinde ancak doğruları görebilirsiniz. Ona da ‘mutlak’ diye bakamazsınız, ‘büyük ölçüde doğru’ diye; öyle bakabilirsiniz. ‘Uygunluk, kabul edilebilirlik, kapsayıcılık, basitlik’ gibi birtakım ölçütler var, onlar aracılığı ile doğrulara gidebilirsiniz.”

Katılımcı tarafından öne sürülen “mutlak doğru yoktur ancak doğrular vardır ve belli kıstaslar dâhilinde onlara ulaşılabilir” iddiasının alanyazındaki karşılığı, bilimsel karmaşa, nihilizm ve keyfilik gibi istenmedik durumları önleme prensipleri bağlamında ifade edilmiş olan birtakım kavram setleridir. Bunlar epistemik varsayımlardan bağımsız olarak ve “tutarlılık, geçerlilik, bağlantılılık” gibi kriterler vasıtasıyla, ve aynı zamanda bilginin geçiciliğini “Epistemik Görecelik İlkesi”yle de gözeten ifadelerdir (Ülman, Balta-Paker ve Ağcan, 2011, s.31).

Daha önce “alanda özgün bilginin varlığı”na dair tartışmalarda da sözü edilmiş olan, “alan bilgisinin işlevsel olması durumu”, bir katılımcı (Ü3K1) tarafından bu soru için tekrar gündeme getirilmiştir:

Bence mutlak doğru yok, mutlak doğrular var; onların içerisinde, bu doğruların içerisinde en doğrusunu ya da en problem çözücü olanı pragmatik şekilde alırız, böyle bir yaklaşım söz konusu yani. Genel geçer mutlaka kuramsal anlamda doğrular var ama gündelik hayata uygulandığında kısa vadeli çözümlerle yola çıkılıyor. Yani bilgi bu amaçla “kullanılıyor”.

Esasen eğitim bilimleri alanlarında “üretilen, paylaşılan ve kuramsal/yöntemsel anlamda kendisinden sahada ‘yararlanılan’ bilgi” olgusuna dönük olarak alanyazında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Kimi görüşler, özgün ve/veya doğru addedilen alan bilgisinin işlevsel boyutu bulunduğunu, aksi takdirde bu bilginin değersiz olacağı hatta bilgi olarak görülmeyeceğini savunurken bazı yaklaşımlarda fazlaca pragmatik bir

anlayış gütmenin bilimin kendisine zarar verebileceğini ileri sürmektedir. Bu ikinci görüş doğrultusunda ilgili alanyazında rastlanılan ifadelerden biri şu şekildedir:

Eğitim bilimlerini, mesleki pratikler alanına karşı korumak, bugün daha önemli hale gelmiştir. Kuşkusuz mesleki pratik ile onu besleyen bilim arasındaki bağlantının gereğine ne denli vurgu yapılırsa azdır. Ancak eğitim bilimleri, bugün mesleki alana karşı, bu alan için eğitim bilimlerinin bulgularının ne denli önemli olduğu ama buna yeterince itibar edilmediği için değil, bilim mesleki pratiğe karıştığı ölçüde kendine yabancılaştığı ve giderek yok olma tehlikesiyle karşılaştığı için korunmalıdır. Varlığını sürdürebilme sorunuyla karşı karşıya olan eğitim bilimlerinin, öğretmenliği (mesleki pratiği) besleyebilmesi mümkün olabilir mi? Mesleki pratiği besleyebilmesi için eğitim bilimlerinin önce var olması gerekir. (Ünal ve diğerleri, 2010, s.311).

Tüm katılımcıların hemfikir olduğu, bir diğer ifade ile uzlaşma içinde olduğunun görüldüğü yaklaşım “alanda tüm zamanlar ve sosyo-kültürel bağlamlar için doğru olan bilgi bulunmamaktadır” anlayışı olarak göze çarpmaktadır. Sosyal bilimler alanı kapsamında değerlendirilen bir eğitim bilimi olan eğitim yönetimi de, bilgi, toplumsal konumlara ve zamana göre değişebilmekte, bu sayede farklı görüşler ortaya çıkmakta, bu görüşlerin geçici “doğruluğu” söz konusu olmakta; böylece nesnel bir bilginin var olduğu iddiasından da vazgeçilmiş olunmaktadır (Uçak, 2010).

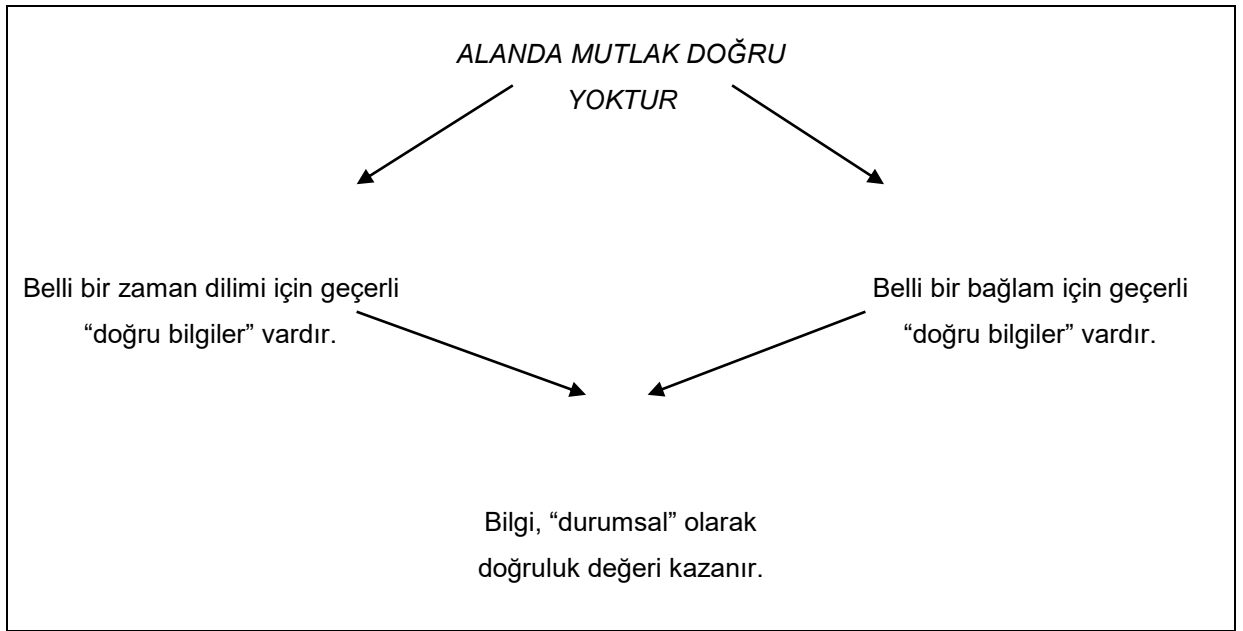
Katılımcıların tümünün taşıyor olduğunun izlendiği, eğitim yönetimi alanında mutlak doğruluk içeren bilginin bulunmadığı inancı; alanın insan odaklı ve toplumsal boyutlu oluşundan gelen görecelilik hali düşünüldüğünde, özü gereği değişken oluşu ışığında ve aslında “sürekli inşa halinde olan” bilgi temelinin ontolojik ön kabulü ile değerlendirildiğinde olağan hatta olumlu bir durum olarak ele alınabilir. Nitekim alandaki lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini saptamayı amaçlayan bir araştırmada, bir öğrenci, eğitim yönetimi alanında araştırmacılara öncelikle tek bir doğru olmadığını düsturunun iletilmesi gerektiğini şu sözlerle paylaşmıştır: “Mutlak doğrunun olmadığı, gerçekliğin değişken ve kırçilli olduğu anlayışı benimsetilmelidir.” (Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011, s.166).

Tüm katılımcıların paylaştığı görüş olan “eğitim yönetimi alanında mutlak doğru yoktur” anlayışı, aslında eğitim yönetimi kuramlarından birisi olarak ele alınan



ve örgüt odaklı, değişken yapıda bir yönetim felsefesini idealize eden “Durumsallık Yaklaşımı”nı ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşımda örgütleri etkilediği varsayılan demografik yapılar, iktisadi ve siyasi durumlar ile konjonktür, sosyo-kültürel öğeler, coğrafi özellikler, hukuki bağlamlar, teknik gelişmeler, her türlü etkileşim süreçleri ve bunların sonuçları (Çavuş ve diğerleri, 2016, s.207) eğitim yönetimi alanını da sürekli olarak etkilemektedir gibi değerlendirmeye gidilebilir.

Katılımcıların görüşleri bütünsel bir biçimde resmedilmek istenirse, “eğitim yönetimi alanında mutlak doğrunun olmayışı” inancını, gerekçeleri ve sonuçlarıyla şunun gibi bir görselin yansıttığı düşünülebilir:



Şekil 5. Alanda mutlak doğru.

## Tema 2: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Doğruluğu

### Konu:2 Alanda Doğru Bilginin Ölçütleri

Çalışma kapsamında, ilgili veriye ulaşmak için hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşme soruları arasında, üçüncü sırada katılımcılara iletilmiş olan soru da epistemolojinin inceleme konularından olan “bilginin doğruluğu” olgusu çerçevesinde yapılandırılmıştır. Soru ile hedeflenen, katılımcıların eğitim yönetimi alanında doğru bilgiye ulaşırken ne gibi ölçütlerden faydalandıklarını saptamaktır. Katılımcılara, eğitim yönetimi alanının doğru bilgisi ve bu bilgiyi edinme yolları hakkında yorum yapabilmelerini kolaylaştırmak adına kendileriyle alana dair bir önerme de paylaşılmıştır. Bu anlamda katılımcılara şu soru sorulmuştur: “Eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilginin ‘doğru’ olduğu sizce nasıl belirlenebilir?”

Örneğin 'Bu eğitim kurumu, öğrenen bir okuldur.' alana ilişkin bir önermedir. Bu önerme, sizce aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri aracılığı ile doğrulanabilir?

- Doğru Bilginin Ölçütü Uygunluktur: Söz konusu okul, daha önce belirlenmiş olan "öğrenen okul" kriterlerinin hepsini bire bir taşıyor ise, bu bilgi doğrudur.
- Doğru Bilginin Ölçütü Tutarlılıktır: Bu okulun özellikleri daha önce belirlenmiş olan 'öğrenen okul' kriterlerinin biriyle dahi çelişik değilse, bu bilgi doğrudur.
- Doğru Bilginin Ölçütü Tümel Uzlaşımıdır: Bu okul, deneticiler, akademisyenler, akreditasyon kurumları ve paydaşlarca öğrenen okul addedilmişse ve böyle kabul görmüşse, bu bilgi doğrudur.
- Doğru Bilginin Ölçütü Apaçıklıktır: Bu okul, direkt (sınav başarısı vb.) ve dolaylı (iklimi vb.) şekilde tespit edilen karakteristik özellikleri ile açık (kuşkuya yer bırakmayarak) ve seçik (başka okullardan ayrılarak) biçimde öğrenen okul olarak adlandırılıyorsa, bu bilgi doğrudur.
- Doğru Bilginin Ölçütü Onun Sağladığı Faydadır: Bu okul, kısa ve uzun vadelere öğrencilerine, öğretmenlerine ve topluma tatmin edici şekilde yarar sağlayabiliyorsa bu bilgi doğrudur."

Bu soruya cevap olarak toplam 29 katılımcının 6'sının (yaklaşık olarak %20,6) "Doğru Bilginin Ölçütü Onun Sağladığı Faydadır" şeklinde düşündüğü görülmüşken, 23 katılımcının (yaklaşık olarak %79,3) ise yukarıda anılan ölçütlerin hepsini birden alanda doğru bilgiye ulaşmak için gözeteceğini belirtmiştir. Bu anlamda eğitim yönetimi alanında "Bu eğitim kurumu, öğrenen bir okuldur." şeklindeki bir önermede yer alan bilgiyi doğrulamak için katılımcı görüşlerinin ikiye ayrıldığı söylenebilir. Katılımcıların hiçbiri kendilerine iletilmiş olan "fayda" ölçütü dışındaki "uygunluk, tutarlılık" vb. gibi diğer ölçütleri tek başına doğru bilgiye ulaşmada yeterli görmemektedir. Aşağıda yer alan tablo söz konusu durumu yansıtmaktadır:

## **Tema 2: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Doğruluğu**

### **Konu:2 Alanda Doğru Bilginin Ölçütleri**

Tablo 6

#### *Alanda Doğru Bilginin Ölçütleri*

| Görüşler   | Üniversite 1 | Üniversite 2 | Üniversite 3 | Toplam Katılımcı |
|--|--------------|--------------|--------------|------------------|
| “Doğru Bilginin Ölçütü Uygunluktur”                | –            | –            | –            | –                |
| “Doğru Bilginin Ölçütü Tutarlılıktır”              | –            | –            | –            | –                |
| “Doğru Bilginin Ölçütü Tümel Uzlaşımındır”         | –            | –            | –            | –                |
| “Doğru Bilginin Ölçütü Apaçıklıktır”               | –            | –            | –            | –                |
| “Doğru Bilginin Ölçütü Onun Sağladığı Faydadır”    | 1 katılımcı  | 4 katılımcı  | 1 katılımcı  | 6 katılımcı      |
| “Yukarıdakilerin Hepsisi Doğru Bilginin Ölçütüdür” | 10 katılımcı | 8 katılımcı  | 5 katılımcı  | 23 katılımcı     |
| Toplam Katılımcı                                   | 11 katılımcı | 12 katılımcı | 6 Katılımcı  | 29 katılımcı     |

## **Tema 2: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Doğruluğu**

### **Konu:2 Alanda Doğru Bilginin Ölçütleri**

#### **Görüş 1: “Doğru Bilginin Ölçütü Onun Sağladığı Faydadır” Görüşü**

Katılımcıların yaklaşık olarak %20,6’sı “eğitim yönetimindeki doğru bilginin ölçütü onun sağladığı faydadır” şeklinde düşünmektedir. Başka bir ifade ile söz konusu katılımcılar (Ü1K3, Ü2K2, Ü2K3, Ü2K4, Ü2K10, Ü3K4; 6 katılımcı) alana özgü bir önerme olarak düşünülebilecek şu yargının: “Bu eğitim kurumu, öğrenen bir okuldur.” doğruluğunun, “fayda ölçütü” ile değerlendirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Katılımcıların daha önce kendilerinden “bilginin imkânı problemi” kapsamında, eğitim yönetimi alanında özgün bilgi olup olmadığının değerlendirilmesi istendiğinde de alandaki “bilginin işlevsel olması” gereği gündeme getirilmiştir. Yukarıda da izleneceği üzere katılımcıların büyük bir kısmı alandaki bilgilerin özgünlüğü ile, ve bu

görüş kapsamında doğruluğu ile, bilginin işlevsellik yönünün bağdaşık olması gerektiğini dile getirmiştir.

Felsefe alanyazınındaki ve bilim tarihi alanındaki metinlerde “Araçsal Pozitivizm” olarak adlandırılan ve önermeleri birer araç olarak görüp bir önermedeki bilginin doğruluğundan bile daha önemli olarak onun etkisini, olası çıktıları ve getirileri değerlendirmeye almanın önemli olduğunu belirten (Coşkun, 2017) yaklaşımdan burada söz edilmesi yerinde olabilir. Anılan anlayışta tüm kavrayışlar, çıkarımlar ve fikirler deneyimlerin bir işlevi addedilmektedir. Nitekim katılımcılardan biri (Ü3K4) bu anlamda şöyle bir ifade paylaşmıştır: “Bilginin doğru olmasından daha fazla olarak gerçekte ne işe yaradığı araştırmacıya, alana ne katkı verdiği mühim. Önce bunu sorup sorgulamalıyız. Bu bilgi ‘iyi midir’, ‘yararlı mıdır, değil midir’ bakmalıyız, aklımızda bu soruyu ölçüp biçip ondan sonra harekete geçmeliyiz.”

Yukarıda alıntılanmış olan görüşte okunabilen “Araçsal Akıl” kavramı da, alanyazında sıklıkla pozitivizm olgusu ile ilişkilendirilen ve (doğru) bilgiye ulaşmada araçsallık durumunun altını bir kez daha çizen bir kavramdır. Nitekim usun, bilgiye erişimde hem ontolojik hem epistemolojik belirleyen olması gerektiği fikri “Kartezyen Rasyonalist Görüş” ile alanda birlikte anılan ve doğru bilginin genel bir ölçütü olarak da izlenen bir yaklaşımdır (Olson, 1967). Katılımcının doğru olan ile iyi olanı bir arada ele alışı ise Pragmatizm ile kolaylıkla ilgisi kurulabilecek bir anlayıştır denebilir. Bunun sebebi Pragmatizm düşünüşünün, çoğu kez doğru ve iyiyi bir potada inceleme eğilimidir (Uluçakar, 2014). Bu tarz iyi-kötü, yararlı-zararlı gibi dikotomik ayrımlar ayrıca pragmatist yönelimli bireylerin yaşamı kategorize etme isteği ile açıklanabilir (Çörekçioğlu, 2010, s.169).

Katılımcılardan bir diğeri (Ü2K2) ise yine “Bu eğitim kurumu, öğrenen bir okuldur.” önermesinin yine “Doğru Bilginin Ölçütü Onun Sağladığı Faydadır: Bu okul, kısa ve uzun vadelerde öğrencilerine, öğretmenlerine ve topluma tatmin edici şekilde yarar sağlayabiliyorsa bu bilgi doğrudur.” ölçütü ile değerlendirilirse doğru bilgiye ulaşılacağını belirtmiştir. Bu katılımcı aynı zamanda tümevarımsal bir yaklaşım ile eğitim yönetimi alanının eğitim örgütlerine endeksli bir çalışma odağı olduğunu, tüm eğitim kurumlarının amacı bulunduğunu ve alanın bu amaçların gözetilip gözetilmediğini incelemek suretiyle doğru bilgiye ulaşacağını belirtmiştir. Aslında yukarıda yer alan önceki sorular ve katılımcıların vermiş oldukları cevaplar ışığında

alan bilgisinin eğitim öğretim kurumlarına ilişkin bilgilere odaklı olduğu vurgusu görülebilir. Anılan katılımcı şu ifadelerle fayda ölçütünü ön plana çıkarıyor gibi görünmektedir:

Eğitim kurumlarının amacı var, yani bu amacı ne ölçüde gerçekleştirdiği veyahut paydaşların bir arada amaçları ortak olarak belirleyip onları gerçekleştirme yönünde ne ölçüde etkili olduğu ile ilgili diyebilirim bu bilginin doğruluğu için. Bu okul bu amacı gerçekleştirebildiği ölçüde öğrenen örgüttür.

Özetle bilginin doğruluğu kapsamında, eğitim yönetimi alanında bir bilginin doğru olup olmadığının belirlenmesinin tek ölçütü olarak fayda unsurunu alan katılımcıların “Pragmacı Kuram” olarak anılan, “başarılıının doğru olduğu”, “insan etkinlikleri ile doğru olanın yaratıldığı” görüşünü (Honer ve Hunt, 1996, s.90) savundukları gözlenmektedir. Bu anlayışın uç noktası, bilimsel araştırmalarda yönetime neredeyse ilahi bir değer atfeden; bilim insanlarınca “en iyi” ve “en doğru”nun kesin olarak bulunması için alanda yöntemsel ve uygulamalı boyutların öne çıkarılmasının yerinde olduğunu belirten Peirce’e aittir (Türer, 2009, s.77). Bir başka düşünür Laudan'ın (1984) bilim yapma gelenekleri doğrultusunda bu durum yorumlandığında, bu katılımcılar için bilim yapmak, bir sorun çözme etkinliği halidir de denebilir.

## **Tema 2: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Doğruluğu**

### **Konu:2 Alanda Doğru Bilginin Ölçütleri**

#### **Görüş 2: “Doğru Bilginin Çoklu-Ölçütü Vardır” Görüşü**

Toplam 29 katılımcının yaklaşık olarak %79,3'ü (Ü1K1, Ü1K2, Ü1K4, Ü1K5, Ü1K6, Ü1K7, Ü1K8, Ü1K9, Ü1K10, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K5, Ü2K6, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K9, Ü2K11, Ü2K12, Ü3K1, Ü3K2, Ü3K3, Ü3K5, Ü3K6) eğitim yönetimi alanında doğru bilginin birden çok ölçütü olduğunu belirtmiş ve bu anlamda kendilerine sunulmuş olan: “Bu eğitim kurumu, öğrenen bir okuldur.” önermesini, yine kendileri ile doğru bilginin ölçütü olarak paylaşılmış olan “uygunluk, tutarlılık, tümel uzlaşım, apaçıklık, fayda” kıstaslarının hepsini kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Bundan başka anılan katılımcıların tümünün “alanın eklektik oluşu, disiplinlerarası oluşu, sosyal bilim oluşu” nedeniyle alanda bir bilginin doğruluğunu saptarken tek bir ölçüte bağlı kalmanın

isabetli olmayacağını belirtmiştir. Katılımcılardan biri (Ü1K1) bu anlamda şöyle söylemiştir: “Ben burada eklettik bakarım, zamanın gerektirdiği ölçütleri alırım. Biz meselelere bu gözlüğün ya da lensin arkasından bakıyoruz.”

Bir başka katılımcı (Ü1K2) bu bağlamda şunları demiştir:

Bu maddelere bakınca ve “acaba hangisini seçmeliyim bugüne kadarki deneyimlerimle yani on bir yıl eğitim yönetimi alanında, yöneticilik deneyimi de olan bir kişi olarak, acaba hangisi bana daha uygun geliyor; ben de bu alanın bir uzmanı olarak hocası olarak ne söylemeliyim?” diye düşündüğümde aslında bunların hepsi bana uygun geldi. Yani bir tanesini seçmekten çok hepsi gibi. Dolayısıyla ben bunlardan herhangi birini seçmekten çok doğru bilgi hepsinin sentezi diye düşündüm.

Yukarıdaki katılımcının belirtmiş olduğu gibi eğitim yönetimi kuramsal ve pratik boyutu olan bir alan teşkil etmektedir. Bu anlamda alanın kendi mahiyeti ışığında, bilgisinin de çok boyutlu, çoklu yapı, teorik ve uygulama yanlarının yansımalarını içeren bir doğası olduğu düşünülebilir. Buna ek olarak, eğitim bilimleri merkezinde insan olan bir sosyal bilim alanı, bir çalışma ve araştırma dalıdır. Bu özelliği de alan bilgisine “önceden kestirilemez, duruma göre değişebilen dolayısıyla doğruluğu da geçici olabilen, doğruluk kıstaslarının da geçerliğinin değişebildiği” bir nitelik eklemektedir. Bu çerçeveden bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun, doğru bilginin ölçütü olarak tek bir ölçütü benimsemediği şaşırtıcı değildir diye düşünülebilir. Bir katılımcı (Ü1K8) bu manada düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Bence bütünsel olarak ve tek tek ölçütlerin hepsine bakmak gerekiyor. Çünkü işin içerisinde insan var. Eğitim dediğimiz, okul dediğimiz zaten insanla var olan kurumlar, insanla var olan yapılar dolayısıyla ben bunların hepsine bakardım diye düşünüyorum. Doğruluğu için sadece bir tanesine bakmak ya da sadece birkaçına bakmak yeterli olur mu bilmiyorum.

Bir katılımcı (Ü1K6), eğitim yönetimi alanının yapısı gereği, alanda doğru bilgiye ulaşmak için kendisinden yararlanılması beklenen ölçütlerin “esnek” olması gerektiğini, ancak bu şekilde sürecin gerçekçi olacağını belirtmiş ve şöyle söylemiştir:

Yani tabi ki ölçütleri esnetmek lazım. Yoksa o kültüre, o çevreye, o hukuk kurallarına ait özellikler var bir kere mevzuatı farklı olur başka bir ülke açısından düşünürsek. Mesela Türkiye genelinde de başka iller açısından düşünürsek hatta Çankaya ile bir Mamak'ı bile kıyasladığımız zaman sosyokültürel çevresi, ekonomik çevresi her şey farklılaştığı için bile tabi ki ben bu öğrenen okul kriterlerini daha da fazla esnetebilirim.

Yukarıda katılımcı tarafından ifade edilmiş olan “sosyal gerçeklik” meselesi, alanyazında “Eleştirel Gerçekçilik” adı altında kavramsallaştırılmış olan bir yaklaşımın öznesi ve nesnesi olarak izlenmektedir. Denilebilir ki fen bilimlerinde çoklukla epistemolojik kaygılar ile tasarlanan araştırmalar ve bilimsel kurgular varken sosyal bilimler çalışmalarında epistemik değil de en başta ontolojik sorular ışığında-doğru bilgi/bilginin doğruluğu tartışmalarından daha çok-bir bilginin doğasına etki eden sosyal yapılar, sistemler, toplumsal ilişkiler, bu bilginin ön koşulları gibi ilgili konularla öncelikli olarak ele alınmaktadır (Yalvaç, 2010).

Katılımcılara “eğitim yönetimi alanında bilginin imkânı” ile “alandaki bilginin doğruluğu” kapsamında yöneltilmiş olan sorulara istinaden üzerinde ısrarla durulan durumsallık düşüncesinin alandaki bilginin doğruluğunu belirlerken de katılımcılarca etkili bir özellik olarak görüldüğü söylenebilir. Aslına bakılırsa “Bu eğitim kurumu, öğrenen bir okuldur.” önermesindeki “örgüt” alt-vurgusunun eğitim yönetimi alanındaki örgütsel yönetim kavramlarını çağrıştırdığı, katılımcıların çoğunluğunun da bu doğrultuda kendilerine sunulmuş olan bütün ölçütleri doğru bilgiye ulaşmada önemli addettiği de düşünülebilir. Bu anlamda, alanda “Koşul Bağımlılık Kuramı” olarak da kavramsallaştırılmış olduğu izlenen (Nişancı, 2015, s.48) yaklaşımdan söz etmek yerinde olacaktır. Katılımcıların vurguladığı eklektik yaklaşımın, bu kuramın temelini oluşturan “durum” ögesinin altını çizmiş olduğu üzere, örgüt yöneticisi gibi eğitim yöneticisinin/araştırmacısının da, özellikle örgüt çalışmalarında doğru bilgiye ulaşmak isterken, iç ve dış unsurlar, kurumdaki işin ne'liği, çalışanlar, değişen amaçlar gibi çoklu parametrelere kayıtsız kalmaması gereğine işaret ettiği görülmektedir.

Bilginin doğruluğu problemi ana başlığı altında yapılandırılan ve alandaki bilginin doğruluğunun nasıl belirleneceğine dönük olan soruya yönelik paylaşılmış

görüşlerin “doğru bilginin ölçütü onun sağladığı faydadır” ve “doğru bilginin ölçütü tek bir ölçüt değildir; birden çoktur” şeklinde ifade edilmiş olduğu gözlenmiştir. Öncelikle, bir bilim alanı olduğu ön kabulü ile, bu yöndeki ontolojik tartışmalara da çokça girmeden, eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilginin doğruluğunu belirlemenin önemli bir girişim ve eylem olarak tanımlanabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Kimi zaman araştırmacıların bilgiyi doğrulama çabası içine girmiş olduklarını fark etmeksizin bunu deneyimlediği, bunun zaten akademik bir üretim içinde olmanın ve bilimsel bir çalışma yapmanın bitmez döngüsünün yapıtaşı arz ettiği kaydedilebilir. Bu bağlamda Carnap şöyle demiştir: “Mantıksal çözümlemenin görevi her türlü bilgileri, her türlü bilimsel savları çözümlenmek, her savın ve savlar arasındaki ilişkilerin anlamlarını açıklığa kavuşturmadır. Bir önermeyi çözümlemenin başta gelen amaçlarından biri, o önermenin doğrulama metodunu belirlemektir.” (Yıldırım, 1991, s.162).

Eğitim yönetimi alanında katılımcılar aracılığı ile-sınırlı şekilde de olsa-baskın olarak izlenmekte olan eklettik anlayışın Althusser’in “Epistemolojik Kopuş”una dair boyutlar taşıdığını söylemek doğru olabilir. Bu yaklaşımda bir önermenin bilgisinin salt taşıdığı unsurlara indirgenerek değil de bu unsurların bir biriyle olan bağı uyarınca mana (doğruluk) bulduğunun üstünde durulmaktadır (Elgür, 2008). Bir kavramın bu sayede anlam bulduğu karşılıkların başka olması temkinli bir tutumu gerektirmektedir; tıpkı katılımcılarca belirtilmiş olan “öğrenen okul” ifadesinin sosyo-kültürel/uzamsal ve zamansal olarak büyük farklılık göstereceği anlayışında olduğu gibi. Bir bakış açısı ve nihayetindeki değerlendirme de James’in kendine özgü pragmatik bakış açının, tüm katılımcıların düşünceleri ile örtüşen yanlarının bulunduğu olabilir. James, doğru bilginin yararlı olduğu kadar tüm doğruları ve doğrulamaya yarayan ölçütleri (tutarlık, tekabüliyet, apaçıklık gibi) bitişirici, birleştiren bir yönü de olduğunu belirtmiş, bilginin doğruluğunda durumsallığın altını kalınca çizmiştir (Erdem, 2017).

### **Tema 3: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Gerekçelendirilmesi**

#### **Konu: Alanda Doğru Bilginin Gerekçelendirilmesi**

Araştırma soruları çerçevesinde yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşme soruları dâhilinde katılımcılara sorulmuş olan dördüncü soru, alanyazında “doğru bilginin gerekçelendirilmesi” tartışmasına dönüktür. Bu soru ile katılımcıların eğitim



yönetimi alanında doğru addedilen bilginin hangi yol ya da yollarla; nasıl gerekçelendirileceğine dair görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Bu bağlamda her bir katılımcıya şu soru yöneltilmiştir: “Eğitim yönetimi alanında, az önce ölçüt ya da ölçütlerce ‘doğru’ olarak tanımladığınız bir bilgiyi nasıl gerekçelendirebilirsiniz? Örneğin ‘Etkili bir okul yöneticisi, kriz yönetiminde her zaman başarılıdır.’ alana dair bir önermedir. Bu önermeyi, eğitim yöneticiler sizce aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri aracılığı ile gerekçelendirebilir?

- Sahaya bizzat gidip ilgili gözlemler ve görüşmeler yaparak
- Sahaya gitmeye gerek kalmaksızın, akılsal çıkarımlar yaparak (kavrama ve çıkarsamayla)
- Sahaya gidip aynı zamanda sahada edinilen verileri akıl süzgecinden geçirerek
- Bu önermedeki bilgiyi, kendi önsezi, sezgi süzgeçlerinden geçirerek
- Bu önermedeki bilgiyi her eğitim yöneticisi, kendi öznel bakış açısı ile, kendisine ait; biricik biçimde gerekçelendirebilir
- Bu önermede yer alan etkili okul yöneticisi, kriz yönetimi gibi kilit kavramların detaylı bir analizini yaparak”

Bu soruya cevap olarak toplam 29 katılımcının 25’inin (yaklaşık olarak %86,2) yukarıda anılan tüm yöntemleri kullanarak ilgili önermeyi, başka bir deyişle, alanın doğru addedilen bilgisini gerekçelendireceğini belirtmiş olduğu; 4 katılımcının (yaklaşık olarak %13,7) ise “sahaya gidip aynı zamanda sahada edinilen verileri akıl süzgecinden geçirerek” ilgili önermedeki bilgiyi gerekçelendireceğini söylemiş olduğu gözlenmiştir. Söz konusu durumu yansıtan tablo aşağıda izlenebilir:

**Tema 3: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Gerekçelendirilmesi**  
**Konu:1 Alanda Doğru Bilginin Gerekçelendirilmesi**

Tablo 7

*Alanda Doğru Bilginin Gerekçelendirilmesi*

| Görüşler  | Üniversite 1 | Üniversite 2 | Üniversite 3 | Toplam Katılımcı |
|---|--------------|--------------|--------------|------------------|
| “Sahaya bizzat gidip ilgili gözlemler ve görüşmeler yaparak”  | —            | —            | —            | —                |
| “Sahaya gitmeye gerek kalmaksızın, akılsal çıkarımlar yaparak”  | —            | —            | —            | —                |
| “Sahaya gidip aynı zamanda sahada edinilen verileri akıl süzgecinden geçirerek”   | 1 katılımcı  | 2 katılımcı  | 1 katılımcı  | 4 katılımcı      |
| Bu önermedeki bilgiyi, kendi önsezi, sezgi süzgeçlerinden geçirerek   | —            | —            | —            | —                |
| “Bu önermedeki bilgiyi her eğitim yönetimci, kendi öznel bakış açısı ile, kendisine ait; biricik biçimde gerekçelendirebilir” | —            | —            | —            | —                |
| “Yukarıdakilerin Hepsisi”   | 10 katılımcı | 10 katılımcı | 5 katılımcı  | 25 katılımcı     |
| Toplam Katılımcı  | 11 katılımcı | 12 katılımcı | 6 Katılımcı  | 29 katılımcı     |

**Tema 3: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Gerekçelendirilmesi**

**Konu: Alanda Doğru Bilginin Gerekçelendirilmesi**

**Görüş 1: “Eğitim Yönetimi Alanında Doğru Bilgi Sahaya Gidip Aynı Zamanda Sahada Edinilen Verileri Akıl Süzgecinden Geçirerek Gerekçelendirilir” Görüşü**

Eğitim yönetimi alanında doğru olarak kabul edilen bilginin nasıl gerekçelendirileceği yönündeki soruya “alandaki doğru bilgi sahaya gidilerek ve aynı zamanda sahada edinilen veriler akıl süzgecinden geçirilerek gerekçelendirilebilir” şeklinde cevap vermiş olan katılımcılar (Ü1K3, Ü2K3, Ü2K8, Ü3K1) toplam

katılımcıların yaklaşık olarak %13,7'sini oluşturmaktadır. Anılan katılımcıların tercihlerine sebep olarak “sahada gözlenenlerin araştırmacının bilgilerine/düşünüşüne uygun olup olmadığının izlenebilmesi” (Ü1K3, Ü2K3, Ü2K8) ve “alanın kuram ve uygulama boyutlarının bulunması” (Ü3K1) durumlarını gösterdiği kaydedilmiştir. İlk gruptan bir katılımcı (Ü1K3) şöyle demiştir:

Alanyazına bakmam zaten belli bir bilgi birikimim var benim. Bana göre yani bildiklerime göre ya da kurama göre yani yapması gereken nelerdi? Ne uygulanmış? Yani nasıl çözmüş krizi ona göre bakarım bir defa, giderim belki de “Arkadaş sorun neydi? Sen bu sorunu nasıl çözdün?” derim. Yani arka plana bakarım, kurama dayalı mı yoksa sezgisel olarak kendi sezgilerine dayalı olarak mı çözdü? Yoksa kendine yönelik bir yöntem mi geliştirmiş de bunu çözüyor? Yani başarılı olup olmadığını anlarım. Artı yani sorun diyoruz kriz diyoruz, kriz giderildi mi? Yani bir sorun çözmek, krizi gidermek, sifıra indirmek de çok zordur. Hangi araçları, gereçleri kullandı? Kimlerden destek aldı? Bunlara bakmak isterim. Hala kriz devam ediyor mu etmiyor mu, bunun paydaşları vardır. Bu kriz dediğiniz şeyi kriz olarak gören sorun olarak gören ve etkilenen kişiler var. “Hala böyle bir şey var mı?” diye gider sorarım, anlarım gerçekten başarılı oldu mu? Alana giderim. Kriz neydi, bunu çözmek için neler yaptı yönetici bunu öğrenirdim. Acaba doğru mu yapmış, diye ondan sonra kendi bilgilerimle ilerlerdim.

Burada katılımcı, “bilgi birikimi sayesinde alanyazına bakmaya gerek duymayacağını” beyan ederek bir bakıma, “gözlemin kuram yüklü olduğu anlayışı”nı da gündeme getirmiştir. Söz konusu anlayışta “göz, (zaten) bildiğini görür” düşüncesi yaygındır. Katılımcı da, bilgi birikimi ile, alanyazında rastlanılacak türde bilgileri zaten gözünün önünde biriktirmiş gibidir. Kamözüt (2018, s.51) bu bağlamda şunları söylemektedir:

Bir doktorun röntgen filmine bakarak akciğerinizde belirli bir sağlık sorunu olduğunu “görmesi” olanaklıdır. Ancak aynı filme herhangi bir sağlık eğitimi almamış sıradan biri baktığında bunu “göremez.” Hatta

bu alanda temel bilgilere de sahip olmayan biri—örneğin küçük bir çocuk—akciğeri bile “göremeyecektir.” Üstelik tıp alanında yaşanacak bazı gelişmeler şu an doktorların “gördüğü” hastalık işaretlerinin aslında zararsız ve olağan olduğunu ya da röntgen cihazının çalışmasından kaynaklı kusurlar olduğunu ortaya koyarsa doktorlar aynı filmde artık bir hastalık “görmeyeceklerdir.”

Aynı grupta yer alan bir başka katılımcı (Ü2K3) eğitim yönetimi alanında çalışmalar gerçekleştiren bir araştırmacının bir eğitim yöneticisi gibi davranmasının uygun olacağını; yönetsel karar verme durumunda da, tıpkı alandaki doğru bilginin gerekçelendirilmesinde olduğu gibi, elde edilen verinin ideal olarak akıl süzgecinde rafine edilmesi gerektiğini belirtmiş ve şunları söylemiştir:

Şimdi şöyle ki ben veriye dayalı karar vermeyi isterim. Ancak veriye doğrudan saplanıp kalmam. Bunu akıl süzgecimden geçiririm, doğru mu bakarım. Yani veriyi toplarım çünkü eğitim yönetimi ve yöneticilik sürekli problem çözmektir, sürekli krizle karşılaşmaktır ve bir şeyin her zaman geçerli doğrusu yoktur. Çok yeni problemler de ortaya çıkabilir bu yüzden de veriyi akıldan geçiririm. Yöneticinin bazı yeterlikleri olması gerekir diye düşünüyorum. Bu yeterliklere haiz yönetici veriye dayalı bir süreci takip eder akabinde de elde ettiği bu veriyi akıl süzgecinden geçirir. Yani doğrudan veriyi baz almak da doğru değildir. Ben tüm verileri akıl süzgecinden geçiririm.

Yukarıda yer alan katılımcının alanın kuram ve uygulama boyutlarına istinaden böyle düşünüyor olması, bir kuramcı olarak yöntemsel bilgiyi de araştırmacı üst-kimliğiyle konuyla bağlantılı olarak ele alıyor olduğunun işareti olabilir. Anılan grupta yer alan son katılımcı (Ü2K8) ise şunları paylaşmıştır:

Bence en mantıklı olan üçüncüsü, sahaya gidip aynı zamanda sahada edinilen verileri akıl süzgecinden geçirerek davranması gerekiyor araştırmacının. Diğerlerinde bilimin temel ilkelerinden bazılarının göz ardı edildiğini görüyoruz. Ne bileyim nesnel olmayan

önermeler var, kişiye göre sübjektif olabilecek önermeler var. Sonra sadece sahaya inip bizzat gözlemler görüşmeler yapmak, burada bu da sınırlı kalacak. Diğer önermedeki akıl süzgecinden geçirmesi önemli bir şey çünkü bilimin bir işlevi betimlemenin yanı sıra açıklama ve anlamlandırmadır, neden/sonuç ilişkilerini kurmadır. Bunları ancak bir bilim adamı kendi verilerine dayalı olarak genellemeler yaparak oluşturur.

Yukarıda paylaşılmış olan; empirik verilerin akıl ile birlikte değerlendirilmesi gereğinin altını çizen ifadeler, bir nedenselliğe, esas olarak da ilgili alanyazında “Doğru Nedensellik” olarak adlandırılan düşünüşe işaret etmektedir denebilir. Yalnızca fiziksel dünyanın ve onun getirdiklerinin bilgiyi haklılandıracağı değil de kişilerdeki irade yapısının da bu süreçte devreye girdiğini belirten (Doğan, 2017) bu anlayışta, zihinsel özne ile irade kavramının bir anlamda örtüşüyor olduğu gözlenmektedir. Burada pür “Mekanizm” yaklaşımı ile “olayların lokalize edilmesi, mekânlaştırılması” (Çelebi, 2005, s.179) mevzu bahis değildir, Descartes’ın bilginin tek kaynağını akıl olarak alan “modern epistemolojik yaklaşımı” (Kahraman, 2016) da söz konusu değildir. Zihinsel özne burada deneyimleyen; “fenomenolojik özne” olarak değerlendirilebilir ve bu öznenin salt olayları (yerinde) inceleyen bir edilgenlikte değil sahip olduğu bilinç aracılığıyla da, edindiği verileri bir farkındalık ile kendi kendine düzenlediği; ayrıştırdığı, topladığı, yalıtığı söylenebilir. Arıcı (2014, s.6) bu durumu şöyle açıklamıştır: “Tecrübe eden ↔ tecrübe ilişkisi (özne-fiil-nesne ilişkisi) ↔ tecrübe edilen şey” ve bu durumun resmettiği iki önemli duruma vurgu yapmıştır, “niteliksellik” ile “öznellik”.

Burada kayda değer olabilecek durumlardan biri de, katılımcıların hem tümdengelim hem tümevarım yöntemlerini bir arada ele aldıkları, bir anlamda Hume’un rasyonelliğine yaklaşan “akıl süzgeci aracılığıyla sahada elde edilen verileri rafine etmek” ifadeleridir. Kastetmiş oldukları durum, Horkheimer’in da gündeme getirdiği (Onur, 2016) şu konuyu akıllara getiriyor gibidir: Kişinin (araştırmacının) kendi özgün, kendine özgü akılsal süreçlerinin mi (öznel akıl) yoksa öznenin yalnızca gözlemci konumuna indirgenmiş olduğu nesnel aklının süzgecinin mi bahsi geçen “akıl yapısı” olduğunun saptanması güçtür. Öznel akıl kavramının gündeme gelmesi yukarıda görüldüğü üzere, doğru bilgiyi gerekçelendirmek için başvurulacak olası yöntemler dâhilinde katılımcılarla 4. ve 5. sıralarda paylaşılmış olan yöntemlerdeki

“biricik bakış açısı”, “sezgi ve önsezi süzgeçleri” gibi ifadelerin de göz önünde bulundurulmasını gerektirebilir. Bu ise “sahada gözlenenlerin araştırmacının bilgilerine/düşünüşüne uygun olup olmadığının izlenebilmesi önemlidir” demiş olan (Ü1K3, Ü2K3, Ü2K8) katılımcıların aslında bu anılan yöntemleri de alandaki doğru bilginin gerekçelendirilmesi için bir noktada devreye soktuklarını anlatabilir. Burada, öznellik-nesnellik tartışması uyarınca Kerferd’in (1949, s.20) sözünü ettiği Protogoras’ın rüzgâr alegorisini paylaşmak ayrıca anlamlı olabilir:

a. Rüzgâr hiç yoktur: İki kişiye ayrı ayrı görünen iki özel rüzgar vardır; benim için soğuk olan rüzgar senin için ılık olan rüzgar; ama rüzgarın kendisi yoktur.

b. Kamusal bir rüzgar vardır. Fakat o ne soğuk, ne de ılıktır. Rüzgârın soğukluğu, ona soğuk hissettiğim zaman benim için özel olarak vardır. Rüzgârın kendisi benim algılamamdan bağımsız olarak vardır, fakat soğukluğu benim algılamam ile beraber vardır.

c. Rüzgârın soğuk ve ılık diye iki niteliği vardır. Bu iki nitelik aynı fiziksel bir nesnede, yani rüzgârda beraberce vardır. Ben bir niteliğini algımlarken sen başka bir niteliğini algılamaktasın. (aktaran Demir, 2014a, s.72).

Alanda doğru olarak kabul edilen bilginin nasıl gerekçelendirilebileceği yönündeki soruya “alandaki doğru bilgi sahaya gidilerek ve aynı zamanda sahada edinilen veriler akıl süzgecinden geçirilerek gerekçelendirilebilir” şeklinde cevap vermiş olan katılımcılardan biri (Ü3K1) tüm bu tartışmaları özetler biçimde durumu, eğitim yönetimi alanındaki bilginin kuramsal ve uygulama boyutları taşıyor olması ile ilişkilendirmiş ve söz konusu boyutların alanın pratik yönünün gözleneceği sahada ve aynı zamanda, alan bilgisinin teorik yönüne de vakıf olan araştırmacının zihninde yer aldığını söylemiştir.

Evrensel-oryantasyonlu ve nesnel bilgi peşinde olan *nomotetik epistemolojilere* sahip fen bilimleri (doğa bilimleri/pozitif bilimler) ile durumsallık anlayışını, yorumsamacı paradigmayı gözetten *idiografik epistemoloji* mensubu insan bilimleri ayrışmasında sosyoloji, ekonomi ve siyaset biliminin kendini daha ziyade anılan ilk grupta konumlandığı, ikinci grupta ise daha çok antropoloji ve tarih gibi

bilimlerin izlendiği söylenebilir (Demirel, 2008). Eğitim yönetimi de benzer konumlandırma girişimlerine maruz kalmaktadır. Yıllar içinde eğitim yönetimi alanında açık ve örtük biçimlerde süregelen; kâh üretilen bilimsel çalışmaların satır aralarında kâh direkt olarak araştırmacıların söylemlerinde izlenen “alanda ontolojik ve epistemolojik yönlü sıkıntılar”ın Evers ve Lakomski’nin (1991) eğitim yönetimini yukarıda anılan iki epistemolojinin dışında “üçüncül bir alanda” konumlandırma önerisi ile yeni bir boyut kazanmış gibidir. Bunlar ışığında şunu demek yanlış olamayabilir: Yukarıda sözü geçen katılımcılar, “sahaya gidip gözlem yapacaklarını” söyleyerek kendi akıllarının hem kolektif özellikli bir eğitim yönetimi araştırmacısı aklının izlerini (veriler, kuram bilgisi-empirik bilgi örtüşmesi, deneyim, gözlem gibi etmenlerden oluşan görece nesnel/bilimsel bir yapı) taşımasını sağlamış, hem de birey olarak kendine has düşünce, fikir, algı, kavrama yönleriyle öznel akıllarının bu esnada ayrıca rol oynamasını istemişlerdir. Bu çerçevede bu iki düşünüş, alanda izlenmekte olan, eğitim yönetimini fen bilimleri ve sosyal bilimler arasında üçüncü bir gruba dâhil etme çabalarıyla birlikte değerlendirilebilir. Nitekim denmiştir ki, nesnel gerçeklik, ilgili özne ve nesneden; onun tanımlanmasına aracı olduğu düşünülen araştırmacının nesnesi konumunda olandan ve onu tanımlama çabası içine giren araştırmacıdan bağımsız addedilememektedir (Ormston ve diğerleri, 2014). Araştırmalardaki deneyim-akıl ilişkisini bu ekseninde şöyle özetlemektedir:

Özel deneyimler üzerine inşa edilen evrensel önermeler, bilim çevresi tarafından geçerli olarak kabul görür. İşte bu basit sayma tekniği üzerinde yükselen ve buradan genel-geçer ifadelere ulaşan empirist geleneğe sadık bilimsel kavrayış, evreni bu sınırlı deneyim alanı içerisinde keşfeder. Oysaki evrenseli temsil ettiği düşünülen önermeler, özel deneyimlerin akıl aracılığıyla genelleştirilmiş formlarıdır (Temiz, 2017, s. 654).

### **Tema 3: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Gerekçelendirilmesi**

#### **Konu: Alanda Doğru Bilginin Gerekçelendirilmesi**

#### **Görüş 2: “Eğitim Yönetimi Alanında Doğru Bilgi Sunulan Tüm Yöntemler Aracılığıyla Gerekçelendirilir” Görüşü**

Alanda doğru olarak kabul edilen bilginin nasıl gerekçelendirileceği doğrultusundaki soruya cevap olarak “alandaki doğru bilgi bahsi geçen tüm yöntemler ile gerekçelendirilebilir” demiş olan katılımcılar (Ü1K1, Ü1K2, Ü1K4, Ü1K5, Ü1K6, Ü1K7, Ü1K8, Ü1K9, Ü1K10, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K2, Ü2K4, Ü2K5, Ü2K6, Ü2K7, Ü2K9, Ü2K10, Ü2K11, Ü2K12, Ü3K2, Ü3K3, Ü3K4, Ü3K5, Ü3K6; 25 katılımcı) toplam katılımcıların büyük çoğunluğunu (yaklaşık olarak %86,2) oluşturmaktadır. Anılan katılımcılar, bu tercihlerini açıklarken “bilimsel davranma” (Ü1K1, Ü1K2; 2 katılımcı) ve “alanın disiplinlerarası özelliği” (Ü1K2, Ü1K4, Ü1K5, Ü1K6, Ü1K7, Ü1K8, Ü1K9, Ü1K10, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K2, Ü2K4, Ü2K5, Ü2K6, Ü2K7, Ü2K9, Ü2K10, Ü2K11, Ü2K12, Ü3K2, Ü3K3, Ü3K4, Ü3K5, Ü3K6; 24 katılımcı) durumlarını gösterdiği kaydedilmiştir.

Araştırmada “bilimsel olma” vurgusunda bulunan gruptan bir katılımcı (Ü1K1) şöyle demiştir:

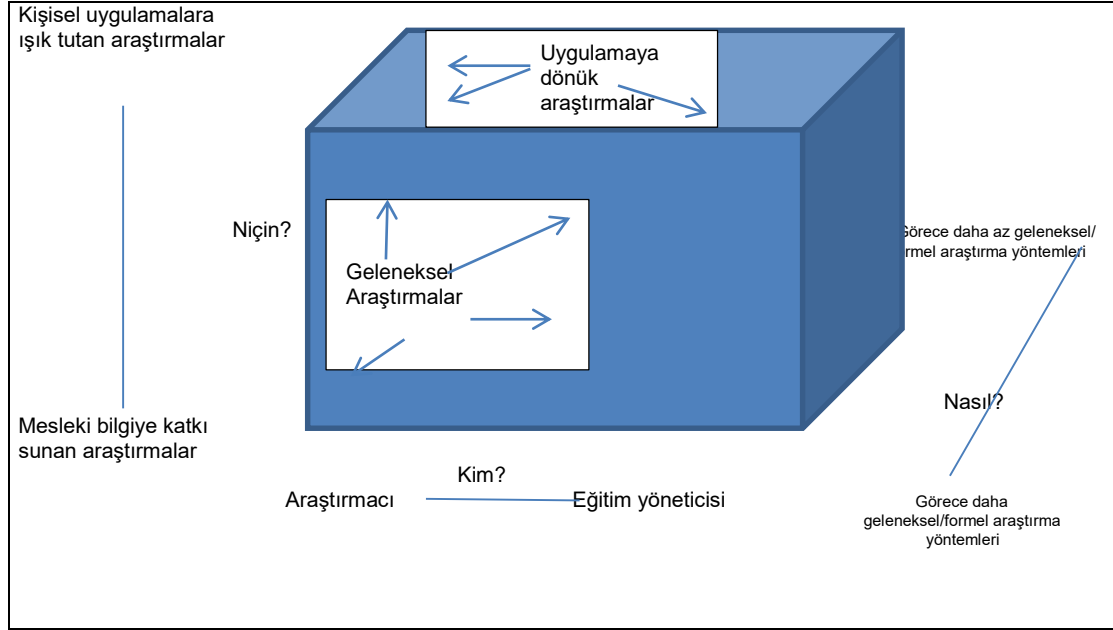
Benim bakışlarım biraz eklektiktir sosyal bilimlerde. Şimdi tabii asıl olan şudur bir kere karar verirken hani belli olasılık sınırları içinde doğruyu kabul ederken onu, tabii kanıta dayalı karar vermeniz lazım yoksa sahaya inmeden herhangi bir elinizde kanıt, detay olmadan salt işte mantığınızı kullanarak buna “doğrudur” demeniz herhalde ancak kanıya dayalı bir şey olur kanıta değil. O yüzden tabii gidip gözlem yapmanız, ondan sonra işte bilmem belli ölçekler kullanmanız yani veriyi bir araştırmaya dayandırmanız gerek, tabii bunları yaparken de akıl olmadan siz bunların hepsini nasıl sentezlersiniz ki değil mi? Kavram analizi yaparız biz önce bir de, bir tabir vardır “ne aradığımı bilebileyim ki bulduğumun farkına varayım” düşüncesi, bir şey hakkında karar verirken güçlü bir veri tabanı oluşturmanız lazım. Burada da belki bunların hepsini toparlayarak ve kanıta dayalı olarak bunu yapmamız gerekiyor.



İlgili araştırmacı burada tarihte “Menon Paradoksu” olarak bilinen bir duruma da aslında parmak basıyor gibi görünmektedir: “Ne bilinen ne de bilinmeyen araştırmak mümkündür. Bilineni araştırmak zaten bilindiğinden gereksiz; bilinmeyen ise neyin araştırılacağı bilinemediğinden mümkün değildir.” (Platon, 1993). Burada, “bilinen” ve “bilinenin bilgisi/bilinmeyen bilgisi” kavramlarının binlerce yıldır sürmekte olan tanımları üstünden yeni birtakım epistemik tartışmalar yapmaktansa söz konusu durumu eğitim bilimleri kapsamında ve alan özelinde değerlendirmek daha yerinde olabilir. Her birey, toplumsallaşma ve/veya “toplumsallaştırılma” sürecinde formel ve informel eğitimin içinde yer alır. Eğitim bilimciler için de bu geçerlidir demek yanlış olmayacaktır. Eğitim yönetimi alanında araştırma yapan kimselerin de, tam bilgisine sahip olmadıkları, eksikliğini duydukları ancak zihinlerinde var olan kavramlara (Garrison, 1988) ilişkin, henüz alanın bilgisi dâhilinde keşfetmemiş oldukları boyutlara, ayrıntılara, bağlantılara, düşünelere, kendi eğitimlerine dair bilgi ve deneyimlerinden süzülüp gelen “sorulara” dönük arayışları bulunmaktadır. Nitekim eğitim yönetimi alanında salt kuramcılar tarafından kendileri ve sahadakiler için bilgi üretilmiyor olduğu, alan bilgisinin sahadan da oldukça güçlü ve dinamik biçimde alana işlediği inancı izlenmektedir (Anderson ve Jones, 2000). Elbette saha bilgisinden kasıt burada yalnızca eğitim yöneticileri ile eğitim örgütlerinin diğer üyelerinin ürettiği ve alanın kuramsal yanını desteklediği bilgi birikimi olarak düşünülmemelidir. Araştırmacının, bir zamanlar öğrenen/öğreten/yönetici olarak eğitim kurumları bünyesindeki yaşamışlıkları ve oluşturmuş olduğu kanıları, fikirleri ile hâlihazırda-büyük olasılıkla-bir yükseköğretim kurumu içinde; araştırmacı, öğreten, öğrenen ve yönetici olarak elde etmeye devam ettiği bilgi ve deneyimleri söz konusu birikimi bütünlükle karşılayabilir. Aksi takdirde, Hargreaves’in (1994) belirtmiş olduğu üzere eğitim bilimlerinde yürütülen araştırmalar, fazlaca teorik bilgi yüklü olarak kalacak; ezoterik hatta seçkin olmaktan kaçamayacaktır. Oysaki bilgi ve bilginin kendi içinde taşıyor olduğu, barındırdığı dair tüm kavramlar ve ilgili pratikler, düşünce sistemleri “entelektüel/akademik kapalı devre yayınların sınırlarının ötesinde” (Anlı, 2016b, s.148) yer almaktadır.

Alandaki araştırmaların niçin/kim için, kim tarafından ve nasıl gerçekleştiriliyor olduğu eğitim yönetiminde bu minvalde sürüp giden bir tartışma olarak izlenmektedir. Kuşkusuz değişen *zeitgeist* uyarınca farklılaşan ontolojik-epistemolojik-aksiyolojik yönelimler ve nihayetinde eğitim bilimleri ölçeğinde gözlenen paradigma dönüşümleri bu soruların cevaplarını da hızla değiştirmekte gibi gözlenmektedir. Esasen alanda

cevaplar kadar sorulmakta olan sorular da sürekli olarak bir değişime tabidir (Levin, 1999). Alan bilgisinin geleneksel metodolojiler ve uygulama araştırmaları eksenindeki mütemediyen değiştiği düşünölen işleyişi şöyle resmedilmiştir (Riehl ve diğerleri, 2000, s.401):



Şekil 6. Alan bilgisinin işleyişi (Riehl ve diğerleri, 2000, s.401).

Yukarıda paylaşılmış olduğu üzere, eğitim yönetimi alanındaki yöntemsel yönelimler, dolayısı ile de araştırmaların kimlerce, ne amaçla, nasıl yapıldığı çoklu ve sınırları gibi konular gittikçe bulanık bir durum teşkil etmektedir. Bunun sebebi, alanın kuram ve uygulama boyutlarının bir arada hızlı değişimleri sırtlama çabasıdır. Benzer şekilde, Lane (1995) eğitim yönetimi alanı bilgisinin tek tek araştırmacıların alana kişisel düşünüş ve kendi anlam arayışları ile biçimlenen gerçeklikleri üzerinden olduğunu söylemiştir. İlgili görselden çıkan sonuç ise bu bulanıklık halinin getirilerinin ivedilikle yorumlanması şeklinde olabilir. Eğitim yönetimi alanında araştırmalar vasıtasıyla yeni bir şey söyleme, mevcut sorunlara eğilebilme, savları sağlam şekillerde destekleme, bulguların hedef kitlenin gözetilerek kamunun huzurunda paylaşılması durumları bu bağlamda önem kazanmaktadır (Riehl ve diğerleri, 2000).

“Alandaki doğru bilgi bahsi geçen tüm yöntemler ile gerekçelendirilebilir” demiş olan katılımcılardan bu görüşlerini yine “alanın disiplinlerarası özelliği”ni gündeme

getirerek ve “bilimsel olabilme kaygısı” ile açıklamış olan katılımcıların bu iki açıklamasını bir araya getiren bir ifade şöyle kaydedilmiştir (Ü1K2):

Kavramsal yani kuramsal çerçeveye bakmak ona dayalı olarak alanda gözlemler yapmak o gözlemleri tabi ki bir bilimsel araştırma yöntemi ile sentezlemek. Şimdi direkt alana gittik ama bunun bir alt yapısı, bir kavramsal, kuramsal çerçevesi var mı, yok mu? Eğer varsa o bilgilerden yararlanabiliriz ama yoksa kuşkusuz bilgiyi biz üreteceksek o zaman, ilk bilgiyi biz üreteceksek, o zaman burada disiplinler arası bilgilerden de yararlanmamız söz konusu olabilir. Ondan sonra alana giderek belirttiğim gibi o alandan elde edeceğimiz bilgi ve sonuçlara göre bilgilerimizi oluşturabiliriz diye düşünüyorum...bazı durumlarda sezgi de var.

Kendilerine sunulmuş olan “doğru bilginin gerekçelendirilme yöntemleri” arasında “sezgi ve önsezilerin rolü”nü kabul etseler de bu duruma temkinli yaklaşmakta olduğu izlenen katılımcılardan biri (Ü1K4), sosyal bilim araştırmacısının kimliğine vurgu yaparak bilgiyi önsezi ve sezgilerle (de) gerekçelendirme yolunu, çalışmanın olası sosyo-kültürel bağlamıyla ilişkilendirmiştir:

Kavramları araştırmam gerekir. Kitap okumam, yayınları takip etmem gerekir yani kafamda kavramla ilgili bir netlik olması gerekir. Ama tabi ki eğer bu yurtdışından gelen bir kavramsa zaten onun Türkiye’de olup olmadığına dair bir önsezim vardır. Hani sonuçta otuz beş, otuz altı yıldır içinde yaşadığım bir toplumun dinamikleri var. Onu da işte bu akıl süzgecinden ve sezgi süzgecinden geçiririm bunlar bana aslında bir fikir verir. İşte bu çıkarımlar ve okuduğum yazılar sonucunda buna yönelirim. İşte aslında kafamda bir şey oluşur ama tabi ki bunları kanıtlamam gerekecek yazıya dökmem için, bu da dış koşullar, beni zorlayan dış etkenler. Bir yazı yazarken okuyucu bana, bunu neye göre yazdığımı soracak. Ya da işte bir dergide yayınlatmaya kalkarsam çalışmayı hakem soracak, artık orada yöntem devreye işte gözlem, görüşme, neyse, bunları yapmak

zorunda kalacağım, bu şekilde bilgiyi gerekçelendirmeye çalışıyorum.

Burada Schopenhauer'in "alelade araştırmacı, kendi görüşüne başvurmaksızın alandaki kaynaklardan yararlanma yoluna gider buna da '*fuga vacui*'; boşuna kaçış denir" sözünü anımsamak yerinde olabilir (1969, s.28). Katılımcı, alandaki bilgi birikimini kendi düşüncelerinin ve sezgilerinin (görü) süzgecinden geçirip sıradan bir araştırmacının ötesine geçmeye çabaladığını anlatmak istemiştir, diye de düşünülebilir. Yukarıda ifadeleri paylaşılmış olan katılımcının araştırmayı akademik bir zemine oturtmak ve bir anlamda onu meşru kılmak için birtakım bilimsel addedilen yöntemleri de "yapmak zorunda olduğunu" belirtmesi, akla "Modern bilimin, tümevarımsal yapısı ve deney odaklılığı, onun ortaya koyduğu bilgilerin genel geçerliliğini sağlamak için yeterli midir?" (Aydın, 2009, s.3) sorusunu getirmektedir. Nitekim katılımcı (Ü1K4) şu sözlerle görüşünü açıklamaya devam etmiştir:

Burada veri toplamanın zorluğundan, işte yöntemin sübjektifliğinden, genellenemez oluşundan vesairenden bahsedebiliriz. Bunlar yöntemsel sorunlar olabilir. Ama onun dışında şimdi burada yaptığımız bu araştırma bu ülkeye özgü bir sonuç ortaya çıkarıyor, çok kültürel bir sonuç ortaya çıkarabiliyor. Yani burada bahsettiğimiz konu dahi, kriz yönetimi, kültürden bağımsız değil çünkü ülkede finansal kaynak yok örneğin böyle bir şeye yani inisiyatif almaya yönelik bir yetki verici politika yok. Bunu anlatmaya çalıştığınız zaman, diyelim ki araştırdınız bir sonuca ulaştınız yurtdışında durumu birine izah etmeye çalışıyorsunuz anlamıyorlar. Onların teorik görüşleriyle bizim pratikte yaşadığımız örtüşmüyor ve izahta, açıklamada zorluk yaşıyoruz. Böyle bir gerçeklik de var.

Yukarıdaki ifadeler yüzyıllar boyunca sosyal bilimlerdeki kuramlarını (daha da) sağlam bir zemine oturtabilmek ve bu kuramları (daha da) kıymetli addettirmek için, temelci anlayış ve pozitif bilimlere sırtını dayamak durumunda kalan bilim insanlarını (Kibar, 2016) akla getirmektedir. Yalçın'ın eğitim yönetimi alanındaki batı kökenli bilgiyi araştırdığı lisansüstü tez çalışmasında da, bir katılımcının sözlerinde

yukarıdaki katılımcının ifadelerine benzer biçimde, Türkiye-yurtdışı alanyazın kıyasını izlemek mümkün gibi görünmektedir (2015, s.111).

Bu dergi neyi istiyor diye bakıyorsunuz önce, ne tür çalışmalar basıyor. Otomatik olarak sizin zihniniz bu Batı merkezli dergi gündemlerine odaklanıyor ve siz burada Türkiye'nin özgününden bir şeyler yazdığınızda basılma olasılığı daha düşük oluyor. Çünkü onlar çok yerel diyor, çok tikel bir mesele diyor. Ama evrenseli kavradığını iddia eden dergiler bunlar. O yüzden de alanımızı bir tür sınırlandıran, kısıtlandıran bir yayın politikası var tabii.

Burada Arslan'ın (2007) epistemik cemaat kavramını gözden geçirmek ve kendisinin bir ifadesini alıntılanmak, sözü edilen akademik monopol kavramına ışık tutmak için faydalı olabilir: "Her epistemik cemaat gibi bilimsel cemaat de hem 'entelektüel merkez', 'paradigmatik grup', 'görünmeyen koleji' hem de bilime inanan 'müminler topluluğu' anlamında neye 'bilgi' denilmeyeceğini, bilginin standart ve yöntemlerinin neler olduğunu, bilginin doğruluk ve geçerliğini, güvenilirliğini tescil eden bir tekeldir." (s.96).

Daha önce katılımcılara sorulmuş soruların analizinde de izlenmekte olduğu üzere, eğitim yönetimi alanı olası tüm bağlamlardan; küçük ve büyük ölçekli sosyo-kültürel yapılardan ve zamansal koşullardan etkilenmektedir düşüncesi alanda olduğu kadar katılımcılar arasında da kabul görmüştür. Öte yandan yukarıdaki ifadelerden okunabildiği kadarıyla "bir araştırmanın sonuçlarını genellemenin zor(unlu)luğu hatta baskısı", durumsallık öğesinin yadsınmadığı, çalışma alanlarının, sahasının (insanlar, örgütler vb.) otantik oluşunun çoğu kez ön plana çıktığı eğitim yönetimi alanında bile kendini göstermektedir. Dahası Murphy (1995, s.84) bilimsel araştırmalarda araştırmacının sergilemesi beklenen duyarlılığın "empati" davranışı ile kalmayacağını, aslında "epistemolojik katılım" olarak adlandırılan, öznelere de nesnelere ve gerçeklik ile ilgili ön kabullere, varsayımlara işleyen bir pozisyonlarının olduğunu savunmaktadır. O halde, bağlamsallığın önemli bir unsur olduğunun reddedilmediği, öznesinin ve nesnesinin nihayetinde beşeri nitelikte olduğu eğitim yönetimi alanında çalışma yapanların diğer ülkelerdeki araştırmacılarca "anlaşılma", "tanınma" isteği, hatta araştırma sonuçları doğrultusunda alanda saygı/kabul görüp

görmeme kaygısı gütmeleri üzerinde durulup tartışılması gereken bir konu gibi görünmektedir. Eğitim yönetimi alanyazınında pek çok ülkede “eşzamanlı olarak ortaya çıkan popüler araştırma alanları”nın ontolojik ve epistemolojik olarak incelenmesi, bu çalışma konularının araştırmacılara, camiada kabul edilme anlamında bir konfor alanı oluşturup oluşturumuyor olduğunun irdelenmesi de gerekli olabilir. Aydın (2009) tarafından paylaşılmış olan ve yukarıda eğitim yönetimi alanı için de bir örnek oluşturabilmesi için kendisine yer verilen soru ekseninde düşünüldüğünde akla yeni sorular da gelmektedir. Eğitim yönetimi (gibi bir alan dahi), daha ziyade pozitif bilimlerde geçerli olduğu üzere, nesnellik/genel geçerlik durumlarını araştırmalarda korumak ve gözetmek zorunda mıdır? Yöntemsel anlamda ve ayrıca araştırma sonuçlarının ontolojisi/epistemolojisi ile bunların paylaşıldığı “dil”de nesnellik olduğu takdirde mi alan özgün ve saygın bir bilim olarak addedilir? Bu soruya verilecek olumlu bir cevap, sadece makro düzeyde alanın kendisi ile ilgili bunalımları tetiklemeyecek, yukarıda bu endişeyi mikro düzeyde yaşıyor olduğu gözlenen katılımcı örneğinde olduğu gibi, araştırmacılar düzeyinde de bir zihin karışıklığı teşkil edecektir, diye düşünülebilir. Bu soruya, bir soru daha eklenecek olursa, Kuhn’un şu ifadesini buraya kaydedebiliriz: “Duyumsal deneyim gerçekten değişmez ve tarafsız mıdır? Kuramlar sadece hazırda duran verilerin insan-yapısı yorumları mıdır?” (Anlı, 2013, s.148).

Yukarıda görüşleri paylaşılan katılımcı (Ü1K4) ilgili soruya cevaben paylaştığı görüşleri şöyle sonlandırmıştır:

Eğitim yönetimi alanı özelinde gördüğüm en büyük eksiklik kavramların içinin doldurulmasında ciddi bir sorun var. Yani bir şey, yeni kavram çıkıyor mesela psikolojide, bu birden bire şey gibi hani “hop yeni bir kavram bulduk, yeni bir kavram çıkmış hadi bunu araştıralım, bunu çalışalım” gibi davranılıyor. Yani burada artık amaç şunu geçti “bilgi üretelim”. “Bu gerçekten eğitim sistemine fayda sağlar mı; burada benim okuyacağım, yazacağım, üzerine düşüneceğim şey, somut bir soruna çözüm üretir mi”den çıkıyor artık mesele “bana ne fayda sağlar, buradan kaç yayın çıkartırım”a dönüyor. Yani artık bir bilginin gerekçelendirilmesi gibi bir kaygı yok

araştırmacılar da ya da bu alanın çalışmalarında, daha bencilce kaygılar var.

Burada eğitim yönetimi alanında bilginin gerekçelendirilmesine dönük bir çabanın bile izlenmeyişi durumundan söz edilmesi çarpıcı olarak nitelendirilebilir. Nitekim eğitim yönetimi alanında “uluslararası arenada fark edilmenin denklemi” üzerine bilimsel araştırmaların dahi yapılmış olduğu gözlenmektedir (Richardson ve McLeod, 2009). Oysa eğitim bilimcilerin “yerleşik bilim normlarını eleştirel ve sorgulayıcı bir yaklaşımla içselleştirmeleri” ve, “eğitim bilimlerinin ne olduğu, niçin var olduğu, neyi nasıl bildiği, eğitim bilimleri hakkında hangi bilginin meşru, hangi bilginin öğretmeye/öğrenmeye değer olduğu” konularında yeterli olmaları gerektiği alanda ifade edilmektedir (Özsoy ve Ünal, 2005). Nitekim Karip (2007) alandaki araştırmaların çoğunun, Türkiye bağlamındaki problemlere değil, trend olmuş jargon içinde yer alan kavramlara dönük olduğunu; editörlük ve hakemlik oluşumlarının yayınlar için bir anlamda paradigma tutuculuğu da yarattığını belirtmiştir. Eğitim yönetimindeki bilim insanları alanı belki de Feyerabend’in deyişiyle “yöntembilimcilerin cenderesindedir” (Demir, 2009, s.124). Ayrıca, alanda bu ve benzeri ifadelerin seneler içinde geçerliğini sürdürdüğü görülmektedir. Benzer şekilde, daha güncel olarak da eğitim bilimleri araştırmalarında nesnel ve genel geçer sonuçlar verdiği düşünülen nicel araştırmaların alanda başat olduğu kaydedilmiştir (Arık ve Türkmen, 2009; Balcı ve Apaydın, 2009; Doğan ve Tok, 2018; Kaya ve diğerleri, 2016; Uysal, 2013; Yalçın ve diğerleri, 2015; Yıldırım, 2018; Yılmaz, 2018). Esasında Türkiye dışında da bu tip kaygıların araştırmacılar nezdinde izlendiği ifade edilmiştir (Hallinger ve Hammad, 2017).

#### **Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**

##### **Konu 1: Alan Bilgisinin Sınırı**

Katılımcılara yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşme soruları aracılığı ile iletilen beşinci soru, epistemoloji alanyazınında izlenen tartışma konularından biri olan “bilginin sınırı”na yöneliktir. Bu soru vasıtasıyla eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilgiye bir sınır çizilip çizilemeyeceği; çizilmesinin gerekli olup olmadığı problemlerine dönük olarak katılımcılardan görüş alınması hedeflenmiştir. Kendilerine

şu soru sorulmuştur: “Sizce eğitim yönetimi alanındaki bilginin bir sınırı var mıdır? Varsa, bu bilginin başladığı ve bittiği yer sizce neresi olabilir? Eğitim yönetimi alanı, Kamu Yönetimi, Eğitim Bilimleri, İşletme gibi bilim dalları ya da disiplinler içinde kendini nasıl ve ne şekilde konumlandırabilir?”

Bu soruya toplam 29 katılımcının 7’sinin “eğitim yönetimi alanındaki bilginin bir sınırı vardır” dediği, 22 katılımcının da “alanda bilginin bir sınırı bulunmamaktadır” dediği görülmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen görüşlerin “eğitim yönetimi alanındaki bilginin bir sınırı vardır” ve “eğitim yönetimi alanındaki bilginin bir sınırı yoktur” biçiminde iki ayrı ana başlıkta izlendiği söylenebilir. Bunu yansıtan tablo aşağıdadır:

#### **Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**

##### **Konu:1 Alan Bilgisinin Sınırı**

Tablo 8

##### *Alan Bilgisinin Sınırı*

| Görüşler                              | Üniversite 1 | Üniversite 2 | Üniversite 3 | Toplam Katılımcı |
|---------------------------------------|--------------|--------------|--------------|------------------|
| “Alandaki Bilginin Bir Sınırı Vardır” | 3 katılımcı  | 2 katılımcı  | 2 katılımcı  | 7 katılımcı      |
| “Alandaki Bilginin Bir Sınırı Yoktur” | 8 katılımcı  | 10 katılımcı | 4 katılımcı  | 22 katılımcı     |
| Toplam Katılımcı                      | 11 katılımcı | 12 katılımcı | 6 Katılımcı  | 29 katılımcı     |

#### **Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**

##### **Konu:1 Alan Bilgisinin Sınırı**

##### **Görüş 1: “Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Bir Sınırı Vardır” Görüşü**

“Alanda bilginin bir sınırı bulunmaktadır” görüşünü paylaşan katılımcılar, toplam katılımcıların yaklaşık olarak %24,1’ini oluşturmaktadır. Anılan katılımcılar, alanda üretilen, paylaşılan; dolaşımda olan bilginin bir sınırı olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcıların düşüncelerini desteklemek adına “alan bilgisinin durumsallığı çerçevesinde; belli bir yer ve zamana ait olarak birikim yapmış bilginin sınırı olduğu” (Ü1K2; 1 katılımcı), “bilginin kapsamı sayesinde bir sınırı olduğu” (Ü1K3; 1 katılımcı), “alan dâhilinde çalışılan konularda diğer bilimlerden farklı boyutların incelenmesi” (Ü1K9; 1 katılımcı), “alanın bilgi sınırının başlayıp bittiği



yerin kamu yönetimi alanının sınırları olduğu” (Ü2K7, Ü2K9; 2 katılımcı), “akademik anlamda bir sınırın gerekli düşüncesiyle bir sınır çizildiği” (Ü3K2, Ü3K3; 2 katılımcı) gibi konulardan söz ettikleri izlenmiştir.

Bilim tarihine bakıldığında, çoğu kez bir disiplinin, araştırmacılar için araştırma alanını; çalışma konularını, nesnesini, diğer alanlarla ilişkisini tanımladığı sürece varlığını sürdüreceği düşüncesinin egemen olduğu görülmektedir (Ataman, 2008). Eğitim yönetimi alanındaki bilginin de genel manada iki şekilde, kuram ve uygulama boyutları ile var olduğunu söylemek doğru olacaktır. Alanda kuram, sistematik biçimde eğitim-öğretim kurumlarında izlendiği düşünülen tüm davranış biçimlerinin yapılarını tespit eden ve bunlara açıklık getiren, bunları birbiriyle ilişkilendiren varsayımlar, kavramlar ve teorileri kapsarken alandaki pratik bilgiler bütünü, kuramların uygulamaya konmasıdır diye düşünülebilir (Karataş, Kyzy ve Topuz, 2014). 20. yüzyılın ikinci yarısına dek alanın sınırları çok daha keskin biçimde izlenmiştir keza eğitim yönetimi alanı bilgisi anılan döneme dek, eğitim kurumları yöneticilerinin kendi gözlemleri ile deneyimlerinin aktarımı ile “sınırlı”dır (Gedikoğlu, 1997).

Wallerstein tarih sürecinde sosyal bilimlere irdeleyen bakış açısını yansıtırken, sosyal bilimlerin bilgisinin, 1500’lerden beri süregelen ve bizatihi katkısının olduğu modern dünyada gerçekliği farklı biçimlerde, deneysel anlamda doğrulamaya dönük olan sistematik bilgiler olarak tanımlamaktadır (*Gulbenkian Komisyonu*, 1998). Bir yandan da, bir sosyal bilim olan eğitim yönetimi alanının bilgisinin genelde yorumsamacı bir amaç güdüyor olduğu, evrensel gerçeğin keşfi yerine bağlamların açıklanmasını hedeflediğini söylemek de önem taşımaktadır (Güngör, 2014). Bunlar ışığında, bu çalışma kapsamında katılımcılarca sıklıkla vurgulanan ve aslında alanda kabul görmüş bir düşüncenin ürünü olan “alanın merkezinde eğitim kurumlarının bulunduğu” inancına yönelik birtakım sorular akla gelmektedir: Bir sosyal, politik ve hatta ideolojik kurum olarak anılabilen ve devingen bir süreçsellik taşıyor olduğu da rahatlıkla söylenebilecek eğitim ile eğitimin beşeri yönlerinden kaynaklanan dinamik oluş bir arada ele alındığında, salt eğitim yönetiminin değil eğitim bilimlerinin de bir sınırını çizmek kolay mıdır? Bir alandaki sınırlar bilimsel üretimi ve bilgi dolaşımını kolaylaştırmakta mıdır? Bu gibi yeni soruları da bir anlamda kendi düşünceleri doğrultusunda cevaplamış olduğu izlenen katılımcılar, “Sizce eğitim yönetimi alanındaki bilginin bir sınırı var mıdır? Varsa, bu bilginin başladığı ve bittiği yer sizce neresi olabilir? Eğitim yönetimi alanı, Kamu Yönetimi, Eğitim Bilimleri, İşletme gibi

bilim dalları ya da disiplinler içinde kendini nasıl ve ne şekilde konumlandırabilir?” sorusuna “bilginin bir sınırı vardır” deyip şöyle yanıtlar vermişlerdir (Ü3K2):

Evet sınırları var ucu açık sınırsız bir disiplinde işlerimizi yapmıyoruz. Sınırları var. Fakat şöyle bir şey bu sınırlar nerede başlar nerede biter gibi indirgemeci; böyle kesin tanımlardan, konuşmalardan da kaçınıyorum. Çünkü biz olgunlaşan bir şey, süreçten bahsediyoruz. Bu sürecin içindeyiz. Maden gibi düşünüyorum yani kazdıkça genişliyor yeni odalara giriyoruz.

Yukarıda katılımcı tarafından paylaşılmış olan ifadelerde, alandaki bilginin anılan unsurlar (beşerilik vb.) ve tüm diğer karakteristik özellikleri ile her an geliştiği, ancak bunun alan bilgisi anlamında genişlemeye değil, “derinleşme”ye işaret ettiği, dolayısıyla sürekli yanlara doğru ilerleyen bir alan yerine belli sınırlar içinde git gide derinleşen bir alanın varlığının söz konusu olduğu anlaşılabilir. Katılımcının paylaştığı olduğu “maden metaforu” ise alandaki türdeş olarak değerlendirilebilecek bilgilerin bile alanın bağlamsallık anlayışıyla farklı okunması gerektiğini, her bağlamın özgül bilgisinin benzer bilgi setlerine özgün eklemeler yaptığını, bilgi birikimini derinleştirdiğini, yer yer Gömülü Teoriler’in keşfediliyor olduğunu anlatmaktadır denebilir. Nitekim bir sosyal bilim olan eğitim yönetiminde, durumlar ve olaylar tek bir uzam-zamana yerleştirilebilecek fiziksel yapılar (Bryant, 1985) değildir. Burada anlatılmak istenen bir husus da alanda belli bir paradigma uyarınca ilerlenmesi ve alan bilgisinin içeriğine odaklanması durumu olabilir. Böylelikle araştırmacıların dikkatleri sınırları çizili bir alan sayesinde ve bir paradigma doğrultusunda ilerlerken pek dağılmayacak, belki de kendileri yalnızca “oluşturulmuş bir ‘zemini’ paspaslamak” için kolları sıvayacaklardır (Friedrichs, 1970, s.5). Esasen alanın sınırlarının en çok uygulamacılar değil teorisyenler/akademisyenler için gerekli olduğu düşüncesi de katılımcılarca paylaşılmış durumdadır (Ü3K2, Ü3K3; 2 katılımcı). Bu gruptaki bir katılımcı (Ü3K3) şunları söylemiştir: “Ben alandaki sınırı daha çok akademisyenlerin ürettiğini düşünüyorum. Kişisel olarak sınırlarının bu kadar belirgin olduğunu düşünmüyorum ama eğitim yönetimindeki bilginin sınırı, bence, akademisyenlerin kavrayışına göre yani onların çalışma alanına göre var. Yani bu bence yapay bir sınır öyle söyleyeyim.”

Buraya bir parantez açmak ve Altbach'ın (1981) eğitim bilimlerini tasvir ederken sözünü ettiği durumu hatırlamak yerinde olabilir: Birtakım entelektüel "üsler" dünyanın her yerine bilgiyi, çeşitli yayınlar, bilimsel/akademik organizasyonlar vb. aracılığı ile sunarlar, bu üsler dışında kalan her oluşum, anılan bilgiyi kopyalamalar vasıtasıyla yaymaktan öteye gidemeyen bir misyona sahiptir. Altbach'ın bahsettiği "merkezler ve kendi bağlamlarında otorite addedilseler de aslında periferde yer alan, edilgen nitelikteki kurumlar" (s.602) arasındaki ortaklaşa işleyiş, alandaki bilginin üretim, paylaşım ve kabul edilme süreçlerini hızlandırmak için mi inşa edilmiştir? Alanda bilginin sınırları akademik çalışma yapacaklara kolaylık olsun diye mi vardır?

#### **Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**

##### **Konu:1 Alan Bilgisinin Sınırı**

##### **Görüş 2: "Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Bir Sınırı Yoktur" Görüşü**

"Eğitim yönetimi alanında bilginin bir sınırı bulunmamaktadır" görüşünü ileten katılımcılar (Ü1K1, Ü1K4, Ü1K5, Ü1K6, Ü1K7, Ü1K8, Ü1K10, Ü1K11, Ü2K1, Ü2K2, Ü2K3, Ü2K4, Ü2K5, Ü2K6, Ü2K8, Ü2K10, Ü2K11, Ü2K12, Ü3K1, Ü3K4, Ü3K5, Ü3K6; 22 katılımcı) toplam 29 katılımcının yaklaşık olarak %75,8'ini oluşturmaktadır. Söz konusu katılımcılar, alan bilgisinin bir sınırı olmadığına dair düşüncelerini iletmışlerdir. Anılan 22 katılımcıdan 21'inin bu durumun "olağan, doğal, istendik (yararlı, yol gösterici), beklenen, normal" olduğu yönünde beyanlarda bulunduğu izlenmiştir. Bir katılımcı ise (Ü2K12) şu sözlerle alanın bilgisinin sınırları olması gerektiğini savunuyor görünmektedir:

Bir çalışma alanının, disiplinin sınırları net olacak ki o alanda bir şeyler üretildiğinde o alana katkı sağlayabilsin. Yani çok geniş olması veya çok dar olması da sorun, yani çok geniş olmasının sakıncaları neler mesela? Alan çok dallanıp budaklanır. Amaç dışındaki çalışmalara kayılabilir. Yani asıl problem alanına, asıl sorun alanına özgü çalışmalardan ziyade çok farklı dallara kayarak yanlış yapılabilir. Şu an örgütsel davranış ve liderlik alanında yoğun çalışmalar var. Şimdi örgütsel davranışın şöyle bir sakıncası var. Örgütsel davranış nereden besleniyor, işletme diyoruz, aslında

psikoloji kavramlarından besleniyor. Psikoloji kavramları uçsuz bucaksız; şimdi işte “sinizm”den gir “sessizlik’ten çık, “iyi oluş”tan gir şundan çık. Yani muazzam literatür var. Şimdi böyle böyle o kavramı al eğitim yönetiminde öğretmenlerle çalış, okul müdürleriyle çalış bunun sonu yok. O yüzden alanın biraz yeni problemlere dönmesi, kendi sınırları içerisinde çalışması; belki işte politika belirleme noktasında araştırma yapması, ekonomi çalışması gerek. Yani bu noktalarda bence yoğunlaşması gerekir diye düşünüyorum...Kendi meşrutiyetini kazanması için kendine özgü bir bilgi üretmesi lazım alanın. Kendi alanına özgü, alanın işte temellerinden beslenen ama alanın özelliğinden ötürü ayrıca işte örgütsel davranıştır, psikolojidir, sosyolojidir bu alanlardan, bu kavramlardan da beslenen bilgi. Burada bize çok iş düşüyor. Yani alanın temel konularını belirleyip ona uygun çalışmalar yaparak belki de o meşru zemini sağlayabiliriz. Ama şu an için bunu söylemek güç. Şimdi mesela kamu yönetimi ile ilgili diyoruz ki “çok bağlantılıyız”. O yüzden bu meşruiyet biraz zaman içerisinde alan uzmanlarına büyük işler düşerek oluşabilecek bir şey diye düşünüyorum. Türk araştırmacılar olarak bir şeyler düşünüp onlara kafa yormamız gerekiyor.

Burada öncelikle “eğitim yönetimi alanında bilginin bir sınırı yoktur” görüşünün nasıl değerlendirilmesi gerektiğine dair bir imleme yapmak yerinde olabilir. Katılımcılara “bilginin sınırı” kapsamında iletilen ikinci soru, alanyazında “Epistemolojik Sınır/Bilgi-Kuramsal Sınır” olarak geçen ve Newton Bilimi’ni esas alıp bilim-sözde bilim/sahte bilim-sınırlarını tartışmaya dönük olan bir soru iken yukarıda katılımcı tarafından yanıtlanmış ve bilginin sınırı çerçevesinde kendisine iletilmiş olan ilk soru alanda bilgi üretimini, bilgiyi aktarma ve paylaşma süreçlerini, üretilen bilginin meşruiyetini; bilim camiasındaki saygınlığını, alan bilgisi ile disiplinler sınırların çizilmesi durumlarının hepsini kapsayan bir sorudur (Anlı, 2015, s.55). Öte yandan eğitim yönetimi alanının da içinde yer aldığı düşünülen “yönetim” isimli; adı konmuş, yerleşik akademik sınırları olan bir yapının da bulunmadığı belirtilmiştir (Langrod, 1970). Bu anlamda belki de bir katılımcının (Ü2K10) belirtmiş olduğu üzere eğitim yönetimi alanının sınırlarını belirlemeye çalışmak nafile bir uğraştır ve alanın

nesnesini, çalışma alanlarını belirlemek ve bunlar üzerinde uzlaşmak daha yerinde ve alana katkı sağlayacak bir tutum olacaktır, diye de düşünülebilir:

Eğitim yönetiminin sınırlarını çok net olarak belirlemek zorunda mıyız? Yani tutup da yüz metre karelik bir alana mı sığdıracağız eğitim yönetimi alanını? Böyle fiziksel bir sınırdan bahsedemiyorsunuz eğitim yönetiminde kesinlikle, çünkü disiplinler arası bir alan, bir sosyal disiplin; bizim de beslediğimiz başka disiplinler var. Onların bilgi tabanından mutlaka besleneceğiz ama bir “Motivasyon Teorisi”ni eğitim yönetimine uygularken bunu öğrenci açısından düşüneneceğiz, veli açısından, öğretmen açısından, ders içerikleri açısından düşüneneceğiz. Kendi nesnemize uygun hale getirdikten sonra hiçbir bilginin yersiz düşünmüyorum. Bilginin sağlam bir zemin, sağlam bir yer bulabileceğini düşünüyorum. Tamamen hiçbir bilimde hiçbir disiplinde olmayan bir şeyi üretelim iddiasının da çok çok iddialı, abartılı bir şey olduğunu düşünüyorum.

Eğitim yönetimi alanında gözlenen epistemik-metodik krizlerin, kimi kaynaklarda geçtiği üzere “rüştünü ispat edemeyen bir alan olma, kimlik kargaşası yaşıyor olma” gibi nedenlerden değil aslında diğer beşeri bilimlerden gerektiği kadar, istendiği kadar faydalanamamak yüzünden olduğunun belirtilmiş olması (Şentürk ve Turan, 2012, s.251) ilgi çekici bir ifadedir.

İlgili soruyu yanıtlarken “eğitim yönetimi alanındaki bilginin bir sınırı yoktur” demiş olan katılımcılar (Ü3K1, Ü3K4; 2 katılımcı) bu durumun istendik olduğunu, bunun alana ve alanın da bir sosyal bilim olarak topluma katkı sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (Ü3K4) şöyle demiştir:

Alanda bilginin sınırı değil de bu bilginin ne olduğu önemli. Biz zaten disiplinler arası, multidisipliner veya disiplin ötesi bir yerdeyiz. Bana birisi “sizin alan ne çalışıyor, bilime, insanlığa ne katkısı var?” dediğinde ben de ona diyeceğim ki yani diyorum ki: “Biz kavramları, şeyleri; çalışma, araştırma konularımızı her bilimden alıyoruz, bu

yüzden biz sosyal bilimimiz, eğitim bilimiyiz ama her disipline nüfuz ederiz, ortak akıla sahibiz, çok şey üretiyoruz hem teoride hem pratikte önerilerde bulunuyoruz, insanların hayatını kolaylaştırıyoruz, işte bir okul müdürü okulu daha iyi yönetiyor, bir öğretmen, öğrenci daha iyi motive oluyor, başarılı da oluyor bizim önerilerimizi dinleyince, devlet de işte ona göre planlamalar yapıyor.”

Anılan gruptaki diğer katılımcı da (Ü3K1) benzer ifadeler paylaşmıştır:

Kesin sınırlar koyamam alana, olmaz, mümkün değil. Ama gündelik şeyler, geçici şeyler olur. Bugünün bilgisi bugün için geçerli ama bugünün bilgisinden yeni bilgiler üretiyorsak o zaman buna nasıl sınır koyacaksın? Bilgi, dirik, canlı bir yapıdır ve sürekli kendini geliştirir. Geliştirmeli de zaten. Zaten geliştirmedeğinde bireyin ya da toplumun sorunlarını çözmeyen bilgi olur o da bir işe yaramaz. Diğer disiplinlerin çıktılarını kullanarak bilgi üretirse hatta kendi çıktılarını diğer disiplinler de kullanırsa biz eğitim yönetimini temel bir alan olarak görebiliriz.

Katılımcılar tarafından vurgulanmakta olan “disiplinler arası”, “multidisipliner”, “disiplinler ötesi” kavramlarına göz atmak gerekirse, Şimşek ve Adıgüzel’in (2012) derlemesi aracılığı ile bu kavramların aralarında şu gibi farkların olduğuna tanık olunacaktır: Çokdisiplinlilik, birbiriyle ilgisiz gibi görünen birden fazla disiplinin, aralarında organik bir bağ veya odaklanmış işbirliği oluşturma kaygısı taşımadan yan yana getirilmesi; disiplinlerarası oluş iki veya daha fazla disiplinin ortaklaşa olarak belirli kavram, yöntem, işlem, terminoloji ve bilgi tabanının bütünleştirilmesi yoluyla birbirleriyle etkileşime girmesi; disiplinlerötesilik ise akademik olmayan uygulayıcılar ve akademiklerin birlikte çalışarak gerçek bir sorun tanımlama, araştırma ve çözümler geliştirmesi girişimidir (Şimşek ve Adıgüzel, 2012). Yönetim biliminin tüm bu özellikleri taşıdığı kaydedilmiştir (Van Baalen ve Karsten, 2012). Bir yönetim bilimi olarak düşünülen eğitim yönetimi alanı da, ilgili tarihsel süreç incelendiğinde ve farklı coğrafyalarda gerçekleşen araştırmalar bakımından değerlendirildiğinde; kuram ve uygulama boyutlarında bu özellikleri taşıyor görünmektedir.

Alanyazında bir disiplini tanımlayan kıstaslar ise şöyle sıralanmıştır: “1. Kuramsal ögelerin varlığı (hipotez, varsayım, kavram vb.), 2. Adanmış üyelerin oluşturduğu özgün bir sosyal dokunun varlığı, 3. Bir ilgi odağının, egemenlik alanının varlığı, 4. Otorite figürlerinin ve onların takipçilerinin varlığı; kendilerinin alana kattığı birikim ve onun oluşturduğu bir tarihin varlığı, 5. Salt içeriği değil denenceleri de sınavacak yöntemlerin varlığı, 6. Sayıtların, ilkelerin ve önermelerin oluşturduğu tutarlı bir bütünün varlığı, 7. Uzmanlık dilinin, simgesel bir sistemin varlığı, eski kavramlara yeni tanımlar getirilmesi veya gereksinim duyulan yeni kavramların oluşturulmasının izlenmesi, 8. Mensuplar arasında akademik organizasyonlar/yapılar aracılığı ile iletişimin varlığı, 9. Bilişsel değerlerin, ortak amaçların varlığı, 10. Alanı tanıtıcı eğitim süreçleri ve araç-gereçlerin varlığı” (King ve Brownwell, 1966, aktaran Baykal, 2004, s.2).

Tüm bunlar ışığında, eğitim yönetiminin bir disiplin; bir bilimsel çalışma alanı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır ancak bir disiplinin ontolojik olarak kayda geçmesi, o disiplinin diğer bilim dalları ile olan münasebeti; yakın disiplinlerden etkilenme durumu, diğer alanların bu disiplinden ilham, kavram, kuram, yöntem alıp almadığına dair ne söyleyebilir? Belki de tartışılmaya değer nokta şudur: Bir alanın sınırlarının olduğunu düşünmek/alana bir “sınır çekmek”, o alanın prestijini de mi camiada görünür mü kılmaktadır? Bu sınırları kim çizmelidir, bu sınırlar aslında ne için vardır?

Bir bilim dalı için genelde ortak, o disipline özgü epistemik inançlar dizgesi olduğu söylenmektedir (Greene, Azevedo ve Torney-Purta, 2008). Bir yandan da, sosyal fenomenin çok katmanlı dokusunun anlaşılmasının karma yöntemler, yaklaşımlar ve anlayışlar ile mümkün olduğu da kaydedilmiştir (Lamont ve Swidler, 2014). Bu doğrultuda eğitim yönetiminin bilimler arası konumu itibariyle disiplinlerarasılık durumu, nesnesinin sonuçta insan ve insana özgü kurumlar, davranışlar olmasının getirdiği bağlamsallık/durumsallık gerçeği alanda ortak bir epistemoloji, ortak bir dil ve kavrayış için bir engel gibi değerlendirilmek zorunda değildir. Nitekim eğitim yönetimi alanına orijinal katkıların başka alanlar ve diğer araştırmacılar ile ilişki halinde bulunduğu takdirde mümkün olduğu vurgulanmıştır (Eacott, 2016). O halde denebilir ki anılan parametreler, araştırmacılar nezdinde savruluk, bilişsel-zihinsel karmaşa, kolaycılık, yaratıcılığa ket vurma gibi olumsuz sonuçlar doğurmayıp bilakis alanın bilgisine derinlik ve zenginlik ekleyebilir. Dahası diğer alanlar, başka araştırmacılar, alandaki otorite figürleri, hatta doğa bilimleri

tarafından itibar görme amacıyla daha bilimsel addedilen metodolojileri benimseme (Marais, 2012; Welman, Kruger ve Mitchell, 2006) ve bu anlamda Empirik/Determinist/Kartezyen vb. gibi pozitivist bakış açılarına “ister istemez tutunma” durumundan bu çoklu bakış açısı sayesinde uzaklaşılabilir. Nitekim Morse ve Chung (2003) doğa bilimleri de dâhil olmak üzere tüm bilimlerde bütünsel bir düşünüşün sağlanması, araştırmacıları daha önce fark edilmeyen, keşfedil(e)memiş olan bir gerçekliğe hatta gerçekliklere götürebileceğini belirtmiştir. Aksi takdirde bilimsel “ilerlemenin” aslında yerinde sayma hareketlerinin getirdiği bir yanılsama olduğu olabileceği söylenmiştir (Kristian, 2013).

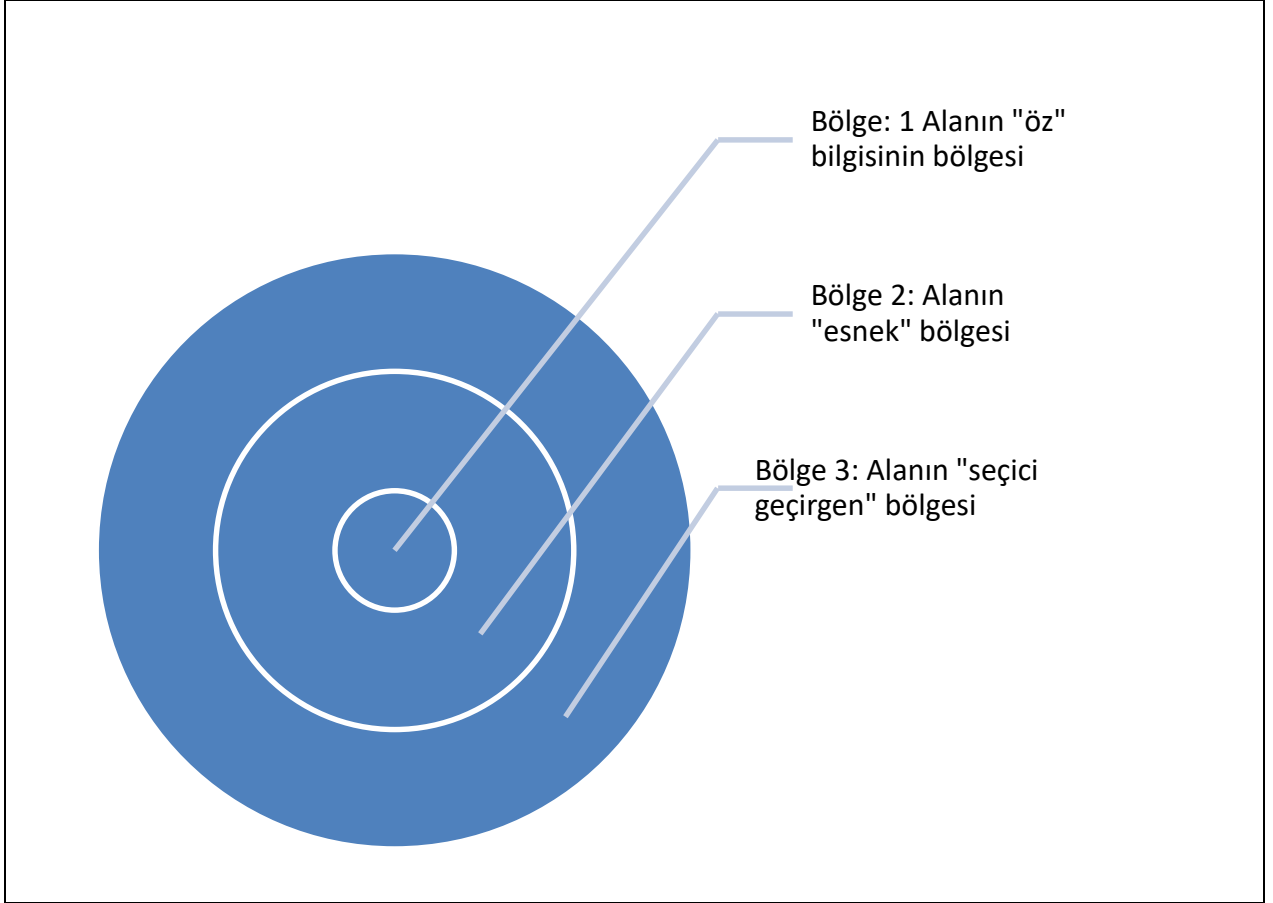
Eğitim bilimlerinin çoğunlukla nesnesi olan insana dair; öğreticiler, öğrenenler, eğitim politikalarını belirleyenler, deneticiler, yöneticiler, veliler ve birçoklarına ait özgün gerçek ya da gerçekleri görebilmenin tek bir yolu olamayacağı aşikârdır. Bu denli girift ve beşeri özellikteki yapıları keşfedebilmek farklı lensleri kullanmayı gerektirecektir. Eğitim yönetimi alanının özneleri olan araştırmacılar ve kuramcılar da bu çoklu gerçeği görebilecek biçimde birden çok metodu kavramış ve içselleştirmiş olmaları beklenebilir. Nitekim “Gerçeklik onu inceleyen algısından ve düşüncesinden bağımsız var olmayacağı için bütün gözlemler ve incelemeler araştırmacıların merceklerinden görüleni yansıtmaktadır.” (Kaygalak, 2011, s.4; Popkewitz, 1998, s.20) düşüncesi sosyal bilimler için geçerli addedilmiştir. Bununla birlikte, alanda araştırma öznelerinin ve nesnelere de gri bir alanda yer aldığı, birbirilerinden çok da ayrılmadığı izlenmektedir (Achilles, 2000). Eğitim bilimleri alanında “Integral Modeli” olarak anılan, her çeşitten epistemolojinin ve deneyimin değerli görüldüğü ve Wilber’a ait olan görüşü burada hatırlamak yararlı olabilir:

Integral “entegre etmek, bir araya getirmek, birleştirmek, bağlantı kurmak, benimsemek” durumlarını kapsar. Ancak bunu “birlik-bütünlük”ü sağlamak gayesiyle değil; tüm heyecan verici farklılıkları, renkleri, insanlığın çok sesliliğini bastırmadan, ortaya çıkararak gerçekleştirmek mühimdir. Farklı olanların birlikteliğini kabul etmek, farklı olanlarda ortak noktalar keşfetmek burada esastır. (Wilber, 2000, s.2).



Tirado (2006), eğitim yönetimi alanında araştırmacıların bir “koreografi” içinde, minimum fikir çatışması haliyle ancak mevcut farklılıkları da gözetererek ilerlemesi vasıtasıyla öğrenen, sürekli gelişen bir anlayışın getirdiği sahiplenici bir iklimin mümkün olabileceğini ve olması gerektiğini söylemiştir. Erickson (1979) da eğitim yönetiminde bu anlamda özellikle kuram ile uygulama arasındaki boşluğun doldurulması gerektiğini vurgulamış, Labaree (1998) de genel anlamda eğitim bilimlerinde çok sesliliğin uyumunun sağlanabileceğini iletmiştir.

Becher (1989) disiplinleri, özgül alan ya da bölgesini potansiyel tehditlere karşı muhafaza eden birtakım savunma mekanizmalarına sahip kabileler olarak isimlendirmiştir. Antropolojik bir analogi olarak nitelendirilebilecek bu yapı, hücre biyolojisi alanından bir metaforla da eşleştirilebilir. Söz konusu metafor “seçici geçirgenlik” olarak tasavvur edilebilir. Burada sözü edilen, ideal bir eğitim yönetimi imgesiyle, alandaki temel bilginin zengin kılınması, derinlik arz etmesi, güncel ve kapsayıcı olması uyarınca “dışarıdan gelen yararlı” girdilere izin verecek ancak alanın orijinal kavramlarının, kuramlarının, çalışma alanlarının ve nesnelерinin gittikçe bulanıklaşmasına ve başka alanlarca sahiplenilmesine neden olmayacak bir yapıdır. Başka bir deyişle bu yapı, alanın özgülüğünün zaman içinde yitimine neden olmayacak aksine alanın yerini bilimler içinde sağlamlaştıracak eleyici bir sistem, bir mekanizma olarak düşünülebilir. Alanın bir sınırı olup olmadığının eğitim yönetimi genelinde ve bu araştırma özelinde tartışmalı bir konu oluşundan hareketle görselde bölge kavramının kullanılması tercih edilmiştir:



Şekil 7. Seçici geçirgenlik metaforu.

Görseldeki en iç bölge (Bölge 1) olarak izlenen kısım, "hücrenin" çekirdeğidir. Alanın kendine özgü olarak değerlendirilebilecek çalışma konularını, genel amacını, araştırmacıların çoklu bakış açılarının (ideal) birlikteliğini, alanın oluşum/yola çıkış ülküsünü, tarihini, ortak bir anlam arayışını/ortak şekilde anlamlar keşfetme çabasını temsil etmektedir. Alanda epistemolojik bir zemin oluşturulup orada alanın bilgisinden ne anlaşıldığı, doğru bilgiye nasıl ulaşılabileceği, doğru bilginin nasıl üretiliyor olduğu gibi sorular sorulması, aslında genelde dünyanın nasıl algılandığına dönük ve var olan ideolojilere dair ipuçları sunacaktır (Örs, 2009). Aynı zamanda Kuhncu bir bakış açısıyla ifade edilecek olunursa bu bölgede kolektif bir dünya görüşü, izlenceler ve perspektiflerden oluşan bir bilinç düzeyi vardır da denebilir. Burada alanın kuram ve uygulama boyutlarının eşit ve dengeli biçimde gözetilmesi (Murphy, Vriesenga ve Storey, 2007; Ogawa, Goldring ve Conley, 2000) ve şu anlayışın güdülmesi oldukça önemli gibi görünmektedir: "Bulgularca desteklenen teoriyi ya da kavramsal modeli somut yaşama dönüştürme, gerekirse mütekabiliyetini kurma, işevuruklaştırma görevi, sorumluluğu ve başarısı bilim insanına değil, uygulamacıya aittir." (Çelebi,

1991, s.53). İkincil bölge (Bölge 2), alanın öz bilgisinin, bir sosyal bilim oluşu ile bağıntılı biçimde sürekli gelişip derinleşmesine zemin hazırlayan esnek bir bölge olarak düşünülebilir. Son bölge (Bölge 3) alanın dinamik, çoklu-inşası doğrultusunda yeni ve işlevsel (ancak pür faydacı olmayan) her bilginin girişine izin veren ve aynı zamanda alanın öz bilgisi ile ontolojik-epistemolojik-metodik ve aksiyolojik özgünlüğü sağlayan bölgedir. Değişen paradigmlarla ve git gide farklılaşan dış dünya ile egemen ideolojiler/bilim alanları ve komşu disiplinler ile ilişkileri her an rafine eden; kontrol eden kısım burası olarak algılanabilir. Burası, “disiplinlerarası kavramının kendiliğinden taşıyor olduğu disiplinlerin ayrımı” ön kabulü ile (Aktoprak, 2004, s.26) disiplinler arası oluşun sağladığı mekanizma olarak da görülebilir. Bu idealize edilen görüntü ve Popper’ın “bilgimizin derinlere inen yapısı ve bilgisizliğimizin sınırsız oluşu” anlayışıyla (Rutli, 2014, s.137) alanın tüm entelektüellerinin girişimleri sayesinde, eğitim yönetiminin gelecekte kimliksizlik, meşru olmama, tanınma kaygısını gütmeyeceği düşünülebilir. Bilim tarihinde geçtiğimiz yüzyılda izlenen bütünleşme düşüncesi kapsamında izlenen, bilimde ontolojik ve epistemolojik dolayısıyla metodolojik farklılaşma evresinden önce gözlenen amorf yapının tamamıyla dönüşerek kendi içinde üst bir platformda ve bu kez yeni bir zemin üstünde birleşme durumu (Smelser, 1968) bilimsel bir birleşme anlamında ifade edilmiştir. Bunun daha küçük ölçekte eğitim yönetimi alanının içinde bulunduğu süreç itibarıyla söz konusu olabileceği iyimser bir biçimde ifade edilebilir.

#### **Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**

##### **Konu 2: Alan Bilgisinin Olgu ve Değer Özelliği**

Araştırmaya katılanlara sorulmuş son soru, bilgi felsefesi kapsamında ele alınan bir başka tartışma konusu olan “bilginin olgu-değer anlamında incelenmesi”dir. Kendilerine iletilmiş olan son soru ile katılımcılar, alanda dolaşımda olan bilginin niteliği; eğitim yönetimi alanının inceleme sahasının bilgi sınırı konularında değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcılara bire bir görüşme esnasında yarı-yapılandırılmış sorulardan son olarak şu soru yöneltilmiştir: “Eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilgi, olgu-değer bağlamında nasıl incelenebilir? Örneğin, ‘Eğitim öğretim liderleri vizyon sahibi olmalıdır.’ eğitim yönetiminin inceleme alanına giren bir önerme midir? Neden?” Bu soruya toplamda 29 katılımcının 9’unun “ilgili önermenin ve benzeri ifadelerin alanın inceleme konusu olamayacağını”, 8’inin “ilgili önerme ve benzeri ifadelerin alanın koşullu olarak inceleme konusu olabileceğini”, 12’sinin ise

“ilgili önermenin ve benzeri ifadelerin alanın inceleme konusu olduğunu” belirtmiş olduğu izlenmektedir. Durumu yansıtan tablo aşağıdaki gibidir:

**Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**  
**Konu 2: Alan Bilgisinin Olgu ve Değer Özelliği**

Tablo 9

*Alan Bilgisinin Olgu ve Değer Özelliği*

| Görüşler  | Üniversite 1 | Üniversite 2 | Üniversite 3 | Toplam Katılımcı |
|---|--------------|--------------|--------------|------------------|
| “İlgili önerme ve benzeri ifadeler alanın inceleme konusu olamaz”               | 4 katılımcı  | 3 katılımcı  | 2 katılımcı  | 9 katılımcı      |
| “İlgili önerme ve benzeri ifadeler alanın inceleme konusu olur”                 | 2 katılımcı  | 7 katılımcı  | 3 katılımcı  | 12 katılımcı     |
| “İlgili önerme ve benzeri ifadeler alanın inceleme konusu koşullu biçimde olur” | 5 katılımcı  | 2 katılımcı  | 1 katılımcı  | 8 katılımcı      |
| Toplam Katılımcı  | 11 katılımcı | 12 katılımcı | 6 Katılımcı  | 29 katılımcı     |

**Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**

**Konu:2 Alan Bilgisinin olgu ve Değer Özelliği**

**Görüş 1: “İlgili önerme ve benzeri ifadeler alanın inceleme konusu olamaz”**

**Görüşü**

Katılımcılardan “İlgili önerme ve benzeri ifadeler alanın inceleme konusu olamaz” demiş olanlar, toplam katılımcıların yaklaşık olarak %31’ini oluşturmaktadır. Söz konusu katılımcılar (Ü1K4, Ü1K9, Ü1K10, Ü1K11, Ü2K7, Ü2K8, Ü2K10, Ü3K3, Ü3K5; 9 katılımcı) eğitim yönetimi alanında dolaşımdaki bilgi dâhilinde “-meli/malı ifadelerinin olamayacağını dolayısıyla kendileri ile paylaşılmış olan önermenin alanın da inceleme konusu olamayacağını” belirtmişlerdir. İlgili katılımcıların tümünün bu savlarını “alanın bir (sosyal) bilim oluşu itibarıyla kesin yargılardan uzak durduğunu/durmasının beklendiğini, bu tip yargıların gerçekçi olamayacağını” söyleyerek destekleme yoluna gittikleri izlenmiştir. Nitekim değer yüklü her ifade gibi katılımcılarla paylaşılmış olan önerme de bir olgu durumu ile değil olması gerekenle

ilgilidir (Ünlüsoy, 2017) ve kimi zaman özellikle eğitim öğretim bağlamında dayatma durumu olarak da ele alınmaktadır (Ural, 2014). Diğer taraftan olgu odaklı bilimsel açıklamalar “pozitif açıklamalar” olarak isimlendirilir ve değer yargısı içermeyen, mevcut olanı resimleyen analizlere de “pozitif analizler” denmektedir (Yıldız ve Hira, 2010, s.137).

Esasında burada ilgi çekici bir durum vardır. Katılımcılar açısından ilgili önermenin “-meli/malı bitişi ile bilimsellikten uzak olduğu”; yalnızca değer yüklü görüldüğü için değil bu önerme “alanın ruhuna uymayacak biçimde” fazlaca didaktik ve güçlü bir söylem taşıdığı için inceleme konusu olarak ele alınmaz addedilmiştir. Bu anlamda, pozitif bilim anlayışının uzantısı olan “salt olguları inceleme konusu yapmak gereği” bertaraf edilmiş ve olguların araştırılmasının araştırmaya getirdiği düşünülen genel-geçerlik, nesnellik vb. gibi çıktılar üzerinden kesin, keskin söylemlerin alan için hiç de uygun bulunmadığı görülmüştür. Bu yönde, ilgili katılımcılardan birisi (Ü2K10) şöyle bir görüş bildirmiştir:

Eğitim yönetiminde amaç belli şekillerde, belli kalıplarda insanlar mı yetiştirmektir? O varoluşçu anlayışa da çok ters olan bir düşüncedir. Bırakalım insanlar kendi değerlerini kendileri yaratsınlar. Kendi fikirlerini, kendi düşüncelerini, kendi var oluşlarını, kendi olgularını kendileri yaratsınlar. Yoksa eğitim yönetiminin amacı birbirine benzer yöneticiler mi yetiştirmektir? Eğer sıralarsanız etkili yöneticinin özellikleri şunlar, şunlar, şunlardır diye, peki bunun dışında bir davranış sergileyen bir yöneticiyi etkili yönetici olarak kabul etmeyecek misiniz? Veya bunlardan sınırlı sayıda birisini yerine getiriyordur ama çok etkili bir yöneticidir. Yani problemlere farklı çözümler üretiyordur, nesneye farklı bir anlam yüklüyordur. Yani sıra dışı bir düşünme tarzı vardır.

Katılımcı tarafından gündeme getirilen “Varoluşçu Felsefe” (Varoluşçuluk) bireylerin tek tek düşüncelerinin önemli olduğunu nitekim bireyin kendi düşünceleri ve bunların özgünlüğü ile ancak kendine yabancılaşmaktan kurtulup özgürleşebileceğini, kendini gerçekleştirebileceğini (Akarsu, 1998; Tansel, 2006) öne süren bir yaklaşımdır. Nitekim katılımcı, olguların dahi özgüllüğe sahip olduğunu savunur gibi görünmektedir.

Bu söylemlere çağdaş eğitim yönetimi anlayışları çerçevesinde bakıldığında ise görülebilir ki alan, çeyrek yüzyıl içinde “eğitimin sahip olduğu bütün dinamik süreçleri ile her durum için geçerli olabilecek bir ‘reçete’ vasıtasıyla iyi edilip ‘iyileştirilemeyeceğini’; koşullar, beşeri farklılıklar vb. gibi sayısız değişkenin eğitime etkisi olduğunu” (Gökçe, 1994, s.77) iyiden iyiye benimser hale gelmiş gibidir. Söz konusu soruda katılımcılarla paylaşılmış olan “Eğitim öğretim liderleri vizyon sahibi olmalıdır.” önermesi “Yeni Kamu Yönetimi” ve değişen eğitim yönetimi anlayışı ile birlikte ele alındığında ise yöneticiler için çok kültürlülük doğrultusunda çoklu bakış açıları geliştirebilme ve aynı zamanda var olan farklı bakış açılarını tanıma (Balci, 2011) gibi kavramların ön plana çıktığını söylemek ve “Reçete Devri”nin alan için artık geride bırakılmış bir görüşü yansıttığını söylemek yanlış olmayacaktır. Grupta yer alan başka bir katılımcı (Ü2K7) şu sözleri sarf etmiştir:

Gerek yok yani “olmalıdır etmelidir” sözüne. Bu hepimizin çok kullandığı bir şey de her bulunduğumuz noktada vizyon sahibi olmanız değil de başka bir şey olmanız gerekebilir. Öncelikleri belirlemek çok zordur. Onun için oturup masa başında bir öğretmenin önceliklerini belirlemek, sıralamak; “şöyle olmalı, böyle olmalı” demek çok zor. Onun içinde bulunduğu koşullara göre olması gereken şeyler olduğunu, değişeceğini düşünüyorum. Gerçekçi değil ama masa başında yazarken ne yazık ki bunu çok yaşıyoruz ve bence çok yanlış bir şey. Ben şuna inanıyorum bilim, eğitim yönetimi de, neler yapılması gerektiğini sunmaktan çok, yol göstermekten çok, eğittiği kişiye düşünmeyi öğretmeli, düşünmesi gerektiğini hatırlatmalı. Çünkü dediğim gibi durumsallığı ben çok önemsiyorum. Her durum ve koşul kendi çözüm önerilerini kendisi üretir, yaratır. Özgündür. Her koşul başka bir şey yaratır. Vizyon dediğiniz şey nedir ki bir köy okulunda vizyonunuz ne olabilir, ama oranın kendi gerçekleri var. O gerçekleri elinde tutmak çok önemli. Onun için bu ifadeyi kabullenmek bana çok akılcı gelmiyor, akıllıca gelmiyor.

Eğitim yönetimi alanında 1980'lere dek baskın durumda olan (Balci, 1988; Boone, 2001; Park, 1999) pozitivist-empirist bakış açılarından özellikler taşıyan “Bilimsel Yaklaşım”ın “düşüşteki paradigma” olduğu da çeşitli kaynaklarda

yinelenmektedir (Heck ve Hallinger, 2005; Şimşek, 1997). Eğitim yönetimi alanında metodolojik arayışlar ve uygulamalar da bu anlamda eskisinden daha hızlı biçimde değişmektedir (Aypay ve diğerleri, 2010). Denebilir ki bugün Baconcı gelenekten gelen bir anlayış olan ve akılcı her ifadenin fen bilimlerindeki matematiksel tezahürünün toplum bilimleri için de “matematiksel bir dil” biçiminde yansımalarının olması, bu iki farklı alanın bir temelde buluşması gereği (Çınar, 2018) bu katılımcı nezdinde gözlenmemektedir. Kaldı ki doğa bilimlerinde dahi pür nesnellik, genel geçerlik ve kesinlik halinin izlenmediği görüşü, yukarıda daha önce başka sorulara istinaden katılımcılar tarafından paylaşılmış durumdadır. Burada Kuhn’un “Güçlü Programı”nı anımsamak da doğru olabilir, mantık gibi evrensel addedilen alanların bilgisi bile bağlamsallık taşımaktadır ve söylemler ikna ediciliklerini bağlamlara göre kazanmaktadırlar (Bilgili, 2013).

Bu gruptaki yer alan bir başka katılımcı (Ü1K10) yine bu ekseninde şunları söylemiştir:

Hani “yumurta sağlığa zararlıdır, yumurta yenmemelidir” deniyordu? Sonrasında değişti, bu kadar pozitivist işleyen süreçte böyle şeyler değişirken bizim insan doğasına dair bu kadar keskin ifadelerle “bunu böyle yapmalısın, başka yolun yok” gibi ifadelerden kaçınmamız iyi olur, öneri niteliğinde “yapılabilir, denilebilir” şeklinde ilerleyebilir. Keskin ifadelerimiz çok sık eleştirilir bizim hocamız tarafından.

Önceden doğru olduğu düşünülen pek çok bilimsel kuramın sonraları yanlışlandığı ya da geçersiz görüldüğü her alanda izlenmektedir; bu anlamda bilimsel bilgilerin tümünden doğrulanıp yanlışlanamayacağı düşünülebilir (Demir ve diğerleri, 2014; Şen, 2011).

Yönetim alanyazınında da, bir sosyal bilim olan yönetim alanının pozitif bilimler “mantığı” ile ele alınması yaklaşımında şu durum tespit edilmiş ve bir zorluğa işaret edilmiştir: Görece soyut olarak değerlendirilebilecek alana dair (anılan önermedeki “yöneticilerin vizyon sahibi olması” gibi) çok sayıda kavramın net olarak anlaşılması, üzerinde uzlaşılarak tanımlanması, bu kavramların ölçekler aracılığı ile alt boyutlarının tespit edilmesi ve ayrıca alandaki çalışmaların koşullar sabit tutularak tekrarı araştırmacılar için kolay olmamaktadır (Koçel, 2017). Bu anlamda eğitim

yönetimi alanı için de genellenebilir doğrular olmayacağı düşüncesiyle dikte eden ifadelerin alanın inceleme kapsamına girmeyeceğinin düşünülüyor olması şaşırtıcı değildir. Aslına bakılırsa burada katılımcılarla paylaşılmış olan önerme gibi etik bilgisi ve “-meli/malı bitişi” taşıyan ifadelerin yalnızca “olgu bilgisi içermediğinden, akıl ve gözlemlerle geleneksel-bilimsel şekilde doğrulanamayacağı” (Özdemir, 2018b) için değil de eğitim yönetimi alanı gibi çok sayıdaki değişkenden etkilenen, nesnesi ve öznesi insan olan bir alanda fazlaca iddialı bir yapısı olduğundan inceleme konusu olarak değerlendirilmediği görülmektedir.

#### **Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**

##### **Konu:2 Alan Bilgisinin olgu ve Değer Özelliği**

##### **Görüş 2: “İlgili önerme ve benzeri ifadeler koşullu olarak alanın inceleme konusu olur” Görüşü**

Araştırmaya katılanlardan “İlgili önerme ve benzeri ifadeler koşullu olarak alanın inceleme konusu olur” diyenler, toplam katılımcıların yaklaşık olarak %27,5’ini oluşturmaktadır. Söz konusu katılımcılar (Ü1K1, Ü1K2, Ü1K3, Ü1K6, Ü1K8, Ü2K6, Ü2K9, Ü3K4; 8 katılımcı) eğitim yönetimi alanında dolaşımdaki bilgi dâhilinde “ilgili önerme ve benzeri ifadeler koşullu olarak alanın inceleme konusu olur” demişlerdir. İlgili katılımcıların tümünün bu savlarını “önergelerin içeriği anlamında/–meli/malı ifadelerinin içeriği uyarınca/taşıdığı anlam doğrultusunda alanın inceleme konusu olabileceğini” belirtmiştir. Nitekim bir katılımcı (Ü1K3) görüşlerini şöyle paylaşmıştır:

Mesela alandaki tezlerin ya da makalelerin sonunda şey var sonuç bölümü. Sonuç, tartışma ve öneriler yazıyoruz. Mesela öneriler bölümüne geldiğiniz zaman işte tüm eğitim yönetimi alanındaki yapılan tezlere de bakın makalelere de bakın ilk üç değişir ama değişmeyen bir şey vardır, “öğretmenlere ve yöneticilere hizmet içi eğitim x konusunda verilmelidir”. Yani ben burada tabi ki olgubilim açısından tam da o dediğiniz noktada, önermede “ne verilmelidir, neden verilmelidir, nasıl verilmelidir, ne kadar sürede verilmelidir, hangi içeriklerden oluşmalıdır” gibi şeylerin de sorgulanarak, orada verilmesini istiyorum ki, zaten orada da neden bir okul müdürü vizyoner olmalıdır anlasınlar.



Yukarıdaki katılımcının kendisine yöneltilen soruda yer alan “Eğitim öğretim liderleri vizyon sahibi olmalıdır.” önermesinin alanın inceleme konusu olabileceğini düşündüğü ancak bu ifadenin altının olgusal-bilimsel biçimde de doldurulması, anlamlı kılınması gerektiği kanısında olduğu izlenmektedir. Burada, bu ve benzeri önermeleri alanda paylaşılanlara bir sorumluluk yüklenmesi gerektiği, bu önermenin hitap ettiği alandaki olası kitlenin de birtakım sorgulamalar eşliğinde çıkarımlar yapmasının gerektiği düşünülebilir. Hume (1978, III, i; s.469-70) bu doğrultuda şöyle demiştir: “ ‘malı’ veya ‘mamalı’ gibi ekler, yeni birtakım ilişki ve tasdikleri ifade ettiği için, bu durumun gözlemlenmesi ve açıklanması zorunluluk arz eder. İki şey arasında kurulan bu yeni ilişkinin, nasıl bir dedüksiyon olabileceği konusunun da izah edilmesi gereklidir.” (aktaran Kılıç, 1996, s.355).

Katılımcılara yöneltilen soru doğrultusunda alanda olgu-değer yüklü bilginin değerlendirilmesi açısından eğitim yönetiminde izlenen epistemik yaklaşımları; kuramsal ve yöntemsel eğilimleri burada hatırlamak uygun düşebilir. Özellikle Evers ve Lakomski'nin (1996) alanın değer yüklü olduğu düşünülen inceleme konularından tamamen yalıtılması ya da eğitim yönetiminin bir insan bilimi olduğundan hareketle yalnızca olgu-dışı bilgi/değer yüklü bilgi taşıyan konuların alanda araştırılması gibi iki uç anlayışa alternatif olarak sundukları yeni bilim görüşü, ilgili katılımcıların duruma temkinli yaklaşımları ile benzerlik sergilemektedir. Belki de söylendiği gibi bir alanın bilgisi yalnızca ne araştırmacının aklının bir çıktısıdır ne tüm dışsallıklardan uzaklarda konumlanmış entelektüel bir adadır (Anlı, 2011, s.55). Comte da benzer şekilde “Bilim, yalnızca empirik bilgi aracılığı ile açıklama yapma misyonuna sahip bir uğraşı alanı değildir, ona kılavuzluk edecek ve araçsallık sağlayacak anlamlandırmalar ve değerler bütününe de ihtiyaç duyulmaktadır” demiştir (Özlem, 2013). Bu gruptaki katılımcıların da, eğitim yönetimi alanındaki bilgiyi olgu-değer yükü anlamında ele alırken bu ekseninde düşünüyor olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

#### **Tema 4: Eğitim Yönetimi Alanında Bilginin Sınırı**

##### **Konu:2 Alan Bilgisinin olgu ve Değer Özelliği**

##### **Görüş 3: “İlgili önerme ve benzeri ifadeler alanın inceleme konusu olur”**

##### **Görüşü**

Katılımcılardan “İlgili önerme ve benzeri ifadeler alanın inceleme konusu olur” diyenler, toplam katılımcıların yaklaşık %41,3’ünü oluşturmaktadır. Söz konusu katılımcılar (Ü1K5, Ü1K7, Ü2K1, Ü2K2, Ü2K3, Ü2K4, Ü2K5, Ü2K11, Ü2K12, Ü3K1, Ü3K2, Ü3K6; 12 katılımcı) dolaşımda olan alan bilgisi kapsamında “-meli/malı ifadesi taşıyan önermelerin inceleme konusu olabileceğini” söylemiştir. Bu gruptan bir katılımcı (Ü3K2) şöyle demiştir:

Bu önerme rahatsız edici bir kavram değil. Çünkü bazı önermelerde ‘-meli, -malı” tam da oturuyor. Mesela “eğitim öğretim lideri vizyon sahibi olmalıdır” gibi. Aslında her çalışanın bir misyonu, vizyonu vardır. Bizde de olmalıdır. Vizyon sahibi olması eğitim lideri için evet çok gerekli bir şey. Bir, bu bilgiyi anlatan, bu bilgiye sahip olan uygulamacı da teorisyen de değer sahibi olmalıdır. Bu değerler ötekilerde olmayan farklı değerler olabilir. Ne gibi yani işte adaletli olmak, eşit olmak, yol gösterici olmak ondan sonra vizyon sahibi olmak gibi sıralanabilir. Değer vardır, incelenmelidir, incelenebilir ama incelerken şaşabilir mi? Yani incelerken bunu, sezgiler belki çıkarımlar insanlarda devreye giriyor bu durumda. O yüzden diyorum nasıl incelenebilir, açıkçası son dönemlerde çokça düşündüğüm bir şey. Burada da farklı disiplinlere belki başvurulabilir. Onlar bu işi nasıl halletmişler, bir felsefe bilimindeki değer konusunu nasıl ele almışlar ve nasıl değerleri incelemişler diye bakılabilir ama bizde de önemli bir şey, evet incelenebilir. İncelenmesi gerekebilir.

Yukarıda görüldüğü gibi katılımcı, alanın disiplinler arası özelliğini olgu-değer incelemesi anlamında ön plana çıkarmış, genel anlamda değer konusunun başkaca alanlarda nasıl ele alındığının analiz edilmesinin bu anlamda alana katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Bir yandan Althusser’e ait şöyle de bir görüş vardır: Disiplinler kriz yaşarken felsefeden çokça medet ummaktadır (2003). Eğitim yönetiminde olgu-değer tartışması sürecinde felsefeye başvurmak bir bunalıma işaret

etmekte midir? Ancak şöyle de bir görüş bulunmaktadır: “Felsefi bakış açısı taşımayan eğitim bilimci, hakiki bir bilimsel girişimde bulunamaz, yaptığı suni ve kariyer odaklı bir yönelimden başka bir şey değildir.” (Akdağ, 2003).

Esasında Lederman (1999) bilimi, oldukça kapsayıcı bir biçimde ölçütlemiş ve tanımlamıştır: Deneysellik içeren, gözlemler ile öznel çıkarımları da içeren, hatta araştırmacının hayal gücü ile yaratıcılık düzeylerini de içine alan ve nihayetinde toplumsal unsurlardan oluşan anlama, açıklama, yorumlama girişimlerinin tümü onun için bilimsel faaliyetin bir parçasıdır. İlgili önermenin sahip olduğu “-meli/malı” ifadesi ile yukarıda belirtilen bilimsellik ölçütlerine “yol gösterme görevi”nin de ekleniyor olduğu gözlenmektedir. Burada pozitivizm yaklaşımından süzülen bir sosyal bilim görüşünün; toplumsal kuralları da belirleyip çatışmaları engellemek ve istenen ile istenmeyeni göstererek toplumu tekrar örgütlemek için var olan sosyal bilim anlayışının (Vergin, 1988-1989) izleri görülmektedir. Bir yandan da bir toplum bilimi olan eğitim yönetimi alanının, sosyal gerçek kavramının  $\eta$  sayısı kadar fazla parametre ve varyasyonla oluşan tutum, davranış ve düşünceler bütünü olduğunu (Söğütü, 2008, s.47) görmesi ve bu yönde varsayımlar, hipotezler ile yola çıkması ve araştırma serüvenini tamamlarken de bunu gözetmesi gerekli olabilir mi, sorusu akıllara gelmektedir.

“İlgili önerme ve benzeri ifadeler alanın inceleme konusu olur” diyen gruptaki katılımcılardan bir başkası (Ü2K2), şöyle görüş bildirmiştir:

Bu önermeden hiç de rahatsız olmadım. Eğitimci vizyon sahibi olmalıdır. Yani varmak istediği nokta, ulaşmak istediği yer, hedefler, bunları bilecek. Yani geleceği görebilmeli. Sosyal bilimlerde esasen birçok noktada bizim tasarlamalarımız veya bazı önermelerimiz gelecekle ilgili. Biz nasıl bir eğitim sistemi oluşturmalıyız ki başarılı öğrenci yetiştirelim veya topluma hizmet edelim? Bunlar gelecekle ilgili sorular veya geleceğin toplumunu oluşturmak için bugün eğitim kurumları hizmet vermekte. Eğitim alanında çalışanların eğitim ile ilgili birtakım teorileri olmalı, birtakım araştırmayı, birtakım öngörülerini yazı olarak ifade edecek, ortaya koyacaklar, onların gelecekle ilgili bazı düşüncelerinin olması, bir davalarının olması, bir tezlerinin olması gerekiyor.

Burada katılımcı nezdinde, bu araştırma dahilinde daha önceden de izlendiği üzere, eğitim yöneticilerinin düşünce ve pratikleri ile eğitim yönetimi alanındaki araştırmacıların yönelimlerinde kesişim noktaları bulunduğu inancı gözlemlenmektedir. Aslında eğitim yönetimi alanında “yöneticinin vizyonu”, çokça üzerinde durulmuş bir kavram olarak değerlendirilebilir. Örneğin Çelik’in (1995) eğitim yöneticisinin özelliklerini tartıştığı makalesinin bizzat başlığında “vizyon” kavramı bulunmakta dahası makale içeriğinde eğitim yöneticisinin özelliklerine dair oldukça güçlü ve “değer yüklü” olarak değerlendirilebilecek söylem ve ifadeler bulunmaktadır. Akbaba-Altun’un (2003) da alanda değer kavramına istinaden bir çalışması bulunmaktadır. Örnekleri çoğaltmak da mümkündür. Toytok ve Kapusuzoğlu’nun (2016) “etik liderlik” üzerine alanda değer kavramını yöneticiler aracılığı ile inceledikleri çalışmaları ve örgütsel değerlerin irdelendiği çalışmalar (Güçlü ve diğerleri, 2014) bunlardan bazılarıdır. Yurtdışı alanyazınından Beck, Campbell, Evers ve Lakomski, Greenfield, Hodgkinson, Lafleur, Leithwood, Leonard, Roche gibi isimlerin de eğitim yönetimi alanında sonu gelmeyen olgu-değer tartışmalarında yer aldığı izlenmektedir. Simon da eğitim yönetimi alanının bilhassa karar alma süreçleri anlamında bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda olgusal ve değer odaklılık gibi iki-doğrultulu bir özelliğinin olduğunu belirtmiştir (Özdemir, 2018c). Alanda örgüt yaklaşımları ile öne çıkan bir isim olan Etzioni de eğitim kurumlarının değer yüklü örgütler olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, eğitim yönetiminde “örgüt kültürü”, “etik liderlik davranışları” gibi kendiliğinden değer yüklü belli başlı kavramların da inceleme konusu yapıldığına tanık olunmaktadır. Bunlardan hareketle eğitim yönetimi alan bilgisinin de salt olgusal değil, belli eylemler için karar verme ve yargıda bulunmayı mümkün kılan kuramlar olan “Deontolojist”, “Teleolojist” yükler (Kuçuradi, 1999) taşıdığını, “Normatif” olduğunu düşünmek yanlış olmayacaktır. Bundan başka, felsefe alanyazınında yıllardır süren ve bilginin doğruluğu, etik, hakikat, fayda gibi birçok başka konuyu kapsamına alan olgu-değer tartışmalarının (Putnam, 1981) eğitim yönetimi alanında da süreceğini düşünmek çok da yanlış olmayacaktır denebilir.

Hume norm ve değerlere ilişkin değerlendirmelerin empirik bilgiden değil, duygulardan türemiş olduğunu söyler, onun görüşüne göre “-melidir/malıdır” ifadelerinde, başka ifadelerde (“bu masa beyazdır” vb. gibi) gerçekliğe dair bulunabilen bilgi yükü bulunmamaktadır. Başka bir ifade ile denebilir ki bu tip önermelerin sağlamlasını yapacağımız dış dünyaya ait bir kanıt ya da kontrol mekanizması mevcut değildir (Skirbekk ve Gilje, 1971). Nitekim normatif ya da

teamüle giren türde önermeler, açıklayan/tamamlayan gruptakilerden bambaşka yapıda izlenmektedir.

Zecha (1992) bilimsel bilgide değer yükü durumunu, üç farklı açıdan ele almıştır: Kendisi ilkin, değer yargısı olarak nitelendirilebilecek “-meli/malı” bitişli ifadelerin bilimin inceleme alanına girip girmeyeceği konusunu ortaya atmaktadır, ikinci olarak araştırmacıların bulguları ifade edip yorumlarken ne derece değer yargılarından (kendilerinin/toplumun) uzak kalabilecekleri konusunun üstünde durmaktadır, son olarak da bilimsel çıktılarını; bilimsel üretimin sonuçlarının insani bir değer oluşturup oluşturmadığı tartışmasından söz etmektedir. Eğitim yönetimi açısından da, yukarıda tespit edilen bu üç boyutlu bilimsel bilgi ve değer incelemesini, bir katılımcı (Ü2K3) şöyle irdelemiştir:

Bütün bilimlerde “köşe taşları” vardır. Vizyon bir köşe taşıdır. Şimdi eğer o köşe taşlarını koymazsanız binayı oluşturamazsınız. Yani ben bu önermede esnek bir dil kullanmayı çok sağlıklı bulmam, yöneticilerin vizyon sahibi olması gerekir. “Eğitim yönetimi liderleri vizyon sahibi olmalı” ifadesi, insan deyince iki kulak, iki göz, bir burun olması kadar normal bir şey çünkü eğitim yönetimi bugünü kurtarmak değil geleceği inşa etmektir. Geleceği inşa etmek için de vizyona ihtiyaç vardır. Vizyoner liderler geleceği kader olmaktan çıkartıp yönetilebilir hâle dönüştürürler. Bu yüzden de “eğitim lideri eşittir vizyoner lider ifadesi” birbirine geçmiş etle tırnak gibidir. Biz kamu yönetiminin bir alt disipliniyiz. Peki bizde farklılaşan ne? Bizde farklılaşan şey şu: Netice itibariyle biz, iyi insan, iyi vatandaş, topluma daha işe vuruk becerileri olan, temel becerileri içselleştirmiş insan tipi yetiştirmeye çalışıyoruz. Amaçlarımız var, kazandırmamız gereken değerler var, inançlar var, geleceğe yönelik vizyonlarımız var. Ögesi insan olan bir yapıyı yönetiyoruz... Netice itibariyle bir kamu hizmeti yapıyoruz. Bu kamu hizmeti bilimsel araştırma verilerini kullanıyor ve en etkili karar vermeye çalışıyor. Yönetim zaten pragmatik bir şeydir.

Yukarıda görüşleri paylaşılmış olan katılımcı, eğitim yönetimi alanında çerçeveyi belirleyen “üst-değerler” yapısına dair önermelerin “-meli/malı” ifadesi taşıyabileceğini, hatta taşınması gerektiğini söylemiştir. Bu anlamda alana ait

entelektüel yapıların zeminini oluşturduğu düşünölen inançlar, değerler, soyutlamalar, kavramlar, varsayımlar hatta teoriler bütöünün, alanın durumsallık boyutu ile bile değışiklik arz etmemesi gerektiği görüşü izlenmektedir. Katılımcının alanda değer yüklü bilgilere ait tartışmaya bir katkısı da kendisinin, araştırma sonuçlarının, bireyler (araştırmacılar) ve aynı zamanda onların yer aldıkları sosyal çevre ile şekilleniyor olduğu yaklaşımı ile izlenmektedir. Dahası, kendisinin toplumun eğitim yönetimi alanından açık ve seçik beklentileri varmış gibi düşündüğü şu ifadelerden okunabilir: “İyi vatandaş”, “insan tipi yetiştirmek”. Son olarak katılımcının bir kamu hizmeti addedilen eğitim yönetiminin bilimsel üretiminin nihai hedefinin kamuda farkındalık yaratmak ve yeni değerler oluşturmak olduğunu düşündüğüne tanık olunmaktadır. Bu görüşler, Merton’a ait (2010) “Bilimsel Ethos” kavramının “Komünizm” ve “Yansızlık” boyutlarından da izler taşıır gibidir. Söz konusu anlayışta, sosyal bir işbirliğinin çıktısı olan alan bilgisi bir monopolda tutulmaz aksine paylaşılır, dolayısıyla bilgi artık bireysel olarak araştırmacının değil, ortak bir mirasıdır; kişisel çıkarlar söz konusu değildir, bilimsel bilgi üretimi önem taşımaktadır.

Denebilir ki bu katılımcı, Zecha’nın (1992) anlayışında izlendiği üzere bilimsel bilgide değer yüklü oluşu yadırgamadığı gibi, bunu üç değışik biçimde incelemiştir. Burada ilgi çekici bir durum da ortaya çıkmış, bilimsel bilginin değer yükü taşıması durumunda paylaşılan üç katmana dördüncü bir boyut da eklenmiş gibi görünmektedir. Söz konusu boyut, bilimsel üretim yoluyla kazandırılması gereken değerlerin eğitim yönetimi alanındakilerce tespit edildiği, üzerinde uzlaşıldığı, alanı diğer disiplinlerden farklı kılan bir “meta-değer” topluluğu olarak ortaya çıkmış gibidir. Kazandırılması gereken değerler ifadesi, ayrıca, Weber’in, sosyal bilimlerin bilimsel bilgi üretimleri ile, hâkim ideolojik anlayışların idealize ettiklerini topluma aktarıyor olduğunun altını çizdiği görüşünü de akla getirmektedir. Öte yandan Weber, esasında sosyal bilimlerin, değerlerden ve değer yargılarından arındırılması gerektiğini öne süren bir düşünürdür. Peki bir değer ile ilgisi olmayan hiçbir beşeri eylem bulunmamaktadır (Uysal, 2003, s.52) denmişken bu gerçekten mümkün müdür? Özkök’ün (2016) eğitim yönetimi alanına akademisyenlerin gözünden bir bakış açısı sunduğu tez çalışmasında, alandan bir eğitim yönetiminin şu sözleri, yukarıdaki katılımcının ifadeleri ile dikkat çekici ölçüde benzeşmektedir:

Pratiğe baktığımızda bireysel yarar hep ön planda. Bireysel yarar ön planda olduğu, kamu yararının göz ardı edildiği bir yerde farklıdır.

Bilim kamunundur. Örneğin; ben yazdım, çizdim, yayınladım, bitti.  
Kamuya mal olacak. Benim mülkiyetimde olmayan [bir şey].  
Mülkiyetçi anlayışla baktığımız zaman bilim, bilim olmaktan çıkıyor.  
(Özkök, 2016, s.51)

Yukarıdaki ifadeler değerlerin, bilimsel araştırma sonuçlarının yorumunda ortaya çıktığı, bilimin ürettiği bulguların uygulamaya nasıl konacağına belirlenmesi ile bunların uygulamaya konması sürecinde kendine yer edindiği (Dupré, 2007) düşüncesini pekiştirmiş gibi görünmektedir ve denebilir ki, bir kuram ve uygulama alanı olan eğitim yönetiminde de değerler olgularla beraber kendini kaçınılmaz biçimde gösterecektir. Willower (1992) de eğitim yönetimi alanının bilhassa pratiklerinde geçerli olan ve daha iyi olduğu düşünülen seçenek için başka alternatifleri gözden çıkarma kararı-eylemi (problem çözme, karar verme vb.) sergilendikçe değer kavramının, ister istemez merkezi bir konumda olacağını belirtmiştir.

Begley (1999) eğitim yönetimi alanında olgu-değer tartışmalarını sentezlediği ve eğitim yönetimi kuramcısını-araştırmacısını merkezde konumlandığı yaklaşımda, onun meslektaşları ile ve toplum ile etkileştiği değer alanlarından söz etmekte (s.57) ve bu alanların değerlerin üretildiği, pekiştiği, çatıştığı ve sarsıldığı yerler olduğunu belirtmektedir. Bundan hareketle denebilir ki araştırmacının sahip olduğu değerler, aslında onun kendisine ait bilimsel oryantasyonuna (neyin bilimsel çalışmasının konusu olup olmayacağına dair karar vermesini, yönelimlerine, bu yöndeki seçimlerini), kendi araştırmalarının bulgularını ne şekilde (pozitivist yorumlamalar; genel-geçerlik içeren ifadeler, nesnel bir söylem eşliğinde mi yoksa yorumsamacı/açıklayıcı bir şekilde mi) camiadakiler ve diğer herkes ile paylaşacağına ait tercihlerine, son olarak da kendini toplumda, araştırma sonuçları üzerinden bir bilim insanı olarak nasıl konumlandığına dönük (tarafsız, öğreten, dikte eden, anlatan, yol gösteren, örnek teşkil eden, kamuyu yönlendiren) ipuçları veren özgün nitelikte yapılarıdır.

Eğitim yönetiminde bu anlamda değer kavramının ontolojisinin, yerinin ve işlevinin sorgulanmasından çok, belki de, alanda “farklı ve alternatif bilimsel toplulukların üretimi sayesinde hâlihazırda izlenen fasit daireyi kırarak, bilimi fildişi kulelerden indirecek” (Turan ve Şişman, 2013, s.508) zenginlik arz eden bilginin katacağı olası “değer” mercek altına alınabilir. Bu anlayış, Aristoteles’in niteliğe

dayanan ve bilimle yüklümlü önermeleri aynı potada eriten mantık bilimi yaklaşımı ile de örtüşmekte gibidir (Köz, 2003) .

## Değerlendirme

Tüm bulgular ışığında analizi sonlandırırken, Evers ve Lakomski'nin (2012), eğitim yönetimi bilgisinin imkânı ve kaynağı, dolaşımında olan ve doğru olduğu addedilen bilginin gerekçelendirilmesi ile bilginin sınırları, niteliği; özgünlüğü ve taşıdığı bilimsel özellikler kapsamında yapmış oldukları açıklamadan söz etmek, alanda epistemolojinin rolü üzerinden burada bir özet yapmayı mümkün kılabilir. Evers ve Lakomski (2012) alanın, epistemik bir bunalımdan kaçınarak bilimselliği gözetmesinin yerinde olacağını, tek-yönlü bir yapı değil aksine çok boyutlu ve ağ-tipli bir kurguyla çeşitli epistemolojik yönelimleri alan içinde konumlandırabileceğini belirtmiştir. Söz konusu yapı mantıksal empirizmi ve onun hipotetik-deduktif anlayışını benimsemeyen aksine çoklu bir temele sahip olan bir inşadır. Gözleme dayalı önermeler anılan ağı yapının dış bölgelerinde yer alırken, yapının merkezine doğru alanın kendisinden temellendirilmiş, iç dinamikleri de sağladığı düşünülen etik öğelerle beraber başka önermeler de izlenebilir ki burada alan bilgisi dâhilinde olgu-değer tartışmaları; insanın nöro-bilişsel özelliklerinden gelen (Hart, 1999) öznellik durumu (karar verme süreçleri, hisler vb.) kendine yer bulmaktadır. Esasında denmiştir ki eğitim yönetimi alanının bu biçimde tanımlanan bilgisi, beynin bilgi işleme modeli ile de örtüşmektedir. Bu da alandaki bu yapısallığı natüralist kılarak, natüralist-bağdaşımıcı; daha ziyade bütünsel bir anlayışı ortaya çıkarmakta gibi görünmektedir. Felsefe alanyazınında da inançları var eden bilişsel-zihinsel süreçlerin bilgi işleme modeli örneğinde olduğu gibi bir girdi-çıkıtı nedenselliği ile "çalışan" işlevsellikte etkinlikler olduğu söylenmektedir (Öztürk, 2011, s.167).

Evers ve Lakomski'nin (2012) eğitim yönetimi alanı bilgisinin geleneksel bakış açılarından sıyrılarak daha kapsayıcı ve çoklu anlayışlar ile zenginleşip nihayetinde sürekli olarak tutarlılığı mümkün kılınmış bir hale gelmesi görüşü, değişen anlayışlar ile birlikte ele alınması gereken bir düşüncüdür. Nitekim geleneksel-klasik bilimsel inançlar ekseninde ortaya çıkan bilgi yığınının sorgulanarak gerekçelendirilmesi ve tutarlı biçime getirilmesi (Bush, 1999) alandaki genel inanç sistemi ile mevcut/yerleşik inançların bağdaşık kılınması bugün artık elzem hale gelmiş gibi görünmektedir (Şahin ve Cemaloğlu, 2019).



Burada ayrıca bugün eğitim yönetiminin de içinde bulunduğu eğitim bilimlerinin; eğitim bilimcilerin, bilim yapma pratiklerinin, alandaki inanç, ilişki ve durumların resmini çıkaran şu sözleri hatırlamak doğru bir hareket olabilir:

Türkiye’de eğitim bilimcilerin ortaklaşa yarattıkları köklü bir eğitim bilimleri geleneğinin varlığından söz etmek güçtür. Eğitim bilimleri geleneğinden yoksunluk ile eğitim bilimcilerin bir topluluk olamama halleri arasında doğrusal bir ilişki kurmak yanlış olmayacaktır. Bugün eğitim bilimciler topluluğu oluşturmak sırf bu nedenle bile kaçınılmaz hale gelmiştir. Çünkü eğitim bilimciler topluluğunun bulunmaması, eğitime dair bilgi üretiminde akademik özdenetimin yeterince işlememesine, kendini “eğitimci” olarak tanımlayanların eğitime dair her söylediklerinin “eğitim bilimsel” olarak kabul görmesine ve herkesin kendi başına buyruk meşruiyet alanları yaratmasına neden olmaktadır (Özsoy ve diğerleri, 2013, s.312).

Eğitim yönetimi alanına katkı sağlayan; alanda bilgi üreten, ortaya çalışmalar koyan, düşünen, çalışmalarının sonuçlarını paylaşan kimselerin, alanyazında vurgulanan kişisel epistemolojiler kavramı bakımından gündelik hayatlarında ve akademik anlamda kendilerine özgü epistemolojilerini oluşturmuş olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durum, bu araştırmanın katılımcılarında da izlenmektedir. Söz konusu durumu araştırmanın yöntemsel yapısallığı içinde-betimsel fenomenoloji açısından-değerlendirmek gerekirse, her bir katılımcının genel anlamda bilginin doğası bağlamında ve özelde eğitim yönetimi bilgisinin imkânı, doğruluğu, gerekçelendirilmesi ve sınırı manasında bireysel epistemolojik yönelimleri olduğu ancak bunlar arasında katılımcıların ortak yönlerinin de bulunduğu izlenmektedir. Bu durumun, alan için ne ifade ediyor olduğu çeşitli şekillerde ele alınabilir. Eğitim yönetimi alanının bilgisinin istedik biçimde ve git gide zenginleşmesi, (kümülatif bir birikimden bağımsız olarak özgünleşme süreci ile derinleşmesi) salt araştırma raporlarının (bulgular) alanda dolaşımda olan bilgiye dâhil edilmesi ile değil, ondan başka ve daha önce olmak üzere, bizzat araştırmacıların bilgi dağarcığı ve birikimi, bilimsel tavır ile söylemleriyle gerçekleştirilebilir gibi görünmektedir. Eğitim bilimci kimliğini benimseyen ve sürekli olarak bu kimliği inşa etme, iyileştirme gayreti gösteren, aynı dili-belki “farklı lehçeler”le-konuşan, kişisel çıkarlar (ün, yükselme,

maddi kaygılar vb.) doğrultusunda değil, bilim yapma coşkusu ile alan ile bilim adına; eğitim öğretim süreçlerinin ve eğitim yönetimi süreçlerinin daha nitelikli olması adına yeni bir şey söyleyebilme kaygısı güden araştırmacılar eğitim yönetiminin istendik yönde ve kolektif bir çaba ile öncelikle Türkiye bağlamında ilerlemesini mümkün kılabilirler. Burada eğitim bilimci kimliğinin geliştirilmesi durumu aynı zamanda Evers ve Lakomski'nin (2001) de ifade etmiş olduğu gibi alanının yönetim teorileri ekseninde bir yaklaşımdan zaman içinde uzaklaşıp eğitim bilimleri anlayışı ile örgütlerden çok-artık-örgütlerin değerler, öznellik, durumsallık gibi özellikleri taşıyan insan unsurunu ele almasının gereğini vurgular gibidir. Nihayetinde alanyazında da belirtilmiş olduğu üzere (Griffiths, 1959) tüzel kişiler olan örgüt ve organizasyonlar (eğitim yönetimi özelinde eğitim kurumları), özel kişilerin hayli kişisel olarak değerlendirilebilecek düşünce ve eylemleri (karar verme, planlama vb.) ile hayat verdiği insan yapılarıdır. Ancak bu öznellik durumunun kabul edilmesi ve yadsınmaması sonrası bu kişisel-durumsal-bağlamsal nitelikler taşıyan gerçekliğe yine bilimsel bir çerçevede; anılan süreçleri en iyi açıklayan araç olan bilişsel teoriler ve nöro-kognitif yapılar aracılığı ile yaklaşılacağı vurgulanmaktadır (Evers ve Lakomski, 2001).

Son olarak Bayram'ın (2007, s.4) yorumlayıcı bilim görüşünün, ana hatları ile eğitim yönetimi alanı için de geçerli olabilecek birtakım tespitler içermekte olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır: "1. Bilimsel aşamaların hiçbir basamağı değer yargılarından bağımsız olamaz, 2. tek doğru bir araştırma yöntemi söz konusu değildir, 3. bilimsel araştırmalar metafizik temellere de dayanabilir; bilimsel kuramın temel varsayımları empirik biçimde test edilebilir özellik taşımayabilir, 4. bilim insanların çalışmalarında kanaat, inanç ve ikna yöntemleri ile retorik temel almaları matematik ve istatistikî yöntemleri temel almaları ile eşdeğer niteliktedir, 5. toplumdan soyutlanmış sadece bir seçkinler grubuna hitap eden bilim, özgürleştirici olma yerine totaliter olma riskini taşımaktadır.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulguları ışığında ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiş, ilgili tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

**Sonuç ve Tartışma.** Aşağıda araştırmanın ana problem ve alt problemlerine ilişkin bulgular tekrar gözden geçirilerek elde edilmiş sonuçların tartışılması hedeflenmektedir.

**Eğitim yönetimi alanında bilginin imkânı.** Araştırmanın kapsamı bağlamında üzerinde durduğu ilk konu, epistemoloji alanyazınının ana problemlerinden olan bilginin imkânıdır; bu konu eğitim yönetiminde dolaşımda olan bilgi dâhilinde özgünlük olup olmadığı, başka bir ifade ile alanın özgün bilgisinin bulunup bulunmadığıdır. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı yöntemsel ve kuramsal anlamda alanın özgün bilgisinin bulunmadığını ifade etmiş ve bu durumu alanın sosyal bir bilim olması ve disiplinler arası yapısı itibarıyla, bilimler düzleminde, başka kadim disiplinlerin içinde/altında yer alması ile bağdaştırmıştır. Bu ekseninde ortaya çıkan başlıklar arasında söz konusu nitelikte bir bilgi arayışının gerekli olmadığı, hatta kimi katılımcılar nezdinde ise bu durumun istendik olduğu, işlevsel bilgiyi üretip alanda ve bilimsel camiada dolaşıma dâhil etmenin daha anlamlı olduğudur. Kimi katılımcılar ise eğitim yönetimi alanının özgün bilgisi bulunmadığını ancak bunun alanın bilimsel arenada saygınlık, meşruiyet yitimi sergilemesi gibi durumlara yol açabileceğini belirtmiştir. Anılan katılımcılar yönetim biliminin hegemonik yapısı ile de bu durumu ilişkilendirmiştir. Eğitim yönetimi alanında özgün bilgi bulunmaktadır düşüncesini ileten katılımcılar ise alanın kendine özgü kuramsal (hipotez, ilke, kural, varsayımlar bütünü) yola çıkış araçlarının yöntemsel anlamda, kendine özgü araştırma sahasında (eğitim kurumları bünyesinde) kullanılmakta olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öne çıkan görüş de eğitim yönetimi alanında özgün bilginin, özellikle Türkiye bağlamında, bir süreç içinde yapılanıyor/inşa ediliyor olmasıdır. Burada vurgulanan, alan bilgisinin derinleştikçe özgüleştireceği; kendine özgü bir kimlik kazanabileceğidir. Eğitim yönetiminde bilginin imkânı konusu, başka bir ifade ile alanda özgün bilginin varlığı tartışması ekseninde katılımcı görüşleri ortak bir paydada buluşturulmak istenirse anılan bilgi okula odaklandığı, ortak bir çaba ile zengin kılındığı ve işlevsel olduğu

“sürece” nitelikli addedilmiştir denebilir. Ayrıca alanyazında son zamanlarda sıklıkla sorgulandığı üzere alanın epistemik bir ayrışma içinde olduğunun “ontolojisi” burada katılımcılar bakımından izlenmiş öte yandan bu ayrışma içinde epistemik aynılıklar/benzerlikler de gözlenmiştir.

**Eğitim yönetimi alanında bilginin doğruluğu.** Araştırmanın kapsamı bağlamında üzerinde durduğu ikinci konu, epistemolojinin diğer bir problemi olan bilginin doğruluğu meselesidir ve bu anlamda katılımcılardan eğitim yönetimi bilgisinin mutlak doğruluk taşıyıp taşımadığına ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Burada tüm katılımcıların eğitim yönetiminin sosyal bir bilim oluşu itibariyle alanın bilgisi kapsamında zamansal ve uzamsal anlamda; bağlamsal olarak, birbirinden farklı “doğrular” yer aldığını ifade ettiği izlenmiştir. Tüm katılımcıların eğitim yönetimi alanında-ve hatta sosyal bilimlerin de dâhil olduğu bilimler kümesinde-“mutlak bir doğru yoktur” ifadelerinin mutlak doğru olarak addedilebilecek üst bir doğru olup olmadığı ve eğer bu durum söz konusu ise bunun paradoksal-ironik hatta spekülatif bir tartışma arz edip etmediğini düşünmeksizin birtakım yorumlar yapmak mümkündür. Bu durum Hobbes’un bilimde “kesinliği tartışılmayacak özellik ve nitelikte doğrular vardır” anlayışı ile bağdaşmamakta, felsefi alanyazında sözü geçen “realitenin farklı ve zengin yönlerinin keşfi” olarak da nitelendirilebilecek bakış açısı ile uyumlu gibi görünmektedir. Özellikle katılımcıların ısrarla üzerinde durmakta olduklarının izlendiği doğruların içinde buldukları zamana; tarihsel döneme göre doğruluk kazanıyor olduğu beyanı için öğrenilmemiş *apriori* olma niteliği taşıyan bilgiler değil zamanın bağlayıcılığı içinde birtakım anlamaların sonucu olan bilgilerin alanda söz konusu olduğunun düşünüldüğü ifade edilebilir. Katılımcılar nezdinde eğitim yönetimi bilgisinin, insana bağlı oluş ve zaman-mekân parametreleri ile şekilleniyor oluşun getirdiği durumsallık kavramının gözetiliyor olduğu, kendilerinin bu durumu doğal karşıladıkları gözlenmektedir. Öte yandan alanı bilimsel bir çerçeveye oturtabilmek için bilimsel açıdan kabul görür birtakım kıstasların da alan bilgisinin doğruluğunu saptamak adına devreye girmesinin beklendiği de belirtilmiştir. Söz konusu kıstasların felsefi alanyazında “kullanımda olan” bilginin doğruluğu ölçütleri olarak belirtilmiştir. Bu anlamda eğitim yönetimi alanının, dolaşımda olan bilginin doğruluğunu, sahip olduğu disiplinlerarasılık kapsamında başka bir sosyal bilim olan felsefeden, bilgi kuramından yararlanarak değerlendirmekte olduğuna tanık olunmaktadır. Alandaki bilginin hakikati, bilginin salt pragmatik-yararcı boyutu ile

değil, işlevsel, durumsallığı (geçici oluşu) gözetilen ve doğası gereği sürekli olarak inşa edilmekte olduğu gerçeği olarak öne çıkmıştır.

Alan bilgisinin doğruluğuna dönük olarak katılımcılara, eğitim yönetimi bilgisinin doğruluk ölçütlerinin belirlenmesi adına bir önerme sunulmuş, genel olarak katılımcıların 2 kategori altında fikir beyan ettiklerine şahit olunmuştur. Katılımcıların bir bölümü bilginin doğruluk ölçütü olarak onun sağladığı yararı almıştır. Burada yarar kavramının araştırmacıya, alan bilgisine (kuramsal ve yöntemsel anlamda) ve aynı zamanda araştırma nesnesine olan olası faydaları gibi farklı boyutlarda bu tartışma ele alınabilir. Aynı zamanda duruma bilim tarihi açısından bakıldığında bilginin somutlaştırılıp pratik talepleri karşıladığı ölçüde değerli ve doğru olarak anılması konusunun da ilgili katılımcıların gündeme getirilmiş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu anlayışta sorun çözmek için bilim yapma etkinliği anlayışı da mevcuttur. Dolayısıyla katılımcılar alan bilgisinin sorunlara odaklanabildiği ve onlara işlevsel çözümler üretebildiği kadar doğruluk değeri taşıyacağına belirtmişlerdir. Burada denilebilir ki Normatif Epistemolojiler bu katılımcılar için geçerlidir. Sözü geçen önermeyi doğrularken kendilerine sunulan tüm ölçütleri kullanacağını belirten katılımcılar ise çoğunluktadır. Katılımcıların ifadelerinden eğitim yönetimi alanının eklettik özellikte oluşu ile bu durum yorumlanmıştır. Ayrıca alan bilgisinin sürekli inşa edilmekte olan, insan merkezli ve değişime tabi özellikte teorik ve pratik yönelimli bilgisi bakımından da bu durum; bilginin doğruluğunu sağlarken birden çok ölçütü göz önünde bulundurma durumunu haklı kılınmıştır. Kaldı ki bu doğrultuda söz konusu çoklu bakış açısının da, ilgili ölçütlerin esnetilmesi ile, eğitim yönetimi bilgisinin daha kapsayıcı kılınması ve anılan nitelikte bilgiye uyum sağlamanın gereği belirtilmiştir. Felsefi alanyazında da bu tür durumsal-bağlamsal yükü olan bilgilerin doğruluk değerlendirmesine tabi tutulurken bütünleştirici ve çoklu bir yönelimin takip edilmesinin izlendiği belirtilmiştir.

***Eğitim yönetimi alanında bilginin gerekçelendirilmesi.*** Alanda dolaşımda olan ve doğru addedilen bilginin gerekçelendirilmesine yönelik katılımcılar ile paylaşılan önerme ve sunulmuş olan gerekçelendirme yolları doğrultusunda yine katılımcıların 2 ayrı kategori altında görüşlerini paylaştıkları görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, alan bilgisinin doğruluğunu belirlemedeki eğilimleri uyarınca, çoklu bir bakış açısı ile bilgiyi gerekçelendireceklerini belirtmiştir. Burada da alan bilgisinin kuramsal ve uygulamaya dönük yükünün kabulü, alanın disiplinler arası ve eklettik

özelliğinin varlığını benimseme, bilimsel davranma çabası içinde yer alma (bilgileri üçgenleme yöntemi ile teyit etme eğilimi) aksi takdirde fazlaca teorik bir yol izliyor olma endişesi, alanın sınırlarının belirsizliği uyarınca çoklu-yöntemsel bir tavrın uygun olacağı düşüncüsü gibi eğilimler öne çıkmıştır. Bilimsel olma kaygısı, araştırmacılarca olumsuz bir duruma işaret etmiş, bu salt bilimsel aklın gereğini yerine getirme davranışı olarak paylaşılmamış, alanda adeta kabul görmek adına eğitim yönetiminin durumsal-bağlamsal özelliğini yadsıyor hale gelen; yereli gözetmeyen bir yaklaşımı içselleştirme durumu olarak da ifade edilmiştir. Bu doğrultuda (araştırma bilgisini “gerektiği şekilde/üzere” gerekçelendirmek için çoklu yöntemleri kullanma, nicel yöntemler gibi salt pozitif bilimlerin araçlarına başvurma) popüler ve trend olmuş kavram ve konuları çalışmak da ele alınan başka bir kaygı durumu olarak kayıtlara geçmiştir.

Eğitim yönetimi alanı bilgisini sahadan edinilen bilgileri akıl süzgecinden geçirerek gerekçelendireceğini belirten katılımcılar alanın kuram ve uygulama boyutlarının bulunması ile bu tercihlerini özdeşleştirmiştir. Burada kayda değer bir nokta da şudur: İlgili katılımcılar araştırma sürecini daha bilimsel kılabilmek adına sahaya gidip yerinde verileri elde etmenin anlamlı olacağını belirtmiş ancak bir sosyal bilim olan eğitim yönetiminde bunun da “yeterli olmayacağını”, verilerin bir akıl süzgecinden de geçirilmesinin bu anlamda önemli olduğunu söylemiştir. Burada olgucu-empirist addedilebilecek bir yaklaşımın (sahaya gidip gözlem vb. yapmak) hayli bağlamsal ve durumsal bilgi yükü olan ve esasında bir sosyal bilim olan eğitim yönetimi için “yumuşatılması”; yorumlanıp rafine edilmesi söz konusu gibidir. Nitekim eğitim yönetimi araştırmalarının öznesi de nesnesi de nihayetinde insandır. Diğer bir ifade ile katı bir Temelci anlayış uyarınca duyularla sabit kılınan gerekçelendirilmiş bilgi, içsel bir süzgeçten geçirilerek akla yatkın hale getirilmekte gibidir. Elbette bu tür bilgiler, akıl-tecrübe ilişkisi kurmaları bakımından *aposteriori* tiptedir ve alanyazında Akademik Şüphe olarak adlandırılan sürece işaret eder gibidir. Muhakemeyi gözeten, ussal-rasyonel bir yaklaşım ile deneyim bu görüşte birleşmekte gibi görünmektedir.

***Eğitim yönetimi alanında bilginin sınırları.*** Bire bir yüz yüze görüşmelerde katılımcılara yöneltilmiş olan son sorular alan bilgisinin sınırlarına dönük olarak tasarlanmıştır. Bu kapsamdaki ilk soru eğitim yönetimi alanına, sahip olduğu bilgi uyarınca, bir sınır çizilip çizilemeyeceği, böylesi bir sınıra ihtiyaç duyulup duyulmadığıdır. Katılımcıların görece küçük bir grubunun bu sınırların ontolojisine

vurguda bulunduğu, eğitim yönetimi alanının çalışma sahası; nesnelere ve konuları bakımından diğer yakın disiplinlerden ayrıştığı belirtilmiştir. Ancak bu grupta dahi alanın sınırları belirsiz, inşa halinde addedilmiştir. Aslına bakılırsa, katılımcılar tarafından daha önceki sorular bağlamında araştırmacıyla paylaşılmış olan “alan bilgisinin sürekli inşa ediliyor olduğu anlayışı”nın bu ifade ile uyumlu olduğu görülmektedir. Alanı sınırlandıranların pragmatik birtakım kaygılar güden araştırmacılar-teorisyenler olduğunu ancak alanı sınırlara “hapsetmenin” gereksiz olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Nitekim ilgili soruya katılımcıların büyük çoğunluğu “alan bilgisinin sınırları bulunmamaktadır/olamaz” şeklinde yanıtlar vermiştir. Ancak burada da istendik olanın derli toplu bilimsel yönelimlere ve akademik çalışmalara sahip olabilmek adına belli birtakım “çerçevelerin” olması gereğini ileten katılımcılar vardır. Alan bilgisinin işlevselliğinin ve derinleşip zenginleşmesinin önemli olduğu, uzamsal ve zamansal değişkenlik gösteren, insan odaklı bir bilimde sınırları tartışmanın yersiz olduğu gibi ifadeler de anılan ikincil grup tarafından iletilmiştir. Denebilir ki eğitim yönetimi alanında bilginin sınırları tartışması katılımcılarca 2 farklı kulvarda ele alınmakta gibi görülse de aslında birbirine benzer ifadelerle, alanın geleceği ve gelişimi adına değerlendirmeler yapıldığı, hatta belki de alanda bu ekseninde bütüncül bir anlayışa uzun vadede engel teşkil edebilecek bir durumun olmadığı söylenebilir. Bu anlamda eğitim yönetiminin bilgisini koruyacak ve arttıracak, onun diğer alanlarla ilişkisini düzenleyecek belki sınır değil ancak “esnek bir koruyucu bir kalkan” a ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu koruyucu kalkan, biyolojik-fizyolojik/histolojik/hücre bilimsel/anatomik yönelimli bir tasavvur ile seçici-geçirgen bir bölgeye benzetilebilir. Söz konusu bölge, alandaki tüm epistemolojilerin ortak bir anlayışla “alan için” anlayışı ile kolektif bir hal almasıyla hayata geçirilebilir. Bu bölge, geniş anlamda eğitim yönetimi alanının kendisi kadar Türkiye yerelindeki araştırma ve çalışmaları da gözetken, durumsal bilgi yükünü ve bilimsel bilgi yükünü; kuramı ve uygulama bilgisini egaliteryan bir yaklaşım ile ele alan bir geçirgenlik taşımaktadır denebilir.

Eğitim yönetimi alanı bilgisinin sınırları kapsamında hangi tür bilginin (bilimsel anlamda) alanın inceleme konusu olabileceğine dair bir soru da, ilgili bir önerme eşliğinde, katılımcılara iletilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların nispeten dengeli bir biçimde 3 başlık altında ifadelerini paylaşmış oldukları görülmüştür. İlk grup olgu yükü taşımayan, değer yüklü; “-meli/malı ifadesine sahip” ifadelerin alanda yerinin olmadığını belirtmiştir. Burada ilgi çekici durumlar ortaya çıkmış gibidir. Olgu yükü

taşımadığı addedilen, değer yüklü “-meli/malı” ifadelerinin (yeterince) bilimsel bulunmadığı için değil, fazlaca normatif olduğu ve bir sosyal bilim olan eğitim yönetiminde yeri olmadığından alanın inceleme konusu olamayacağı kimi katılımcıların görüşü olarak öne çıkmıştır. Hatta fen bilimlerinde dahi, daha önce de katılımcılar tarafından belirtilmiş olan mutlak doğrunun olamayacağı inancı ile paralel olarak, normatif önermelerin bilimsel olamayacağı söylenmiştir. Katılımcı grubun içinde oluşmuş olduğu izlenen ikincil grup anılan değer yüklü ifadelerin koşullu olarak eğitim yönetimi alanına dâhil olabileceğini belirtmiştir. Anılan katılımcılar bu tip ifadelerin “içinin dolu olması” gerektiğini, bilimsel birtakım gerekçeler ile bu ifadelerin altının doldurulması, değer yükünün haklılandırılması, kanıtlanabilirliğinin olması (bir öncülü olması vb.) gereğini vurgulamışlardır. Bu katılımcıların epistemolojileri bakımından şartlı bilginin genel-geçerliliği ve öngörülebilirliğinin, evrensel değil de tikel bir koşulluk üzerinden, eğitim yönetimi alan bilgisinin özelliğine de dönük olarak mümkün olabileceğini belirttikleri izlenmiştir. Burada tikellik vurgusunun tümevarım değil de “indirgemeci bir tûmdengelim” olduğu düşünülebilir. Katılımcıların oluşturduğu üçüncü grup ise değer yükü taşıyan ifadelerin alanın inceleme konusu olabileceğini belirtmiştir. Bu katılımcılar bir sosyal bilim olan eğitim yönetiminin değerlerden ve dolayısıyla normatif önermelerden yalıtılamayacağını, alanın kendiliğinden apaçık doğrularının “-meli/malı” ifadeleri ile paylaşılabilirliğini, bilginin işlevselliğine tekrar vurgu yaparak ifadelerin olgu-değer yüklü oluşundan çok bu ifadeleri kapsayan araştırmaların potansiyel faydasının ve çözüm odaklı olup olmadığının tartışılması gerektiğini söylemiştir. Söz konusu katılımcılar eğitim yönetimi bilgisi için bir “bilimsel sınırlandırma ayracı” ihtiyacında değillerdir de denebilir.

**Öneriler.** Bu bölümde araştırma sonuçlarının yorumlanması ile bir zemine oturtulmaya çalışılan birtakım önerilere yer verilmiştir.

#### ***Araştırma ve uygulamaya dönük öneriler.***

- Eğitim yönetiminin katılımcılar tarafından sıklıkla üzerinde durulup vurgulanmış olan kuram ve uygulama boyutlarını eşit ve dengeli biçimde gözetin çalışmaların yapılması gereği uyarınca, ilgili araştırmalar yapılarak alan bilgisinin niteliğini arttırabilir. Burada bilimsel bir çerçevede öncelikle ihtiyaç analizlerinin gerçekleştirilmesi yararlı olabilir.



- Eğitim yönetimi alanının kuramsal ve pratik bilgisinin, kuramcılar ile pratisyenler; araştırmacılar, araştırmacı adayları, okul yöneticileri, alanın lisansüstü öğrencileri, öğretmenler gibi tüm katılımcılarının epistemolojilerinin bir toplamı olduğu ve bu “meta bilgi”ye doğru yollar ile ulaşılmasının alanın özgünleşmesine katkıda bulunacağı ön kabulü ve farkındalığı ile alan bilgisinin ne’liğine ilişkin derinlemesine çalışmalar bu katılımcılar için yürütülebilir.
- Alan bilgisinin özgünlüğünün ve özgüllüğünün korunması adına alanda otorite addedilen tüm kaynaklara dönük olarak içerik analizi yapılabilir, bu kaynaklardaki kavramlar ve bilimsel yönelimler (kuramsal-yöntemsel) hangi disiplinlerden etkilenerek alana dâhil edilmiş, alanda birtakım kaygılar dolasıyla daha ziyade benzer özellikte hatta tek-tip bir bilimsel yönelim bulunmakta mı (çalışılan konular, araştırma yöntemleri bağlamında), tespit edilebilir ve buna dönük gerekli planlamalar yapılabilir.
- Alan bilgisinin Türkiye bağlamını vurgulamak ve ortak bir bilimsel anlayışta buluşmak adına ülke çapındaki üniversitelerdeki lisansüstü öğrencileri çeşitli proje ve çalışma gruplarında; kolokyumlarda beraber araştırmalar yürütebilir ve fikir paylaşımında bulunabilirler.
- Eğitim yönetimi bilgisinin, özellikle alan üst bilgisinin derinleşip gelişmesi ve zenginleşmesi adına, alandaki başat ekol ve paradigmaların belirlenebilmesi ve tartışılması için, lisansüstü öğrencilerinin alanda uzmanlaşma sürecine dönük olarak ve kendilerinin epistemik inançlarına yönelik uzun soluklu, boylamsal nitelikte araştırmalar kurgulanabilir.
- Eğitim yönetimi alanının nesnesinin örgütler değil, sonuç itibarıyla insanlar olduğu anlayışı ile alanın durumsallık ve bağlamsallığını gözeterek bu yönde araştırmalar yapılandırılıp bu tür çalışmaların nicelik ve niteliği arttırılabilir.
- Eğitim yönetimi araştırmacıları, alanın disiplinlerarası özelliği uyarınca, yakın disiplinlerin araştırmacıları ile birlikte çalışmalar yapabilir, başka alanlardan

alınmış kavramların daha nitelikli olarak çalışılabilmesi böylece mümkün kılınabilir. Bu durum, esasında alanın özgüllüğünü tehdit etmeyecek, alanın özgün bilgisini oluşturma sürecine katkıda bulunacaktır diye düşünülebilir.

- Eğitim yönetimi alanının uygulama boyutunun kuram boyutu ile denk biçimde bilimsel manada ele alınabilmesi için mevcut ve görece kuramsal-teorik doktora programlarının yanı sıra yurtdışı örneğinde olduğu gibi okul yöneticilerine ve yönetici adaylarına dönük olarak planlanmış spesifik doktora programlarının da bir seçenek olarak sunulması anlamlı bir uygulama olabilir.
- Türkiye özelinde ülke dinamiklerine önem veren akademik çalışmaların lisansüstü programlar kapsamında ve yetkililerce (akademik teşvik vb. vasıtasıyla) arttırılmaya çalışılması eğitim yönetimi bilgisinin yerelleşmesine katkı sunabilir.
- Alan dergilerinde editör/hakem olan bilim insanlarının mümkün olduğunca farklı ülkelerden ve eğitim bilimlerinin diğer alanlarından da oluşuyor olmasına dikkat edilmesi alanda tek-tip yöntemlerin birtakım endişeler ile kullanılıyor olmasının önünü kesebilir.
- Eğitim yönetimi alanının kimlik bunalımını bertaraf edebilmek için benzer dili konuşan, ortak yönelimleri olan (ancak alan bilgisinin gerektirdiği durumsallık uyarınca çoklu-bakış açısını da muhafaza eden) araştırma ve uygulayıcılara dönük lisans programlarının tekrar açılması gündeme getirilebilir.
- Lisansüstü derslerde alanın epistemolojisine dönük olan ve görece kısıtlı sayıdaki dersler nitelik ve nicelik yönünden geliştirilebilir, araştırmacı adaylarının bu yöndeki farkındalıkları arttırılabilir.
- Alan kongrelerinde birbirinden yöntemsel/yönelimsel olarak farklı ancak birbirini alan bilgisinin gelişip derinleşmesi ve zengin kılınması ortak amacını güderek tamamlar nitelikte araştırmalar teşvik edilebilir. Yönetim bilimi ve eğitim bilimleri ortaklığında, bilimsel görüş ve deneyimlerin değiş tokuş edilebilmesi adına, yeni bilimsel toplantılar tertip edilebilir.

- Alanın kendi bilimsel toplantılarında Türkiye’den ve yurtdışından alan bilgisinin doğasına ve içeriğine dönük olarak, paneller düzenlenebilir, tartışma ortamları oluşturulabilir.
- Salt alanın lisansüstü öğrencilerinin araştırmaların öznesi ve nesnesi olarak katkıda bulunduğu yayınlar aracılığı ile alandaki araştırmacılar ve araştırmacı adaylarının alan bilgisine dair mevcut epistemik inanç ve yönelimleri belirlenebilir.
- Eğitim yönetimi alan bilgisinin işlevsel kılınması ve problem odaklı olabilmesi adına kuramcılar/araştırmacılar, alanın uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin beklentilerine dönük olarak karma yöntemler ile geniş çaplı araştırmalar gerçekleştirebilir.
- Lisansüstü dersler kapsamında alandaki makale ve tezlerin eleştirel bir bakış açısı ve alan bilgisinin ne olduğu ekseninde bilimsel bir incelemeye tabi tutulması, bu tip derslerin nitelik ve niceliğinin artırılması, alan bilgisi farkındalığını yükseltmek ve ortak bir bilimsel anlayışa sahip olmak adına faydalı olabilir.
- Yurtdışı alanyazını aracılığı ile alan bilgisi dolaşımına dâhil olan kitaplara dönük olarak titizlikle yürütülecek olan çeviri ve inceleme çalışmalarını, Türkiye bağlamına akademik bakış açısı ve sorgulayıcı bir rafine edişle yeni bilginin eklenmesine katkı sunabilir.
- Eğitim yönetimi alanının ve alan bilgisinin yakın disiplinlerce nasıl değerlendiriliyor oluşuna; özellikle alandaki bilginin sınırları ve özgünlüğü anlamında, yönelik birtakım araştırmalar yapılarak, sonuçlar öz eleştirel bir yaklaşımla ele alınabilir.

## Kaynaklar

- Acat, M. B., Tüken, G. ve Karadağ, E. (2010). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 67-89.
- Achilles, C. M. (2000, August). Drama in education administration (EdAd): a morality play or a farce? A presentation at the National Council of Professors of Educational Administration, Ypsilanti, MI. Erişim adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9957&rep=rep1&type=pdf>
- Ağlargöz, O. (2016). Sormak ya da sormamak: Yönetim ve organizasyon alanında ilginç kuramsal katkı arayışı ve araştırma sorusunun rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(2), 517-541.
- Ahola, S. (2009). Measurement issues in studying personal epistemology. *Psychology & Society*, 2(2), 184-191.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akdağ, B. (2003). Eğitim felsefesi nedir?. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 277.
- Aksan, G. (2016). Max Weber ve değerler sosyolojisi: Bir metodolojik ikilemin düşündürdükleri. *SEFAD*, 35, 427-444. doi: <http://dx.doi.org/10.21497/sefad.35126>
- Aktoprak, E. (2004). Immanuel Wallerstein: Sosyal bilimlere yeniden bakmak. *Uluslararası İlişkiler*, 1(4), 23-58.
- Al-Alwan, A.F. (2013). University students' epistemological beliefs, learning approaches, academic self-efficacy, and academic achievement. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 11(1), 58-72.
- Alkın, R. C. (2014). Postmodern sosyal teoride bilim felsefesinin izlekleri-Foucault ve Derrida örneği. *folklor/edebiyat*, 20(80), 191-205.

- Alpan, G. B. ve Erdamar, G. K. (2014). Uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 241-257.
- Alston, W. P. (2001). Internalism and externalism in epistemology. In H. Kornblith (Ed.), *Epistemology: internalism and externalism* (pp.68-110). Oxford: Blackwell Publishers.
- Altaytaş, M. (2012). Modern bilgi ve bilim karşısında kelâmın/mütekellimin yeri. *Kelam Araştırmaları*, 10(2), 91-120.
- Altbach, P. G. (1981). The university as center and periphery. *Teachers College Record*, 82(4), 601-621.
- Althusser, L. (1989). *Lenin ve felsefe*. (B. Aksoy ve M. Belge, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Althusser, L. (2003). *Felsefe ve bilim adamlarının kendiliğinden felsefesi* (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altun, E. ve Özsevgeç, T. (2016). 2005-2015 yılları arasında argümantasyon üzerine yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 141-154.
- Altuner, İ. (2011). Ayer'ın metafizik eleştirisi: Felsefenin çıkmaz sokağı olarak metafizik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 579-588.
- Altuner, İ. (2013). Kartezyen düalizm ve ruhun kavramsal değişimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 55- 67.
- 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. <https://doi.org/10.1177/00131610021969056>.
- Anlı, Ö. F. (2011). Sosyal bir fenomen olarak bilimsel bilgi - bilim sosyolojisinden bilimsel bilginin sosyolojisine-. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 12, 53-78.
- Anlı, Ö. F. (2013). Bir karşıt-bilim tezi olarak dilsel görelilik: Wittgenstein, Kuhn, Rorty, Feyerabend. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 15, 145-169.

- Anlı, Ö. F. (2015). Kapalı sosyal bilimler ve sosyal bilimleri açma çağrısının bilgi kuramsal temelleri. *Bilim ve Ütopya*, 258, 50-55.
- Anlı, Ö. F. (2016a). Pozitivist ve konvansiyonalist bilim anlayışları bağlamında coğrafya disiplininin konumu. *Düşünme Dergisi*, 9, 37-59.
- Anlı, Ö. F. (2016b). Sınırlandırma ayraçı üzerine yürütülen bilgikuramsal çalışmalar olarak neo-pozitivizm ve bilimsel felsefe neo-pozitivist bilgi kuramı - bilimsel felsefe ilişkisi ve sosyal bilimlere bilgikuramsal yansımaları. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 9(1), 143-172.
- Anlı, Ö. F. (2019). Epistemolojik dönüş ve bilim felsefesinin ontolojisi-bilimsel dünya kavrayışı'ndan eleştirel realizme ontolojinin epistemoloji ile temellendirilmesi-. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 18(2), 736-758.
- Apple, M. W., & Beane, J.A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler* (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2016). A cross-cultural of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206. doi: 10.1080/03057925.2016.1168283.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arıcı, M. (2014). Materyalizm, fenomenal özne ve ontolojik statüsü. *Beytulhikme*, 4(2), 1-13.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009, Mayıs). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (1-3 Mayıs 2009). Çanakkale.
- Aristoteles. (2000). *Ruh üzerine* (Z. Özcan, Çev.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Armour-Thomas, E. (1989). The application of teacher cognition in the classroom: A new teaching competency. *Journal of Research & Development in Education*, 22(3), 29-37.

- Arslan, A. (2001). *Felsefeye giriş*. (5. Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Arslan, H. (2007). *Epistemik cemaat*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 328-340. doi: 10.17679/inuefd.350368.
- Aslanargun, E. (2003). *Postmodernizm ve bir insan bilimi olarak Eğitim Yönetimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Ataman, K. (2008). Bilimsel sosyal bilim idealinin açmazları: Bir hermenötik açılım teklifi. *T.C. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 17(2), 313-329.
- Audi, R. (1997). *Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge*. London: Routledge.
- Audi, R. (2018). *Epistemoloji: Bilgi teorisine çağdaş bir giriş* (M. Tuncel, Çev.). H. Y. Başdemir (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ayaz, F. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ayer, A.J. (1998), *Dil, doğruluk ve mantık* (V. Hacıkadıroğlu, Çev.). İstanbul: Metis.
- Aydın, A. (2000). *Felsefe düşünce tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2010). *Yaşadığımız dünya* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2015). Üniversite kavramı ışığında yeni YÖK yasa tasarısı. *Eğitim Politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, H. (2009, Eylül). *Modern bilime yönelik postmodern eleştiriler ve etik değeri*. İstanbul Kültür Üniversitesi, Mantık, Matematik, Felsefe VII. Ulusal Sempozyumu (8-11 Eylül 2009), İzmir-Foça.

- Aydın, İ. H. (2003). *Farabi'de bilgi teorisi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Aydoğan, İ. (2015). *Eğitim ve paradigma*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Aydoğdu, H. (2018). Fenomenoloji ve bilimler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1313-1344.
- Aymaz, G. (2018). Sosyal bilimlerde bir disiplin olma sürecinde iletişim bilimleri ve felsefe ilişkisi, *İnsan & İnsan*, 5(18), 278-298. doi: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.425377>.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- 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, *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Bachelard, G. (2013). *Bilimsel zihnin oluşumu* (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Baç, M. (2010). *Epistemoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baç, M. (2011). *Epistemoloji*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Baert, P. (2017). *Sosyal bilimler felsefesine doğru* (Ü. Tatlıcan, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Bağcı, E. (2005). İbni Haldun'un ideoloji kuramı: Karşılaştırmalı bir çözümleme. *Doğu-Batı*, 31, 105-123.
- Bahçivan, E. (2017). Eğitim bilimlerinde epistemoloji araştırmaları: Düne, bugüne ve gelecek perspektiflere eleştirel bakış. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 760-772.
- Bailey, S. (2010). Thomas B. Greenfield: A challenging perspective of organizations. *Scholar- Practitioner Quarterly*, 4(1), 65-78.
- Bakır, S. ve Adak, F. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet International Journal of Education CIJE*, 3(4), 24-36.



- Balcı, A. (1988) Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: EAQ'de 1970-1985 arasında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(211), 421-434.
- Balcı, A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 27-45.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(33), 26-61.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- 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*, 5(59), 325-343.
- Baltacı, A. (2017). Avrupa okullarında dini simgelerin yasallığı. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(1), 45-80.
- Balyer, A. (2014). Eğitim yönetimde farklı bir yaklaşım: Otopoyiyez teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 22(2), 605-618.
- Barakat, M., & Brooks, J. (2016). When globalization causes cultural conflict: Leadership in the context of an Egyptian / American school. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 19(4), 3-15.
- Barker, S. P. (2003). *Matematik felsefesi*. (Y. Dursun, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi
- Barnard, C. I. (1966). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barreau, H. (2010). *Epistemoloji* (İ. Yerguz, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

- Başdemir, H. Y. (2010). Gerekçeleştirme, epistemik seviyeler ve kesin bilgi: Farabi ve Chisholm karşılaştırması. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(17), 39-65.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batak, K. (2008). Epistemik içselcilik ve dışsalcılık. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12, 39-84.
- Bates, R. (1980). Educational administration, the sociology of science and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20.
- Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 173-189.
- Batuhan, H. (1995). *Bilim ve şarlatanlık* (3. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Batuhan, H. (1998). *Bilim, din ve eğitim üzerine düşünceler*. (2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Baxter-Magolda, M.B. (1992) *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns instudents' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bayar-Bravo, I. (2007). Antikçağda varlık ve bilgi problemleri üstüne. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 4, 43-58.
- Bayhan, V. (2016). Sosyal bilimlerde "objektiflik" efsanesi. *Mukaddime*, 7(2), 217-242. doi:10.19059/mukaddime.83855.
- Baykal, A. (2004, Temmuz). *Program geliştirme yaklaşımlarında alansal bağlam*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/301.pdf>
- Bayram, Y. (2007). Postmodernizm. *Baykara, Sonbahar* (5), 37-39
- Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. UK: Open University Press.

- Begley, P.T. (1999). Academic and practitioner perspectives on values. In P. T. Begley and P. E. Leonard (Eds.), *The Values of Educational Administration* (pp.51-69). New York: Falmer Press.
- Bektaş, O. E. (2013). İdealizmin ötesinde yeni bir Schelling imgesi. *Kaygı*, 20, 79-92.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R., ve Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Bell, R.L. (2008). *Teaching the nature of science through process skills: Activities for Grades 3-8*. New York: Allyn & Bacon/Longman.
- Bender, B. (1993) *Introduction: Landscape - meaning and action*. In B. Bender (Ed.), *Landscape: Politics and perspectives* (pp. 1-17). Oxford: Berg.
- Bendixen, L.D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 191–208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bendixen, L.D., & Feucht, F.C. (2010). *Personal epistemology in the classroom – theory, research and implications for practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bendixen, L.D., & Rule, D. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69-80.
- Bendixen, L.D., Schraw, G., & Dunkle, M. E. (1998). Epistemic beliefs and moral reasoning. *Journal of Psychology*, 132(2), 187–200.
- Benton, T., & Craib, I. (2001). *Philosophy of social science: the philosophical foundations of social thought*. London: Palgrave.
- Berg, B.L. (2001) *Qualitative research, message for the social sciences* (4th Edition). Boston: Allin and Bacon.
- Bergen, L. (2015). *Bilginin kaynağı nedir*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası/bir bilgi sosyolojisi incelemesi* (V. S. Öğüt, Çev.). İstanbul: Bayrak Matbaacılık.

- Berkeley, G., Woolhouse, R. S., & Berkeley, G. (1988). *Principles of human knowledge and three dialogues between Hylas and Philonous*. London: Penguin Books.
- Bernal, J. D. (2009). *Tarihte bilim 1*. (İkinci basım). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Bernal, J. D. (2009). *Tarihte bilim 2*. (İkinci basım). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 47, 317-342.
- Bezci, B. (2006). Hegel'in felsefesinde etik, politik olan ve özgürlük. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 235-251.
- Bhaskar, R. (2017). *İnsan bilimlerinin felsefi eleştirisi. natüralizmin olanaklılığı* (V. S. Öğütte, Çev.). Ankara: Nika Yayınevi.
- Bıçak, A. (2014). *Tarih metafiziği ya da kendilik bilinci*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bialecki, I. (2001). Goals and policies of higher education reform. *Higher Education in Europe*, 26(3), 351-366.
- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3),229-242.
- Bilen, K. (2015). Bilim nedir? Ne değildir?. N. Yenice (Ed). *Bilimin Doğası, Gelişimi ve Öğretimi* içinde (s.153-188). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgiç, M. (2016a). *Bilim, felsefe ve üniversite*. İstanbul: Umuttepe Yayınları.
- Bilgiç, M. (2016b). Dewey'in pragmatizmi, (Hegelci ve Marxist metafiziklerle rol paylaşımı içinde). *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 22, 351-367.
- Bilgili, A. (2013). *Sosyal etkenlerin bilimsel bilginin oluşumundaki rolünün analizi: Kuhn ve güçlü program örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Biro, J. & Siegel, H. (2011). Argumentation, arguing, and arguments: Comments on giving reasons. *Journal Theoria-Revista De Teoria Historia Y Fundamentos De La Ciencia*, 26(3), 279-287.

- Bleicher, J. (1982). *The hermeneutic Imagination: Outline of a positive critique of scientism and sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bobbitt, F. (1913). Some general principles of management applied to the problems of city-school systems. *The Twelfth Year Book of the National Society for the Study of Education, Part I. The Supervision of City Schools* (pp. 7-96). Chicago: University of Chicago Press.
- Boden, C. J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas State University, Manhattan.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BonJour, L. (2002). *Epistemology: Classic problems and contemporary solutions*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Boone, M. (2001). Alternative administrative theories for the new age: reflections on critical theory and chaos theory. *Journal of Philosophy and History of Education, 51*, 16-22
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. J. D. (2003). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar* (N. Ökten, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boyan, N. J. (1988). *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.
- Boyd, W. L. (1999). Environmental pressures, management imperatives, and competing paradigms in educational administration. *Educational Management & Administration, 27*(3), 283–297. <https://doi.org/10.1177/0263211X990273005>
- Boyes, M. C. and Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 21*(3), 277–304.

- Boz, Y., Aydemir, M., ve Aydemir, N. (2011). Türkiye'deki 4, 6 ve 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançları. *İlköğretim Online*, 10(3), 1191-1201.
- 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.
- Bozkurt, M. (2016). *Fahreddin Razi'de bilgi teorisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bozkurt, N. O. ve Bozkurt, E. (2018). Eğitim yönetimini Dilthey'in hermeneutik yaklaşımı bağlamında yorumlamak. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 529-552.
- Bradley, D. (2015). *A critical introduction to formal epistemology*. London: Bloomsbury Academic.
- Brown, C. A. & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: a philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15, 13-18.
- Brown, M. J. (2012). John Dewey's logic of science. *HOPOS: The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science*, 2(2), 258-306.
- Brownlee, J. (2001). Epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 281-291
- Brownlee, J., Schraw. G., & Berthelsen, D. (2012). *Teacher practices curriculum*. New York: Routledge.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Bryant, C. G. A., (1985). *Positivism in social theory and research: Theoretical traditions in the social sciences*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Buehl, M. M., Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (2002). Beliefs about schooled knowledge: domain general or domain specific?. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 415-449
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Bursalioğlu, Z. (2014). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (12. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management & Administration*, 27(3), 239-252.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Campbell, R. F., Fleming, T., Newell, J. J., Bennion, J. W. (1987). *A history of thought and practice in educational administration*. New York: Teachers College.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal.
- Canguilhem, G. (1988) Introduction: The role of epistemology in contemporary history of science. *Ideology and Rationality in the History of the Life Sciences* içinde (A. Goldhammer, Çev.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Capelle, W. (2011). *Sokrates'ten önce felsefe* (O. Özügül, Çev.). İstanbul: Pencere Yayınları.
- Carr, W. (1989). The idea of an educational science. *Journal of Philosophy of Education*, 23(1), 29-37.
- Carruthers, P. (1992). *Human knowledge and human nature: A new introduction to an ancient debate*. Oxford: Oxford University Press.
- Cavallo, A. M. L., Rozman, M., Blickenstaff, J., & Walker, N. (2003). Learning, reasoning, motivation and epistemological beliefs: Differing approaches in college science courses. *Journal of College Science Teaching*, 33, 18–23.
- Ceran, Y. (2010). *Whitehead felsefesinde insan* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chai, C. S. (2010). Teachers epistemic beliefs and their pedagogical beliefs: a qualitative case study among Singaporean teachers in the context of ict-supported reforms. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4).
- Chai, C. S., Khine, M. S. ve Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: a survey among pre-service teachers in Singapore, *Educational Media International*, 43(4), 285-298.

- Chalmers, A., (1999). *What is this thing called science? An assessment of the nature and status of science and its methods*. New York: Open University Press.
- Chan, N., Ho, I. T. & Ku, K.L.Y. (2011). Epistemic beliefs and critical thinking of Chinese students. *Learning and Individual Differences, 21*, 67-77.
- Chan, K., 2003. Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to Learning. *Research in Education, 69*(1), 36-50.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 28*(3), 225-234.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 20*, 817–831.
- Charlot, B. (2010). Fransa'da eğitim bilimleri: Sindirilmiş bir disiplin, ortak bir kültür, belirsiz bir araştırma alanı L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed.). *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* (s. 19-41). Ankara: Tan Kitabevi.
- Cheng, M. M. H., Chan, K. W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education, 25*, 319-322.
- Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist, 46*(3), 141-167. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2011.587722>.
- Clagett, M. (1959). *The science of mechanics in the middle ages*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: what counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies, 19*(6), 487-500. <http://doi.org/10.1080/0022027870190602>.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986) Teachers' thought processes. In: Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, (3rd Edition), New York: MacMillan, 255-296.



- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1990). Constructivist learning and teaching. *Arithmetic Teacher*, 38(1), 34-35.
- Clifford, W. K. (1973). *The ethics of belief, philosophy of religion: Selected readings*. W. L. Rowe, W. J. Wainwright (Der.). San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Pub.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York, NY: Plenum.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186–204.
- Cooper, T. L. (1967). *The concepts of knowledge of Peirce and Dewey: The relation to education*. (Stanford University Report Number BR-6-8230. Grant No. OEC-4-6- 068230-632), California, CA: Stanford University.
- Copleston, F. (1958). *A history of philosophy (Volume IV)*. London: Burns Oates & Washbourne LTD.
- Coşkun, R. (2017, Eylül). *Pozitivizmin halleri: Sosyal bilimlerde pozitivist ve anti-pozitivist okumalardan yöntembilimsel çıkarımlar*. Bildiri Metni, 8. Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi, 6-11 Eylül, Köstence/Romanya.
- Cottingham, J. (2003). *Akılcılık* (B. Gözkan, Çev.). İstanbul: Doruk Yayınevi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (2nd ed.). California, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cubberley, E. P. (1916). *Public school administration*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Culler, J. (2005). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. 9. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çalışkan, S. (2014). Modern bilimde pratiğin kurucu etkisi: Homo faber-homo economicus dayanışması. *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 19(36), 107- XX.
- Çam, A., Sülün, Y., Topçu, M. S. & Güven, G. (2015). The examination of pre-service teachers' epistemological beliefs in terms of Hofer's and Hammer & Elby's view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 249-253.
- Çapar, B. (2005). Bilgi yönetimi. Ç. C. Aktan ve İ.Y. Vural (Ed.). *Bilgi Çağı Bilgi Yönetimi ve Bilgi Sistemleri* içinde (s.175–195). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çavuş, M. F., İnce, Z., Yakut, E., Akbulut, M., Güloğlu, U., Kalkan, A. (2016). Kaos ve durumsallık: bir değerlendirme. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 205-223.
- Çelebi, E. (2005). David Hume'da psiko-epistemolojik ilke: Nedensellik. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(20), 173-202.
- Çelebi, N. (1991). Metodolojik sorunlara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 35(2), 47-59.
- Çelebi, N. (2007). *Sosyoloji Notları*. Ankara: Anı.
- Çelebi, V. (2016). Evaluation of the adequacy of internalist and externalist justification in Gettier cases. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 6(2), 201-218.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-52.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 31-43.
- Çınar, A. (2018). Türkiye'de demokrasinin bilimi ve bilimin demokrasisi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 71-93.
- Çiğdem, A. (2008). *Akıl ve toplumun özgürleşimi: Jürgen Habermas üzerine bir çalışma*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çiftçi, A. (2003). Sosyal bilimlerde köklü tartışmalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(11), 3-28.
- Çörekçioğlu, H. (2010). Nietzsche'de ahlaksal ve politik bir mesele olarak epistemoloji. *Kaygı*, 15, 159-173.

- Çüçen, A. K. (2001). *Bilgi felsefesi*. Bursa: Asa Yayınları.
- Çüçen, A.K. (2005). *Heidegger'de varlık ve zaman*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Dağtaşoğlu, A. E. (2016). Sosyal bilimlerin epistemolojik temelleri. *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları*, 32, 361-376.
- Daston, L. (2012). Objektivite ve perspektiften kaçış. *Bilimin Sınırları ve Bilimsel İhtilaflar* (M. Şenses, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Daşkaya, İ. S. (2011). Bilimsel bilginin özerkliği sorunu: Bilgi sosyolojisinde görecelik nesnellik tartışmaları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-59.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative research methods in public relations and marketing communications*. London: Routledge.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Op't Eynde, P. (2000). "Self-regulation: a characteristic and a goal of mathematics education". In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 687–726). San Diego: Academic Press.
- DeBacker, T. K., ve Crowson, H. M. (2006). Influences on cognitive engagement and achievement: personal epistemology and achievement motives. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 535-551.
- Demir, A. (2014). *Platon epistemolojisi açısından doksa kavramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,
- Demir, Ö. (1997). *Bilim felsefesi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demir, Ö. (2009). *Bilim felsefesi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Demir, Ş. M., Memduhoğlu, B. H., Yayla, A., Özok, H. İ. ve Hastunç, Y. (2014). Bilimsel bilgi ve metodolojilerin sonu. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 28, 573-580. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2533>.
- Demirel, İ. (2008). Batı avrupa bilimine ontolojik temelleri ve Avrupamerkezci ideolojik içerimleri ekseninde heideggeryen bir yaklaşım. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXVII(1), 47-57.

- Demirhan, G., Aypay, A. ve Yücel, C. (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigma: Ontolojik ve epistemolojik kabuller. *Turkish Studies Educational Sciences Volume 13*(11), 467-486.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 205-222.
- Deniz, J. (2014). Müzik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 667-683.
- Denkel, A. (1997). *Düşünceler ve gerekçeler I*. İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Denkel, A. (2003). *Bilginin temelleri*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Derrida, J. (2001). *Writing and difference*. A. Bass (Çev.). Routledge, London.
- Deryakulu, D. (2004). *Epistemolojik inançlar. Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). The re-examination of the epistemological beliefs questionnaire’s factor structure: comparing epistemological beliefs in terms of gender and program type. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 236-252.
- Descartes, R. (1989). *Aklın idaresi için kurallar* (M. Karasan, Çev.). İstanbul: MEB Basımevi.
- Desjeux, D. (2005). *Sosyal Bilimler* (K. İnal, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Dever, A. (2012). Bilginin efendileri: Epistemik cemaat. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 13, 201-217.
- Dilthey, W. (1996). Schleiermacher’s Hermeneutical System in Relation to Earlier Protestant Hermeneutics. In *Selected Works, Vol. 4: Hermeneutics and the Study of History* R. A. Makkreel and Frithjof Rodi (Eds.) (T. Nordenhaug, Trans.), 33–227. NJ: Princeton University Press
- Dilthey, W. (2012). *Hermeneutik ve tin bilimleri* (D. Özlem, Çev.), (2. Basım). İstanbul: Notos Kitap.
- Donmoyer, R. (1999). The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998. In J. Murphy & K. Seashore Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration* (pp. 25-43). San Francisco: Jossey-Bass.

- Diemer, A. (1997). *Felsefe. Günümüzde Felsefe Disiplinleri içinde* (D. Özlem, Der. ve Çev.) 2. Basım. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Dinç, E., İnel, Y. & Üztemur, S. (2016). Epistemik inanç ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 767-783.
- Dobbins, C. G., & Lee, C. B. T. (Eds.). (1968). *Whose goals for American higher education?*. Washington, DC: American Council of Education.
- Doğan, H. ve Tok, N. T. (2018). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve bilim dergisi örneği. *Current Research in Education*, 4(2), 94-109.
- Doğan, M. (2017). Zihne “zihinsel özne” ile bakmanın imkânı üzerine. *ASOBİD Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 35-53.
- Duhem, P. (1954). *The aim and structure of physical theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Duit, R., & Treagust, D.F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning, *International journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- Dunsire, A. (1995). Administrative theory in the 1980's: a viewpoint. *Public Administration*, 73, 25-35.
- Dupré, J. (1993). *The disorder of things: Metaphysical foundations of the disunity of science*. London: Harvard University Press.
- Dupré, J. (2007). “The Inseparability of Science and Values”. In Kincaid, J. Dupré, and A. Wylie (Eds.). *Value-Free Science: Ideal or Illusion*. New York: Oxford University Press.
- Duralı, Ş. T. (1984). Metinler ışığında Aristoteles'in canlıyla ve canlının evrimiyle ilgili düşüncelerine problematik yaklaşım. *Felsefe Arkivi*, 24, 257-343
- Duralı, Ş. T. (2013). *Saf aklın anatomisi - saf aklın teşrihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Durğun, S. (2018). Richard Rorty’de dayanışma umudu. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 2, 35-51.

- Durkheim, E. (1909). *Sociologie et sciences sociales, La science sociale et l'action*. Paris: PUF.
- Dweck, C.S. and Leggett, E.L. (1988) A social-cognitive approach to motivation and Personality, *Psychological Review*, 95, 256-273. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. In S. Paris, G. Olsen, & H. Stevenson (Eds.). *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). NJ: Erlbaum.
- Eacott, S. (2016). Educational leadership relationally: justifying relational approaches. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 25(2), 1-70.
- Eacott, S. (2017) A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 196-214. doi: 10.1080/00220620.2017.1315380.
- Egan, M. L., & Bendick, M., Jr. (2008). Combining multicultural management and diversity into one course on cultural competence. *Academy of Management Learning & Education*, 7(3), 387-393. <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2008.34251675>
- Eğribel, E. ve Özcan, U. (2007). *Bilim sosyolojisi. Bilim tarihi ve yöntem*. İstanbul: Kitabevi.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 415-441.
- Elgür, E. (2008). Althusser'de bilim etkinliği: Teorik pratik olarak bilim ve felsefe - bilim - politika ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 0(19), 21-44. doi: 10.1501/Felsböl\_0000000009.
- Englander, M. (2012). The interview: data collection in in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43, 13-35. doi:10.1163/156916212X632943.
- English, F. W. (1992). *Educational admin'stration: The human science*. New York: Harper Collins.

- Entwistle, N. J. (1997) "Contrasting perspectives on learning", in F. Marton, D.J. Hounsell and N.J. Entwistle (Eds.) *The Experience of Learning (2nd ed.)*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). "Learning styles and approaches to studying". In C. Spielberger (Ed.) *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 537-542). New York: Academic Press.
- Erdem, F. (2009). Örgütsel davranış araştırmalarında niş alanlar nasıl belirleniyor? Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi yazını üzerine kısa bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 65-78.
- Erdem, Ö. F. (2017). William James'te hakikat problem. *Marife*, 17(2), 209-235.
- Erdem, H. S. (2002). Nietzsche felsefesinde hakikatin buharlaşması, *EKEV Akademi Dergisi*, 6(13), 183-193.
- Erdemir, E. (2009). Türkiye'de yönetim/örgüt alanının gelişimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 7-12.
- Erdoğan, ř. T. (2006) *Sosyal Bilimlere Giriş*. İstanbul: Dikey Yayıncılık.
- Erickson, D. A. (1979). Research on educational administration: the state-of-the-art. *Educational Researcher*, 8(3), 9-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X008003009>
- Erkiliç, T. A. ve Himmetoğlu, B. (2015). İdealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 94-108.
- Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 51-110). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, A. (2012). Kaos kuramı: Yönetim ve eğitimdeki yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 849-868.
- Esenyel, A. (2017). Descartes ve Hume'da "şüpheli bilgi" fikri. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 24, 243-263.
- Evans, C. S., & R. Zachary M. (2009). *Philosophy of religion: Thinking about faith (contours of Christian philosophy)*. IL: InterVarsity Press.

- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration*. Oxford: Pergamon Press.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: a postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 379-402.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 499-520. <https://doi.org/10.1108/0957823011040785>
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2008). *doing educational administration: A theory of administrative practice*. United Kingdom: Emerald.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2012) Science, systems, and theoretical alternatives in educational administration: the road less travelled. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 57-75. <https://doi.org/10.1108/09578231211196069>.
- Eysenbach, G., & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *British Medical Journal*, 324(7337), 573-577.
- Fay, B. (2017). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi* (İ. Türkmen, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fazzaro, C. J., Walter, J. E., & McKerrow, K. K. (1994). 'Education administration in a postmodern society: Implications for moral practice'. In S. J. Maxcy (Ed.), *Postmodern school leadership: Meeting the crisis in educational administration* (pp. 85–95). Westport: Praeger Publishers.
- Feldman, M. (1995). *Strategies for interpreting qualitative data*. California: Sage.
- Fenstermacher, G. D. (1978). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6(1), 157–185. <https://doi.org/10.3102/0091732X006001157>.
- Feyerabend, P. (1996). *Yönteme karşı* (E. Başer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fitz, J. (1999). Reflections on the field of the educational management studies. *Educational Management and Administration*, 27(3), 313-321.



- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). "Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: what are they? Which have been examined? What can they tell us?" In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*, (pp. 471-499). American Psychological Association.
- Flasch, K. (1964). Zur begriff der wahrheit bei anselm von Canterbury. *Philosophisches Jahrbuch*, 72, 322-352.
- Flax, J. (1990). *Thinking fragments: Psychoanalytics, feminism, and postmodernism in the contemporary west*. Oxford: University of California Press.
- Flick U. (2009). *An introduction to qualitative research*. CA: Sage Publications Ltd.
- Flick, U., Kardorff, E. and Steinke, I. (2004). What is qualitative research? An introduction to the field. In U. Flick, E. Kardorff, I. Steinke (Eds.), *Acompanion to Qualitative research* (pp. 3-11). London: SAGE.
- Follett, M. P. (1940). *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett* (H. C. Metcalf and L. Urwick, Eds.). New York: Harper & Bros.
- Folscheid, D. (2005). *Felsefe akımları*. (M. Cedden, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. New York: Prometheus Books.
- Foster, W. P. (1984). Toward a critical theory of educational administration. In T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture: new perspectives on administrative theory and practice* (pp. 240–259). Chicago: University of Illinois Press.
- Foucault, M. (2011). *Bilginin arkeolojisi* (V. Urhan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friedrichs, R. W. (1970). *A sociology of sociology*. New York: Free Press.
- Fumerton, R. (2004). Epistemic probability. *Philosophical Issues*, 14, 149-164.
- Furner, J. (2004). A brilliant mind: Margeret Egan and social epistemology. *Library Trends*, 52 (4), 789-809.
- Gadamer, H. G. (2008). *Hakikat ve yöntem I* (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

- Galuba, H. L. (2010). Heuristic excursion into theory development in educational administration. *LORMA Colleges Research Journal*, 1(1), 1-20.
- García, M., & Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿Diferencias en la formación inicial docente? *Psyche*, 20(1), 29-43. doi: 10.4067/S0718-22282011000100003.
- Garner, R., & Alexander, P. (1994). *Beliefs about Text and Instruction with text. Adolescent beliefs about oral and written language*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garrison, J. (1988). The impossibility of atheoretical educational science. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue De La Pensée Éducative*, 22(1), 21-26.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim yönetimi dün, bugün ve 2000'li yıllara doğru. *Eğitim Yönetimi*, 3(3), 299-308.
- Giddens, A. (2003). *Sosyolojik yöntemin temel kuralları*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. PA: Duquesne University Press.
- Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164-185. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.003>.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Massachusetts, MA: Harvard University Press.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. California: Sociology Press.
- Glaserfeld, E. (2004). Constructivism. W. E. Craighead ve C. B. Nemeroff (Ed.). *Concise corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (3. baskı) (s. 219-220). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy, P. Yalçinoğlu (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Glesne, C. (2015). Öykünüzü keşfetmek: Veri analizi. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.) *Nitel Araştırmaya Giriş*. (5. Baskı) içinde (s. 255-300). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. London: Longman Group Ltd.
- Goldman, A. I. (1999), Knowledge in a social world. *Argumentation*, 16(3), 369-382. doi: 10.1023/A:1019953612877.
- Gorard, S. (2005). Current contexts for research in educational leadership and management. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 155–164. <https://doi.org/10.1177/1741143205051050>
- Gordon, S. (2015). *Sosyal bilimler tarihi ve felsefesi* (Ü. Tatlıcan ve H. Kösebalaban, Çev.). İstanbul: Küre Yayınları.
- Gordon, T., & Lahelma, E. (1996) 'School is like an ants' nest'-spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education*, 8(3), 301-310.
- Gouldner, W. A. (1993). *Entelektüelin geleceği* (A. Özden ve N. Turanlı, Çev.). İstanbul: Eti Yayınları.
- Gray, D. E. (2009). *Doing research in the real world* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Greco, J. (2007). *Putting skeptics in their place: The nature of skeptical arguments and their role in philosophical inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, D. E. (1959). *Administrative theory*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Gökberk, M. (1999). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gömleksiz, N. M., Kan, Ü. A. ve Murat, A. (2017). Pedagojik formasyon kursuna kayıtlı öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 153-186.
- Greene, J. A., Azevedo, R., & Torney-Purta, J. (2008). Modeling epistemic and ontological cognition: Philosophical perspectives and methodological directions. *Educational Psychologist*, 43(3), 142-160.

- Greenfield. T. B. (1974). *Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Intervisitation Programme on Educational Administration. Bristol, England.
- Greenfield, T. B. (1975). Theory about organization: a new perspective for schools. In M. G. Hughes (Ed.), *Administering education: International challenge* (pp. 71-99). London: Athlone Press. Greenfield.
- Griffiths, D. E. (1959). *Research in educational administration*. New York: Teachers College Press.
- Gronn, P. C. (1983). *Rethinking educational administration: T.B. Greenfield and His Critics*. Victoria: Deakin University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. CA: Sage.
- Gulbenkian Komisyonu (1998). *Sosyal bilimleri açın*. İstanbul: Metis.
- Güçlü, N., Çoban, Ö., Bozkurt, S. ve Köksal, O. (2014). The views of educational expert assistants at turkish ministry of national education about organizational values and organizational socialization. *International Journal for Teaching and Education*, 2(1).
- Gülmez, D. ve Yavuz, M. (2016). Eğitim liderliği ve yönetimi kapsamında 2012 yılında yayınlanmış olan makalelerin amaç ve yöntem bakımından değerlendirilmesi. *Elementary Education On-line*, 15(2), 318-329.
- Gültekin, A. C. (2013). *Çağdaş epistemolojide içselcilik/dışsalcılık tartışması* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi SBE, Felsefe Anabilim Dalı). Erişim adresi: <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/25150/>
- Gümüş, A. (2005). Toplum bağlamında bilim, bilgi sosyolojisi bağlamında bilim tarihi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5(1).
- Güngör, S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmlar. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-40.
- Güzel, C. (2003). Aristoteles'te bilgi, bilim, bilgide kesinlik. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 126-139.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Habermas, J. (2018). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. (M. Tüzel, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Haidar, A. H. (1999). Emirates pre-service and in-service teachers' views about the nature of Science. *International Journal of Science Education*, 21(8), 807-822.
- Hallinger, P. & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: a comparative analysis of research topics and methods 1995-2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5-27.
- Hallinger, P. & Hammad, W. (2017). Knowledge production on educational leadership and management in Arab societies: A systematic review of research. *Educational Management & Administration*, 47(1), 20-36. <https://doi.org/10.1177/1741143217717280>.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmillan Company.
- Hammer, D., & Elby, A. (2002). "On the form of a personal epistemology". In B.K. Hofer, P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169–190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammond, M. (2011). Beliefs and ICT: what can we learn from experienced educators?. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(3), 289-300.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Pearson.
- Hansson, S. O. (2009). Cutting the Gordian Knot of demarcation. *International Studies in the Philosophy of Science*, 23(3), 237-243, doi: 10.1080/02698590903196007.
- Hardré, P. L., Crowson, H. M., Xie, K., & Ly, C. (2007). Testing differential effects of computer-based, web-based and paper-based administration of questionnaire research instruments. *British Journal of Educational Technology*, 38, 5-22. doi:10.1111/j.14678535.2006.00591.x.

- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hart, A. W. (1999). Educational leadership: A field of inquiry and practice. *Educational Management & Administration*, 27(3), 323-334. <https://doi.org/10.1177/0263211X990273008>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. NY: SUNY Press.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. *Educational Management Administration and Leadership*, 32(2), 229-244.
- Hegel, G.W. F. (2006). *Tüze felsefesi* (A. Yardımlı, Çev.). İstanbul: İdea Yayınevi,
- Hekman, S. (1999). *Bilgi sosyolojisi ve hermeneutik*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Henry, J. (2012). *Bilimsel düşüncenin kısa tarihi* (A. M. Şengel, Çev.). Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Herakleitos. (2009). *Fragmanlar* (C. Çakmak, Çev.). İstanbul: Kabalıcı Yayınları.
- Hızır, N. (2007). *Bilimin ışığında felsefe*. İstanbul: Kırmızı.
- Hira, İ. (2000). Sosyal bilimler: Yasa koyucu tasarımdan yorumcu tasarıma. *Bilgi*, (3)2, 81-96.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. New York: St. Martin's Press.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 353–383.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An Introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during onlinesearching. *Educational Psychologist*, 39,43–56.

- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Hogan, K. (1999). Relating students' personal frameworks for science learning to their cognition in collaborative contexts. *Science Education*, 83(1), 1-32.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Honer, M. S. ve Hunt C. T. (1996). *Felsefeye çağrı*. (H. Ünder, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Hospers, J. (1988). *An introduction to philosophical analysis*. England: Prentice Hall Inc. Company.
- Hoy, W. K. (1994). Foundations of educational administration: Traditional and emerging perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 30, 178-198.
- Huemer, M. (2010). Foundations and coherence. In J. Dancy, E. Sosa ve M. Steup (Eds.), *A Companion to Epistemology* (pp. 22-32). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Hume, D. (1976). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir soruşturma* (O. Aruoba, Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Hume, D. (1978). *A treatise of human nature*. L.A. Selby-Bigge (Ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Husserl, E. (2010). *The idea of phenomenology* (L. Hardy, Çev.). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Hyung, P. S. (2001). Epistemological underpinnings of theory developments in educational administration. *Australian Journal of Education*, 45(3), 237-248.
- Illiffe, R. (2016). *bir disiplinin gelişim hikayesi: Bilim tarihi*. İstanbul: Lotus Yayınevi.
- İrızık, G. (2005). *Bilim savaşları. TÜBA Forumu Yayınları*. Ankara: Şenol Matbaacılık.
- İrızık, G. (2010). 20. Yüzyıl bilim felsefesi tarihini yeniden yazmak. S. Kibar, S. Aydın-Bayram ve A. Sol (Ed.). *Anlam Kavramı Üzerine Yeni Denemeler* içinde (s. 33-46). İstanbul: Legal Yayıncılık
- İşıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165.

- Ismail, H., Hassan, A., Muhamad, M. M., Ali, W. Z. W., & Konting, M. M. (2013). Epistemological belief and learning approaches of students in higher institutions of learning in Malaysia. *International Journal of Instruction*, 6(1), 139-150.
- İçen, M., İlğan, A. ve Göker, H. (2103). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *E-AJELI (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*, 1(2), 2-11.
- Jehng, J. C. J., Johnson, S. D., & Anderson, R. C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- Johnsen, B. C. (2005). How to read 'epistemology naturalized'. *The Journal of Philosophy*, 102(2), 88.
- Kaartinen-Koutaniemi, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Personal epistemology of psychology, theology and pharmacy students: a comparative study. *Studies in Higher Education*, 33, 179 - 191. doi: 10.1080/03075070801916088.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. ve Lindblom-Ylänne, S. (2012). Personal epistemology of university students: individual profiles. *Education Research International*. doi: 10.1155/2012/807645
- Kabadayı, T. (2009). Emile Meyerson'da iki bilim. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 163-172.
- Kabadayı, T. (2011). *Duhem'den Laudan'a çağdaş bilim felsefecileri* (2. Baskı). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Kabil, O. (2011). *Roderick M. Chisholm ve Alvin Goldman bağlamında çağdaş bilgi felsefelerinde haklılandırma sorunu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kaboolian, L. (1998). The new public management: challenging the boundaries of the management-administration debate. *Public Administration Review*, 58(3), 189-194.
- Kahveci, K. (2003). Nietzsche felsefesinde hakikatın estetize edilmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 33-41.



- Kahraman, Y. (2016a). Aydınlanma epistemolojisinin oluşumu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1258-1265.
- Kahraman, Y. (2016b). *modern epistemolojinin doğuşu: Yöntem bilincinin kendini konumlandırma süreci*. İstanbul: Tezkire Yayıncılık.
- Kahraman, Y. (2017). Modern epistemolojinin temel refleksiyonu olarak yöntemsel düşünmenin zemini. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 24, 223-241.
- Kaleci, F. (2013). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4).
- Kamözüt, M. C. (2018). Bilim tarihi yazımı sorunu olarak gözlemin kuram yüklü olması: Mary Anning örneği. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 11(2), 45-57.
- Kang, N. H., & Wallace, C. S. (2005). Secondary science teachers' use of laboratory activities: Linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Education*, 89(1), 140-165.
- Kanpol, B. (1995). 'Is education at the end of a sovereign story or at the beginning on another?'. In M. Peters (Ed.), *Education and Postmodern Condition* (pp.147-165). Philadelphia: Open University Press.
- Kant, I. (1929). *Critique of pure reason* (N.K. Smith, Çev.). London: MacMillan & Co.
- Kaplan, H. (1998). *Kamu yönetimi ile eğitim yönetiminin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karataş, İ. H., Kyzy, J. A. ve Topuz, C. (2014). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 125-152.
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmenliği adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3(2).

- Karip, E. (2007). Dahabir - kuram ve uygulamada eğitim yönetimi ellinci sayıda nerede?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(2), 193-194.
- Kaya, Ç., Yazıcı, Ş. A., Deliveli, K. ve Hoşgörür, V. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 38-51.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaygalak, İ. (2011). Postmodern eleştirilerin coğrafi düşünce ve yeni mekân kavrayışları üzerine yansımaları. *Coğrafi Bilimler Dergisi CBD*, 9(1), 1-10.
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75.
- Keat, R. & Urry, J. (1994). *Bilim olarak sosyal teori* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayıncılık.
- Keeves, J. P. (1999). Overview of issues in educational research. In J.P. Keeves and G. Lakomski (Eds.), *Issues in Educational Research* (pp. 3-14). Oxford: Pergamon.
- Keller, U. (1995). *Qualitative data analysis: theory, methods and practice for researchers*. London: Sage.
- Kerferd, G. B. (1949), Plato's account of the relativism of Protagoras. *Durham University Journal*, 42, 20–26.
- Keser, K. ve Köksal, D. (2017). Keystones of research: epistemological and ontological analysis of educational studies. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 6(4), 294-301.
- Kılıç, M. (2013). Akademinin sosyolojisine dair bir derkenar: Akademia’nın sosyo-psikolojik dinamikleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(1), 30-39.
- Kılıç, R. (1996). Olgu ve değer problemi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. XXXV, 355-402.

- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 253-266). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kibar, S. (2016). Sokal'ın şakasının ardından: Bilim, sol ve gerçeklik üzerine. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14(54), 50-61.
- Kienhues, D., Bromme, R., ve Stahl, E. (2008). Changing epistemological beliefs: the unexpected impact of a short-term intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 545–565.
- Kierkegaard, S. (1989). *The concept of irony*. Princeton: Princeton University Press.
- King, A. & Brownell, J. (1966). *The Curriculum and the Disciplines of Knowledge*. New York: John Wiley & Sons.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective Judgment: theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18.
- Klein, P. (1998). Foundationalism and the infinite regress of reasons. *Philosophy and Phenomenological Research*, 58, 919–925.
- Kline, W. B. (2008). Developing and submitting credible qualitative manuscripts. *Counselor Education and Supervision*, 47, 210–217. doi:10.1002/j.1556-6978.2008.tb00052.x
- Knight, L. V. & Mattick, K. (2006). When I first came here, I thought medicine was black and white: making sense of medical students' ways of knowing. *Social Science & Medicine*, 63(4), 1084-1096.
- Koç, E. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. M. Y. Özden ve L. Durdu (Ed.), *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar için Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 149-165). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçak, G. N. (2017). *Bilimde yapısal kavrayışlar*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Koçel, T. (2017). Yönetim ve organizasyonda metodoloji ve güncel kavramlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 3-8.
- Kornblith, H. (2001), Internalism and externalism: a brief historical introduction. In H. Kornblith (Ed.), *Epistemology: Internalism and Externalism* (pp.1-9). Oxford: Blackwell Publishers.
- Koroğlu, C. Z. ve Koroğlu, M. A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 1-15.
- Köse S. ve Dinç S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 121-141.
- Kösemen, S. ve Şahin, A. (2014). Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançlar bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Kuram Uygulama*, 10(1), 279-296.
- Köseoğlu, F., Budak, E. ve Tümay, H. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-237.
- Köz, İ. (2003). *Mantık felsefesi*. Ankara: Elis Yayınları.
- Kristian E. M. (2013). Epistemological pluralism and scientific development: an argument against authoritative nosologies. *Journal of Personality Disorders* 27(5), 554-579. <https://doi.org/10.1521/pedi.2013.27.5.554>.
- Kuçuradi, İ. (1995). *Nietzsche ve insan*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1999). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development* 15, 309-328. Erişim adresi: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)
- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter?. In B. Hofer, & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the*

- psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). New York, NY: Routledge.
- Kuhn, T. S. (2007). *kopernik devrimi: Batı düşüncesinin gelişiminde gezegen astronomisi* (H. Turan, D. Bayrak ve S. K. Çelik, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kuş, E. (2007). Sosyal bilim metodolojisinde paradigma dönüşümü ve psikolojide nitel araştırma. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 19-41.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in A Foreign Language*, 23(1), 102-128.
- Küçükalp, K. (2003). Modern epistemolojik kriz ve postmodern epistemoloji. *bilimname II*, 2, 85-95.
- Külcü, Ö. (2000). Kuramsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümünde epistemoloji bilgi hizmetleri ilişkisi I. *Türk Kütüphaneciliği* 14(4), 386-411.
- Kürşad, M. Ş. (2015). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ve epistemolojik inanç arasındaki ilişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 217-246.
- Labaree, D. F. (1998). Educational researchers: Living with a lesser form of knowledge. *Educational Researcher*, 27(8), 4–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X027008004>
- Lamont, M., & Swidler, A. (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of Interviewing. *Qualitative Sociology*, 37(2), 153-171.
- Lane, T. (1995). Patterns of thinking in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 33(1), 63-78.
- Langrod, G. (1970). Yönetim hukuku ve yönetim bilimi (karşıtlık ve uyuşum) (V. Pekiner, Çev.). *Amme İdaresi Dergisi*, 3(2), 156- 172.
- Langsam, H. (2008), Rationality, Justification and the Internalism/Externalism Debate. *Erkenntnis (1975-) Vol. 68* (pp.79-101). Springer. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/40267467>
- Latour, B. (1987). *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Massachusetts: HUP.

- Laudan, L. (1984). *Science and values: the aims of science and their role in scientific debate*. Berkeley: University of California Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal-Soto F. & Ferrer-Urbina, R. (2017). Three-factor structure for epistemic belief inventory: a cross-validation study. *PLoS ONE*, 12(3), e0173295.doi:10.1371/journal.pone.0173295
- Lecourt, D. (2006). *Bilim felsefesi* (I. Ergüden, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929. doi: 10.1002/(SICI)1098-2736(199910)36:8<916::AID-TEA2>3.0.CO;2-A List.
- Lehrer, K. (1990). *Theory of knowledge*. San Francisco: Westview Press.
- Leibniz (1988). *Monadoloji* (S. K. Yetkin, Çev.). İstanbul: MEB.
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds). *Handbook of Research on Educational Administration*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Levin, B. (1999). What is educational administration, anyway?. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 546-561.
- Levitt, K. E. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86, 1–22.
- Littrell, J., & Foster, W. (1995). The myth of a knowledge base in administration. In R. Donmoyer, M. Imber, & J. Scheurich (Eds.). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives* (pp. 32-46). Albany: State University of New York Press.

- Liu, P.L., & Tsai, C. H. (2008). Using analytic network process to construct evaluation indicators of knowledge sharing effectiveness in Taiwan`s high-tech industries. *Asian J. Qual.*, 9, 99-117.
- Locke, J. (2004). *İnsan anlığı üzerine bir deneme* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Ludwig, P. H. (2007, September). *Anything goes – quality stays: Quality standards for qualitative educational research in the context of justification*. Paper presented at the “European Conference on Educational Research” (ECER) (“Contested Qualities of Educational Research”) of the European Educational Research Association (EERA) at Ghent University (Faculty of Psychology and Educational Sciences), Belgium, Sept 21, 2007.
- Lyotard, J. F. (2000). *Postmodern durum* (A. Çiğdem, Çev.). Ankara: Vadi Yayınları.
- Maggioni, L., & Parkinson, M. M. (2008). The role of teacher epistemic cognition, epistemic beliefs, and calibration in instruction. *Educational Psychology Review*, 20(4), 445-461.doi:10.1007/s10648-008-9081-8.
- Mannheim, K. (1999). *The sociology of knowledge*. Cheltenham: Edward Elgar Publication.
- Manu, J., Bonsu, R. O., & Atta, G. P. (2015). Epistemic beliefs and their instructional practice: perspective of a private university in Ghana. *International Journal of Innovative Research and Development*, 4, 139-151.
- Marais, H. (2012). A multi-methodological framework for the design and evaluation of complex research projects and reports in business and management studies. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 10(2), 64-76.
- Marchall, G. (1998). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınbey, Çev.). İstanbul: Derya Kömürcü Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 8, pp. 4424-4429). Oxford: Pergamon.

- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Sage.
- Matthews, M. R. (1998). In defense of modest goals when teaching about the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 161- 174. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199802\)35:2<161::AID-TEA6>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199802)35:2<161::AID-TEA6>3.0.CO;2-Q).
- Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 573-588.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- May, D. B. & Etkina, E., (2002). College physics students' epistemological self-reflection and its relationship to conceptual learning. *American Journal of Physics*, 70(12), 1240-1258.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: The Macmillan Company.
- McCarthy, E. D. (2002). *Bilgi kültürü: Yeni bilgi sosyolojisi* (A. F. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Çivi Yazıları.
- Mehdiyev, N. (2011). *Çağdaş epistemolojiye giriş*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2015). *İnsan felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2017). *Felsefeye giriş*. (3. Basım). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129-146.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (Ed.) (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. NY: Jossey-Bass.



- Merriam, S. B. (2015) Nitel araştırma türleri (E. Karadağ, Çev.). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (S. Turan, Çev. ed.) içinde (s. 21-37). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. California: Sage.
- Merton, R. (2010). Bilimde Matta etkisi. B. Balkız ve V. S. Öğüt (Ed.), (Ü. Tatlıcan, Çev.). *Bilim Sosyolojisi İncelemeleri* içinde (s.221-246). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage.
- Mill, J. S. (1843). *A system of logic, ratiocinative and inductive, being a connected view of the principles of evidence and the methods of scientific investigation* (8th ed.). London: Longman, 1970).
- Mitchell A. W. (2015). Longitudinal study of occupational therapy students' beliefs about knowledge and knowing. *American Journal of Occupational Therapy*, 69.
- Moles, A. (2004). *Belirsizin bilimleri -insan bilimleri için yeni bir epistemoloji-* (N. Bilgin, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Moore, S. W. (2002). Understanding learning in a postmodern world: reconsidering the Perry scheme of ethical and intellectual development. In B. Hofer & P. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology* (pp.17-36). Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Assoc.
- Morin, E. (2017). *Yitik paradigma: İnsan doğası* (D. Çetinkasap, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Morse, J. M. & Chung, S. E. (2003). Toward holism: the significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 13-20.
- Morton, A. (2003). *A guide through the theory of knowledge*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Moser, P. K. (2002). *The oxford handbook of epistemology*. Oxford: OUP.
- Moser, P. K. (2018). *Epistemoloji* (H. Y. Başdemir ve N. Mehdiyev, Çev. Ed.). Ankara: Adres Yayınları.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: SAGE.
- Muis, K. R., & Franco, G. M. (2009). Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 306-318.
- 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.
- Murphy, W. J. (1995), *Postmodern toplumsal analiz ve postmodern eleştiri* (H. Aslan, Çev.). İstanbul: Eti Kitapları.
- Musgrave, A. (2013). *Sağduyu, bilim ve şüphecilik* (N. Küçük, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Müller, S., Rebmann, K., & Liebsch, E. (2008). Trainers' beliefs about knowledge and learning- a pilot study. *European Journal of Vocational Training*, 3(45), 91-108.
- Neslioğlu, S. F. (2016). İncanın deneyimsel olanaklılığı. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 1, 64-73.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (Seventh ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Neumann, R. (2003). A disciplinary perspective on university teaching and learning. In M. Tight (Ed.), *Access and Exclusion* (p. 217-245). Oxford: Elsevier.
- Nietfeld, J. L., & Enders, C. K. (2003). An examination of student teacher beliefs: Interrelationships between hope, self-efficacy, goal-orientations, and beliefs about learning. *Current Issues in Education*, 6, 1-36.
- Nietzsche, F. (1968) *The will to power* (W. Kaufman & R. J. Hollingdale, Çev.). New York: Vintage Books.
- Nisbett, R. E. (2003). *Düşüncenin coğrafyası* (G. Çağalı-Güven, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Nişancı, Z. N. (2015). Geçmişten günümüze yönetim düşüncesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 257-294.

- Noah, L. (2007). *An introduction to the theory of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings N. (2017) Care ethics and education. In N. Aloni, L. Weintrob (Eds) *Beyond Bystanders. Moral Development and Citizenship Education* (p.184-191). Rotterdam: SensePublishers. doi: [https://doi.org/10.1007/978-94-6351-026-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-6351-026-4_14)
- Nonaka, I. A. (1994). Dynamic ththeory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Nussbaum, E. M. & Bendixen, L.D. (2003) Approaching and avoiding arguments: the role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 573-595.
- Ogawa, R., T., Goldring, E., B., & Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 709-720.
- Olson, R. G. (1967). *A short introduction to philosophy*. New York: Harcourt.
- Onur, F. (2016). Horkheimer'da akıl. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (1), 74-89.
- Oplatka, I. & Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration & Leadership (REAL)*, 1(2), 161-186. doi: 10.30828/real/2016.2.1.
- Oplatka, I. (2010). *Legacy of educational administration: a historical analysis of an academic field*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Oplatka, I. (2007). The scholarship of educational management: reflections from the 2006 CCEAM Conference, *International Studies in Educational Administration*, 35(1), 92-104.
- Orlosky, D. E., McCleary, L. E., Shapiro, A., & Webb, L. D. (1984). *Educational administration today*. New York: Macmillan Publishing Company.

- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: Eğitim fakülteleri öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 155-162.
- Öncü, A. (2008). Sosyal bilimlerde yeni meşruiyet zemini arayışları. *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek* içinde (s.48-52). İstanbul: Metis.
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls & R. Ormston, (Eds.). *Qualitative Research Practice: A Guide For Social Science Students And Researchers* (pp. 1-26). CA: SAGE Publications, Inc.
- Örs, B. (2009). Postmodern dünyada ideolojinin dönüşümü, *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 40, 1-12.
- 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.
- Özacit, B. (2018). Karşılaştırmalı kamu yönetimi için tarihsel sosyolojiden dersler. *Memleket Siyaset Yönetim (MSY)*, 13(29), 83-110.
- Özakupınar, Y. (2003). *Kültür değişimleri ve batılılaşma meselesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, M. (2011). Educational administration: A science at the intersection of public administration and business administration. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, M. (2018a). Eğitim yönetiminde geleneksel bilim eleştirisi: Evers ve Lakomski’nin natüralist bağdaşımçı epistemolojisi üzerine düşünceler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 255-268. doi: 10.17679/inuefd.330362

- Özdemir, M. (2018b, Mayıs). *yönetim biliminde değer problemi: H. Simon ve C. Hodgkinson'un değer konusundaki tezlerinin karşılaştırılması*. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Sivas-Türkiye.
- Özdemir, M. (2018c). Eğitim yönetimi olgu-değer sorunsalına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 51(3), 155-172.
- Özdemir, M. ve Yüner, B. (2018, Mayıs). *Eğitim yönetimi bilgi problemine ilişkin yaklaşımların incelenmesi*. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Sivas-Türkiye.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özen, Ş. (2000). Türk yönetim organizasyon yazınında yöntem sorunu: Kongre bildirileri üzerine bir İnceleme. *EMU Journal of Tourism Research*, 1(1), 89-118
- Özen, Ş. ve Kalemci, A. (2009). Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nin doğuşu, kurumsallaşması ve alana etkileri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 79-112.
- Özkal, K., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., & Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19, 71-79.
- Özkök, E. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi türkçe alanyazınının durumu: Akademisyen bakış açısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.
- Özlem, D. (1986). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özlem, D. (1999). Felsefi hermeneutiğe geçiş yolu olarak tarihselcilik. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XL, 127-145.
- Özlem, D. (2011). *Mantık*. İstanbul: Notos Yayınları.
- Özlem, D. (2013). Batılı bilgi, pozitivizm ve felsefe çerçevesinde Avrupamerkezci tarih anlayışının temelleri. *İnsan ve Toplum*, 3(6), 7-24.

- Özlük, E. (2016). Uluslararası ilişkiler disiplinin krizleri ve aksiyolojik sessizliği. *International Journal of Social Science*, 44, 91-106. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3379>.
- Özsoy, S. (2010) Türkiye’de eğitim bilimlerinin eğitimi: Sorun ve çözüm için bir çerçeve. I. L. Ünal ve S. Özsoy (Ed.). *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* içinde (s. 267-281). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Özsoy, S. (2017). Bilimsel rasyonalite bunalımına çözüm bulma arayışı: Imre Lakatos ve bilimsel araştırma programlarının metodolojisi. *Mavi Atlas*, 5(1), 269-276.
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2005). Türkiye’de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: bir yol ayrımının öyküsü. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 78-101.
- Özsoy, S., Ünal, L. I, Güngör, S., Özdemir, Y. Buyruk, H. ve Demir, N. (2013). *Türkiye’de Eğitim Bilimci Olmak: Bir Kimlik Araştırması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özşeker, M., Canpolat, M. ve Yıldız, L. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benlik saygıları arasındaki ilişki. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 155-164.
- Öztürk, A. B. (2017). Piaget’nin genetik epistemolojisi, cannap ve mantık ile matematiğin temelleri sorunu. *Mediterranean Journal of Humanities*, VII(1), 253-267.
- Öztürk, F. S. M. (2011). Şüpheli hipotezler ve güvenircilik. N. Mehdiyev (Yay. haz.). *Çağdaş Epistemolojiye Giriş* içinde (s. 154-174). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messay construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, B., & Marra, R.M. (2008). Individual domain-specific epistemologies: implications for educational practice. In M.S. Khine (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs. Epistemological Studies Across Diverse Cultures* (pp. 325-350). Springer Science + Business Media B.V.
- Park, S. H. (1999). The development of Richard Bates’s critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 367-388. <http://dx.doi.org/10.1108/09578239910285598>

- Parlar, Y. (2015). Bilginin imkânı ve temelci görüş. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 189-200.
- Patton, Q. M. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: a personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Patton, M. Q. (2016). Nitel mülakat yapma (M. Çakır ve S. İrez, Çev.). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (s. 339-428). Ankara: Pegem Akademi.
- Paulsen, M.B. & Wells, C.T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365–384.
- Paulsen, M. B. & Feldman, K.A. (1999). Student motivation and epistemological beliefs. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 17–25.
- Payne, W. H. (1875). *Chapters on school supervision*. Cincinnati: Wilson, Hinkle & CO.
- Pears, D. (2004). *Bilgi nedir?* (A. Güçlü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Pelikan, J. (1992). *The idea of the university: A reexamination*. New Haven: Yale University Press.
- Pepe, A. (2008). Socio-epistemic analysis of scientific knowledge production in little science research. *tripleC* 6(2), 134-145.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Peterson, C., & Seligman, E. P. M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Phan, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 75-93.
- Phillips, F. (2001). A research note on accounting students' epistemological beliefs, study strategies, and unstructured problem-solving performance. *Issues in Accounting Education*, 16(1), 21-39.

- Piaget, J. (1950). *Introduction a l'epistemologie genetique*. Paris: Presses Universite de France.
- Piaget J. (1970). *Genetic Epistemology*. New York: Columbia University Press.
- Peca, K. (2000). *Critical educational administration: Research, theory and practice*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 455564]
- Pieschl, S., Stahl, E. & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. *Metacognition Learning*, 3(3), 17–37.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41- 219-225.
- Pişkin, M. ve Öner, U. (1999). *Görüşme ilkeleri ve teknikleri*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Platinga, A. (1995). Reliabilism, analyses and defeaters. *Philosophy and Phenomenological Research*, 55(2), 427-464.
- Plantinga, A. (1982). *The nature of necessity*. New York: Clarendon Press.
- Platon. (1993). Menon (A. Cemgil, Çev.). *Diyaloglar 1* içinde. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Poidevin, R. L. (2010). *Agnosticism: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Pojman, L. P. (1999). Relativism. In R. Audi (Ed.), *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pollock, J. (1986). *Contemporary theories of knowledge*. Totowa: Rowman and Littlefield.
- Popkewitz, T. S. (1998) A changing terrain of knowledge and power: a social epistemology of educational research. *Paedagogica Historica*, 34(1), 21-56, doi:10.1080/00309230.1998.11434876.
- Popper, K. R. (2010). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (İ. Aka ve İ. Turan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Popper, K. R. (2002). *The logic of scientific discovery*. Routledge: New York.



- Purdie, N., & Hattie, J. (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 17-32.
- Putnam, H. (1981). *Reason, truth and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.282>.
- Quine, W.V. (1992). *Pursuit of truth*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research*. California: Pine Forge.
- Ravindran, B., Greene, B.A., & DeBacker, T.K. (2005). The role of achievement goals and epistemological beliefs in the prediction of pre-service teachers' cognitive engagement and learning. *Journal of Educational Research*, 98, 222-233.
- Reçber, M. S. (2003). Plantinga, bilgi ve dogru işlevselcilik. *Felsefe Dünyası*, 2(38), 41-57.
- Richardson, J. W., & McLeod, S. (2009). Where should educational leadership authors publish to get noticed by the top journals in the discipline?. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 631-639. <https://doi.org/10.1177/0013161X09331770>
- Riehl, C., Larson, L. C., Short, P. M. & Reitzug, C. U. (2000). Reconceptualizing research and scholarship in educational administration: learning to know, knowing to do, doing to learn. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 391-427.
- Riskind, J. H. & Rholes, W. S. (1984). Cognitive accessibility and the capacity of cognitions to predict future depression: a theoretical note. *Cognitive Therapy and Research*, 8(1), 1-12.
- Robbins, S.P., (1998). *organizational behavior: Concepts, controversies, applications*. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Qualitative research in social sciences. *Nursing Standard*, 20, 41-45.

- Rorty, R. (2006). *Felsefe ve doğanın aynası* (F. Günsoy-Kaya, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Russell, B. (1997). *Batı felsefesi tarihi* (M. Sencer, Çev.). (6. Basım). İstanbul: Say Dağıtım LTD. ŞTİ.
- Russell, B. (2001). *Felsefe sorunları* (V. Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Rutli, E. (2014). Sosyal bilimlerde pozitivism tartışması: Adorno ve Popper. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 1, 134-160.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 248-258.
- Sağiroğlu, A. (2013). Aşk ile açılan varlık. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 20, 165-181.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 469-485.
- Sadıç, A., Çam, A., Topçu, M. S. (2012, Haziran). *İlköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- Saklı, A. R. (2011). Disiplinler arası bir disiplin olarak kamu yönetimi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 97-120.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: a new way of viewing organizational research. *The Academy of Management Review*, 7(3), 353 – 360.
- Sapancı A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331.
- Sarıbay, A. Y. (2014). *Toplumun mantığı: Bir mantıksal anlatı olarak sosyoloji*. Bursa: Sentez Yayım ve Dağıtım Tic. San. A.Ş.

- Sarton, G. (1962). *History of science, on the history of science*. D. Stimson (Ed.) (pp. 1-15). Cambridge: Harvard University Press.
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. University of London: Georgia University Press.
- Sayer, A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage Publications.
- Saylan, A., Armağan, F. Ö., & Bektaş, O. (2016). The relationship between pre-service science teachers' epistemological beliefs and preference for creating a constructivist learning environment. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 251-267.
- Scheurich, J. J. (1994). Social relativism: A postmodernist epistemology for educational administration. In S. J. Maxcy (Ed.), *Postmodern school leadership: Meeting the crises in educational administration* (pp.17-46). Westport, CT: Praeger.
- Schoenfeld, A. (1989). Ideas in the air: Speculations on small group learning, environmental and cultural influences on cognition, and epistemology. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 71-88.
- Schoenfeld, A. (1985). Metacognitive and epistemological issues in mathematical understanding. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problemsolving: Multiple research perspectives* (pp. 361-380). Hillsdale: Erlbaum.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.37>.
- Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?. *Journal of Educational Psychology*, 87, 424–432.

- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah: Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs: Combined effect on academic performance. *Educational Psychology*, 26, 411-423. doi:10.1080/01443410500341304.
- Schopenhauer, A. (1969). *The world as will and representation Vol II*. (E.F.J. Payne, Çev.). New York: Dover Publications Inc.
- Schram, T. H. (2003). *Conceptualizing and proposing qualitative research* (2nd ed.) NJ: Pearson Prentice Hall.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2002). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Issues in Education*, 8(2), 99-149.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schütz, A. (2018). *Fenomenoloji ve toplumsal ilişkiler* (Adnan Akan ve Seyda Kesikoğlu, Çev.). Ankara: Heretik.
- Seale, C. (2001). Qualitative methods. *European Journal of Cancer Care*, 10, 131-136.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169. doi: 10.5961/jhes.2011.024.
- Shera, J. H. (1972). *The foundations of education for librarianship*. New York: A Wiley- Becker and Hayes.
- Shook, J. R. (2001). *Amerikan pragmatizminin öncüleri* (C. Türer, Çev.). İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Shosha, G. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: a reflection of a researcher. *European Scientific Journal*, 8(27), 31-43.
- Silverman, D. (2018). Araştırma etiği (M. Açıkalin, Çev.). E. Dinç (Çev. ed.) *Nitel Verileri Yorumlama* içinde (s. 195-227). Ankara: Pegem Akademi.

- Simon, A. H., Smithburg, D. W. ve Thompson, V. A. (1985). *Kamu yönetimi* (C. Mihçioğlu, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları: 547.
- Simonnet, D. (1993). *Çevrecilik* (M. S. Şakiroğlu, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sinatra, G. M., & Kardash, C. M. (2004). Teacher candidates' epistemological beliefs, dispositions, and views on teaching as persuasion. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 483–498.
- Skirbekk, G. ve Gilje, N. (1971). *Antik Yunan'dan modern döneme felsefe tarihi* (E. Akbaş ve Ş. Mutlu, Çev.). İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Slater, C. L., Boone, M., Price, L., & Martinez, D. (2002). A cross-cultural investigation of leadership in the United States and Mexico?. *School Leadership and Management*, 22(2), 197-209.
- Slotta J., & Chi, M. T. H. (2006). Helping students understand challenging topics in science through ontology training. *Cognition and Instruction*, 24(2), 261-289.
- Smelser, N. J. (1968). *Essays in sociological explanation*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Snow, C. P. (2010). *İki kültür*. (5. Baskı). (T. Birkan, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Soykan, Ö. N. (2017). *Bilgi ve betimleme*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Spinelli, E. (2005). *The Interpreted world: an introduction to phenomenological psychology*. CA: Sage Publications, Ltd.
- Söğütlü, İ. (2008). İki farklı epistemoloji iki farklı siyaset, *Bilgi*, 17(2), 27-50.
- Sönmez, A. ve Kılınç, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler konusunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri: bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 49-76.
- Stahl, E., & Bromme, R. (2007). The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. *Learning and Instruction*, 17(6), 773-785.<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.016>

- Stathopoulou, C., & Vosniadou, S. (2007). Exploring the relationship between physics-related epistemological beliefs and physics understanding. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 255-281.
- Stehr, N. & Meja, V. (2005) Introduction: the development of the sociology of knowledge and science. In N. Stehr and V. Meja (Eds.), *Society and knowledge: contemporary perspectives in the sociology of knowledge and science* (2 ed., pp. 1-33). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Stodolsky, S. S. (1991). *The Importance of content in teaching. Mathematics and social science classroom activities*. Madrid: MEC-PAIDOS.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (Ed.). (1997). *Grounded theory in practice*. CA: Sage Publications, Inc.
- Ströker, E. (2005). *Bilim kuramına giriş* (D. Özlem, Çev.). İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Swinburne, R. (2001). *Epistemic justification*. Oxford: Clarendon Press.
- Şahin, E., A., Deniz, H., & Topçu, H. (2016). Predicting Turkish preservice elementary teachers' orientations to teaching science with epistemological beliefs, learning conceptions, and learning approaches in science. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(5), 515-534.
- Şahin, F. ve Cemaloğlu, N. (2019). Eğitim yönetimi alan kitaplarında geleneksel yönetim yaklaşımlarına ilişkin ileri sürülen inanç ifadeleri: doğruluk ve haklılandırma problem. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 397-430.
- Şen, Z. (2011). Bulanık bilim felsefesi, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 20-24. doi: 10.5961/jhes.2012.029.
- Şen, Z. (2016). *Bilim ve Türkiye*. Ankara: Tübitak.
- Şenkaya, C. (2014). Düşünenin düşünüyorum'da düşündüğü: Kant'ın cogito eleştirisi. *Felsefi Düşün*, 3, 145.
- Şenler, B. ve İrven, Ö. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile sözcübilimsel inançları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 659-671.

- Şentürk, İ. ve Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 243-272.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109
- Şimşek, H. ve Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.
- Şimşek, L. (2017). *Sosyal ve bilimler ve felsefe*. (2. Basım). İstanbul: Kitap Yayınevi Ltd.
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm tartışmaları ve örgüt kuramındaki yansımaları. *Eğitim Yönetimi* 2(3), 451-464.
- Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(6), 136-146.
- Tameroğlu, S. S. (2001). *Bilimlerin tarihi*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Tansel, A. (2006). *Jean Paul Sartre'in felsefesinde "özgürlük, sorumluluk ve yabancılaşma" kavramları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Taştan, Y. K. (2016). Tarih: Kadim dönemden 20. yüzyıla bir bilimin kimlik arayışı, *Cihannüma Tarih ve Coğrafya Araştırmaları Dergisi*, II, 95-121.
- Taylor, F.W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Norton, 1967.
- Temiz, S. (2017). Sosyal bilimlerde yöntem problemi: R. Karl Popper örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 653-659. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434630>.
- Tepe, H. (2003). *Felsefede doğruluk ve hakikat*. Ankara: İmge Yayınevi.

- Tepe, H. (2016). *Platon'dan Habermas'a felsefede doğruluk ya da hakikat*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Tepe, H. (2017). *Varlık ve bilgi: Ontolojik yaklaşımla felsefe yapmak*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (3)2.
- Therriault, G., & Harvey, L. (2013). Epistemological beliefs and their relationship to the knowledge of preservice secondary school teachers. *Prospects, Quarterly review of comparative education, International Bureau of Education, Geneva, UNESCO*, 168(4), 441-460.
- Timuçin, A. (2013). *Bilgi Sorunu*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tirado, C. R. (2006, August). *Educational administration in the 21st. century: Challenges, ideas, and perspectives*. Presentation made in the Annual Conference of the National Association of Professors of Educational Administration (NCPEA), Kentucky. Erişim adresi: [http://kalathos.metro.inter.edu/Num\\_1/Educational\\_Administration\\_in\\_the\\_21\\_Century.pdf](http://kalathos.metro.inter.edu/Num_1/Educational_Administration_in_the_21_Century.pdf)
- Topdemir, G. H. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir?, *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 119-133.
- Toprakçı, E. (1995). Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-120.
- Toytok E. H. & Kapsuzoğlu Ş. (2016). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: teachers' perceptions. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 373-388.
- Traiger, S. (2010). Experience and testimony in the Hume's philosophy. *Episteme*, 7(1). 42-57.



- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007). Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: between-student differences and within-student variation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 432–444. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.432>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., & Beyer, B. R. (2004). Ist tödlich, Computerspiele machen aggressiv? Allgemeine und theorienspezifische epistemologische Überzeugungen bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18*, 187-199.
- Trigwell, K., Prosser, M., ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education, 37*, 57–70.
- Trevors, G., Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., & Muijselaar, M. M. (2017). Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 116-132.
- Tsai, C. C., Jessie Ho, H. N., Liang, J. C., & Lin, H. M. (2011). Scientific epistemic beliefs, conceptions of learning science and self-efficacy of learning science among high school students. *Learning and Instruction, 21*, 757–769.
- Tuna, K. (2004). *Batılı bilginin eleştirisi üzerine*. İstanbul: Ufuk Yayınları.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1–8.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(1), 93-119.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (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.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2012, Mayıs). *İktidar ve ideoloji arasında sıkışmış bir alan olarak eğitim yönetimi*. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya, Türkiye. doi: 10.13140/RG.2.2.34044.03206.

- 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.
- Türer, C. (2009). Charles S. Peirce'ün (pragmatik) doğruluk teorisi. *Kaygı*, 13, 71-82.
- Türkan, A., Aydın, H. ve Üner, S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uluçakar, M. (2014). Richard Rorty üzerine bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(1), 229-247.
- Uçak, N. Ö. (2010). Bilgi: Çok yüzlü bir kavram. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 705-722.
- Uçak, N. Ö. ve Al, U. (2008). Sosyal bilimler tezlerinin atıf özellikleri. *Edebiyat Fakültesi Dergisi* 25(2), 223-240.
- Ural, A. (2014). Mamalı ve memeli eğitim sistemi. *Cumhuriyet Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1427, 18.
- Ural, Ş. (2015) Newtoncu bilim anlayışı. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 1, 11-22.
- Uslu, F. (2011). Bilimselliğin kriteri ve sınırları problemi- bilim, bilim olmayan ve sahte bilim. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 110(19), 5-35.
- Uyanık, M. (2003). *Felsefi düşünceye çağrı*. İstanbul: Elis Yayınları.
- Uygur, N. (1984). *Kültür kuramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: insanî erdemler–islâmî erdemler. *T.C. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 12(1), 51-69.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ülman, B., Balta-Peker, E. ve Ağcan, M. A. (2011). ‘Uluslararası’ fikri, epistemolojik yanılı ve eleştirel gerçekliğin imkânları. *Uluslararası İlişkiler*, 8(30), 15-41.

- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1999). *Toplumsal bilimlerdeki yeni açılımlar ışığında Türkiye’de eğitim bilimleri*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Kongre Bildirileri, 33-59. Eskişehir.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Güngör, S., ve Tunç, B. (2010). Eğitim bilimlerini yeniden düşünelim. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed.). *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* içinde (s. 305-313). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Güngör, S. ve Tunç, B. (2010). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: Sorun odaklı bir yaklaşım. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed.). *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru* içinde (s.43-78). Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Ünlüsoy, A. (2017). İnsan bilimlerinde olgu-değer ayrımının meydana getirdiği problemler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 234-252.
- Van Baalen, P. & Karsten, L. (2012) The evolution of management as an interdisciplinary field. *Journal of Management History*, 18(2), 219-237. <https://doi.org/10.1108/17511341211206861>
- Van Cleve, J. (1979). Foundationalism, epistemic principle and the cartesian circle. *The Philosophical Review*, 88(1), 55-91.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: State University of New York Press.
- Van Strien, J. L. H., Bijker, M., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. A. (2012, July). Measuring sophistication of epistemic beliefs using Rasch analysis. In J. van Aalst, K. Thompson, M. J. Jacobson, & P. Reimann (Eds.), *The future of learning: Proceedings of the 10th international conference of the learning sciences* (Vol. 2, pp. 197-201). Sydney, NSW, Australia: International Society of the Learning Sciences.
- Vanleene, A. S. M. (2012). Wilhelm Dilthey’da “anlama” üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 52(1), 155-168.
- Velipaşaoğlu, S. ve Musal, B. (2013). Bilgi bilimsel inançlar ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlilik, güvenilirliği ve tıp fakültesi öğrencilerinin bilgiye ilişkin inançları. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(2), 505-515.
- Vergin, N. (1988-1989). Pozitivist optimizm ve sosyolojinin doğuşu. *Toplum ve Bilim*, 4344, 111-121.

- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: different viewpoints towards development. *Br. J. Educ. Psychol.*, 69, 221–242.
- Viberg, A. (1983). The verbs of perception: a typological study, *Linguistics*, 21, 123-162.
- Wade, S., & Thompson, A. (1993). *Effect of beliefs on responses to historical information*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Wagner, P. (1996). *Modernliğin sosyolojisi: Özgürlük ve cezalandırma* (M. Küçük, Çev.). İstanbul: Sarmal.
- Wallerstein, I. (2013). *Bilginin belirsizlikleri* (B. Alataş Çev.). İstanbul: Sümer Yayıncılık.
- Wallwork, J., Mahoney, B., & Mason, S. (2006). *Doing a psychology degree: an investigation of student understanding about the learning and teaching of psychology*. Worcester: University of Worcester.
- Wang, X., Zhang, Z., Zhang, X. & Hou, D. (2013). Validation of the Chinese version of the epistemic beliefs inventory using confirmatory factor analysis. *International Education Studies*, 6(8), 98-111.
- Weinstock, M., & Cronin, M. A. (2003). The everyday production of knowledge: individual differences in epistemological understanding and juror-reasoning skill. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 161–181.
- Welman, C., Kruger, F., & Mitchell, B. (2006). *Research methodology*. Cape Town: Oxford University Press.
- Westfall, R. S. (1958). *Science and religion in seventeenth-century England*. New Haven: Yale University Press.
- White, B.C., (2000). Pre-service teachers' epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations. *Journal of Education for Teaching*, 26, 279–305.
- Whitley, R. (1984). The scientific status of management research as a practically oriented social science. *Journal of Management Studies*, 21(4), 369–390.

- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2005). *Research methods in education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wilber, K. (2000). *A Theory of everything*. Boston: Shambhala.
- Wilholt, T. (2013). Epistemic trust in science. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 64(2), 233-253.
- Williamson, T. (2000). *Knowledge and its limits*. Oxford: Oxford University Press.
- Willower, D. J. (1975). Theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 13(1), 77-91.
- Willower, D. J. (1992). Educational administration: Intellectual trends. In *Encyclopedia of educational research 6th edition* (pp. 364–375). Toronto: Macmillan Publishing.
- Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship on educational administration. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds), *Handbook of research on educational administration* (pp.1-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wittgenstein, L. (2000). *Tractatus logico-philosophicus* (C. K. Ogden, Çev.). London & New York: Routledge.
- Wojnar, D. M., & Swanson, K. M. (2007). Phenomenology: an exploration. *Journal of Holistic Nursing*, 25, 172-180. doi: 10.1177/0898010106295172.
- Wolff, R. P. (1969). *The Ideal of the university*. Boston: Bacon Press.
- Wong, A. K, Chan, K., & Lai, P. (2009). Revisiting the relationships epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning of pre-service teachers in Hong Kong. *The Asia Pacific Education Researcher* 18(1), 1-19
- Wood, P., & Kardash, C. A. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 231–260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Worrall, J. (2002). Philosophy of Science: classic debates, standard problems, future prospects. In P. Machamer ve M. Silberstein (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of science* (pp. 18-36). Oxford: Blackwell Publishers.

- Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yalçın, M., Bektaş, F., Öztekin, Ö., & Karadağ, E. (2015). Factors affecting the identification of research problems in educational administration studies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 23-52. doi 10.12738/estp.2016.1.0206.
- Yalvaç, F. (2010). Eleştirel gerçekçilik: Uluslararası ilişkiler kuramında post pozitivizm sonrası aşama. *Uluslararası İlişkiler*, 6(24), 3-32.
- Yavuz, S., Büyükeksi, C., ve Büyükeksi, S. I. (2014). Bilim şenliğinin bilimsel inanışlar üzerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2).
- Yıldırım, A. (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi üzerine yapılmış araştırmalarının incelenmesi: Milli eğitim ve sosyal bilimler dergisi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1887-1896. doi: 10.24106/kefdergi.2210.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1991). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, C. (2014). *Bilim tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, R. ve Hira, İ. (2010). Sosyal bilimlerde yöntem tartışmaları bağlamında Kuhn ve Rothacker. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(2), 133-153.
- Yıldızdöken, Ç. (2017). Şüpheden kartezyen düşünceye giden yol. *Mavi Atlas*, 5(1), 44-68.
- Yılmaz, B. (2009). Gerçekliğin toplumsal inşasında bilgi ve bilgi merkezi. *Bilgi Dünyası*, 10(1), 28-45.
- Yılmaz, K. (2018). Türkiye’deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154. doi:10.14687/jhs.v15i1.4833.

- Yılmaz-Tüzün, O., & Topçu, M. S. (2008). Relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficiency beliefs. *International Journal of Science Education*, 30, 65–85.
- Yolton, W. J. (1993). *A Locke dictionary*. Cambridge: Blackwell.
- Young, R. M. (1970). *Mind, brain and adaptation in the nineteenth century: Cerebral localization and its biological context from Gall to Ferrier*. Oxford: Clarendon Press.
- Yousefzadeh, M. & Azam, L. B. (2015). The effect of Iranian teachers' epistemological beliefs on their teaching practice. *Advances in Language and Literary Studies*, 6, 2203-4714.
- Yurdakul, B. (2005) Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s.39-61), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (2017) Erişim adresi: [http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEHF8BlSfYRx/10279/15776](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BlSfYRx/10279/15776).
- Zahavi, D. (2003). *Husserl's phenomenology*. Stanford: Stanford University Press.
- Zecha, G. (1992). Value-neutrality and criticism. *Journal for General Philosophy of Science*, 23(1), 153-164.
- Zencir, M. B. (2017). Sosyal bilimler alanındaki akademisyenlerin bilgi arama davranışları. *Ankara Üniversitesi DTCF Dergisi*, 57(2), 885-920.

## EK-A: Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Danışmanlığını Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'in yürüttüğü bu çalışmada Doktora Tezi için veri toplanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada "Ankara İli Devlet Üniversitelerindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Elemanlarının Epistemik İnançları"nın incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllüdür. Çalışmaya istediğiniz zaman devam etmeyebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Çalışmaya katılımınız görüşme sorularını cevaplandırmak şeklinde olacaktır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Lütfen görüşme esnasında size yöneltilen soru ve yönlendirmeler ışığında cevaplarınızı aktarınız. Size sorulan her bir soruyu içtenlikle yanıtlayınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız Pınar AYYILDIZ (e-posta: payyildiz@baskent.edu.tr) ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

### Araştırmacılar

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

Pınar AYYILDIZ

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.**

**Tarih:**

**Adı:**

**Soyadı:**

**İmza:**



## EK-B: Görüşme Formu

### a. Bilginin İmkani Problemi

1. Eğitim yönetimi alanında, salt alana ait; özgün nitelikte bilginin varlığından söz edebilir miyiz?

Diğer bir deyişle, sizce alanda yöntemsel ve kuramsal anlamda alana özel bilgi üretilebilir, paylaşılabilir mi? Neden? Cevabınız “evet” ise, bu savınızı kanıtlar aracılığı ile açabilir misiniz?

### b. Bilginin Doğruluğu Problemi

1. Eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilginin kapsamı dâhilinde “mutlak bir doğru vardır” denebilir mi? Neden?

2. Eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilginin “doğru” olduğu sizce nasıl belirlenebilir?

Örneğin “Bu eğitim kurumu, öğrenen bir okuldur.” alana ilişkin bir önermedir. Bu önerme, sizce aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri aracılığı ile doğrulanabilir?

- Doğru Bilginin Ölçütü Uygunluktur: Söz konusu okul, daha önce belirlenmiş olan “öğrenen okul” kriterlerinin **hepsini bire bir taşıyor ise**, bu bilgi doğrudur.
- Doğru Bilginin Ölçütü Tutarlılıktır: Bu okulun özellikleri daha önce belirlenmiş olan “öğrenen okul” kriterlerinin **biriyle dahi çelişik değilse**, bu bilgi doğrudur.
- Doğru Bilginin Ölçütü Tümel Uzlaşımıdır: Bu okul, deneticiler, akademisyenler, akreditasyon kurumları ve paydaşlarca öğrenen okul addedilmişse ve böyle **kabul görmüşse**, bu bilgi doğrudur.
- Doğru Bilginin Ölçütü Apaçıklıktır: Bu okul, direkt (sınav başarısı vb.) ve dolaylı (iklimi vb.) şekilde tespit edilen karakteristik özellikleri ile **açık** (kuşkuya yer bırakmayarak) ve **seçik** (başka okullardan ayrılarak) biçimde öğrenen okul **olarak adlandırılıyorsa**, bu bilgi doğrudur.
- Doğru Bilginin Ölçütü Onun Sağladığı Faydadır: Bu okul, kısa ve uzun vadelere öğrencilerine, öğretmenlerine ve topluma **tatmin edici şekilde yarar sağlayabiliyorsa** bu bilgi doğrudur.

### c. Bilginin Gerekçelenirilmesine İlişkin Sorular

1. Eğitim yönetimi alanında, az önce ölçüt ya da ölçütlerce “doğru” olarak tanımladığınız bilgiyi nasıl gerekçelendirebilirsiniz?

Örneğin “Etkili bir okul yöneticisi, kriz yönetiminde her zaman başarılıdır.” alana dair bir önermedir. Bu önermeyi, eğitim yöneticiler sizce aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri aracılığı ile gerekçelendirebilir?

- Sahaya bizzat gidip ilgili gözlemler ve görüşmeler yaparak
- Sahaya gitmeye gerek kalmaksızın, akılsal çıkarımlar yaparak (kavrama ve çıkarsamayla)
- Sahaya gidip aynı zamanda sahada edinilen verileri akıl süzgecinden geçirerek
- Bu önermedeki bilgiyi, kendi önsezi, sezgi süzgeçlerinden geçirerek
- Bu önermedeki bilgiyi her eğitim yöneticisi, kendi öznel bakış açısı ile, kendisine ait; biricik biçimde gerekçelendirebilir
- Bu önermede yer alan *etkili okul yöneticisi, kriz yönetimi* gibi kilit kavramların detaylı bir analizini yaparak

#### *d. Bilginin Sınırına İlişkin Sorular*

1. Sizce eğitim yönetimi alanındaki bilginin bir sınırı var mıdır? Varsa, bu bilginin başladığı ve bittiği yer sizce neresi olabilir? Eğitim yönetimi alanı, Kamu Yönetimi, Eğitim Bilimleri, İşletme gibi bilim dalları ya da disiplinler içinde kendini nasıl ve ne şekilde konumlandırabilir?

2. Eğitim yönetimi alanında dolaşımda olan bilgi, olgu-değer bağlamında nasıl incelenebilir?

Örneğin, “Eğitim öğretim liderleri, vizyon sahibi olmalıdır.” eğitim yönetiminin inceleme alanına giren bir önerme midir? Neden?

## EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı : 35853172-300  
Konu : Pınar AYYILDIZ Hk.

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13.08.2018 tarihli ve 51944218-300/00000194955 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Pınar AYYILDIZ'ın, **Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Ankara İll Devlet Üniversitelerindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Elemanlarının Epistemik İnançları:Nitel Bir Çalışma**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **4 Eylül 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-izmalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 9064758d-73b5-485a-8d8e-05daacfbaf037 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLF<sup>D1</sup>



## EK-Ç: Gazi Üniversitesi İzin Yazısı



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 89377925-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı  
(Pınar AYYILDIZ)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 17/10/2018 tarihli ve 287472 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Pınar AYYILDIZ'ın, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Ankara İli Devlet Üniversitelerindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Elemanlarının Epistemik İnançları: Nitel Bir Çalışma" başlıklı tez çalışması için Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı öğretim elemanları ile yüz yüze görüşme talebi hakkında ilgili Bölüm Başkanlığından alınan 20.12.2018 tarih ve E.168260 sayılı yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
**Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA**  
**Dekan**

Ek:2 Sh

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 7a58e2b0-4aa0-4423-8cfc-b5ce26cfdfe3 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



**Evrakı Doğrulamak İçin:** <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>  
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 06500 Teknikokullar/ANKARA  
Tel:202 8090-91-92 Faks:223 8693  
e-Posta :gef@gazi.edu.tr İnternet Adresi :<http://gef.gazi.edu.tr/>

**Pin:** 47432  
Bilgi için :Nesin YÜCEL  
Bilgisayar İşletmeni  
Telefon No:2021899



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı



Sayı : 29554917-044-  
Konu : Anketler

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 19/12/2018 tarihli ve 89377925-044- 167340 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Pınar AYYILDIZ'ın, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Ankara İli Devlet Üniversitelerindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Elemanlarının Epistemik İnançları: Nitel Bir Çalışma" isimli tez çalışmasını öğretim elemanları ile yüz yüze görüşme isteği Bölümümüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalınca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

**e-İmzalıdır**  
**Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ**  
**Bölüm Başkanı**

Ek:1

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 7a58e2b0-4aa0-4423-8cfc-b5ce26cfdfe3 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü P.K.06500  
Teknikokullar/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 82 30 Faks:0 (312) 222 83 87  
e-Posta :egitimbilimleri@gazi.edu.tr İnternet Adresi :<http://gef-egitimbilimleri.gazi.edu.tr/>

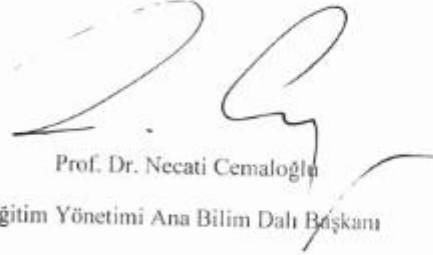
Bilgi için :Zarife Erdemir (Neriman  
Aydoğdu Vekaletyle)  
Bölüm Sekreteri  
Telefon No:202 8006

İlgi: 19/12/2018-E.167340

T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Pınar AYYILDIZ'ın, Do. Dr. Murat Özdemir danışmanlığında yürüttüğü "Ankara İli Devlet Üniversitelerindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Elemanlarının Epistemik İnançları: Nitel Bir Araştırma" isimli tez çalışması kapsamında bölümümüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanları ile yüz yüze görüşme isteği ile ilgili yazı incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Gereğini arz ederim.



Prof. Dr. Necati Cemaloğlu  
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanı

20.12.2018

## EK-D: Ankara Üniversitesi İzin Yazısı



T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı  
Fakülte Sekreterliği

Tarih: 01.11.2018 12:24  
Sayı: -5755-E.00000311147



Sayı : 32698431-044-E.5755

26.10.2018

Konu : Pınar AYYILDIZ'ın Uygulama İzni Hk.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
06800 Beytepe Kampüsü /ANKARA

İlgi : 24.10.2018 tarih ve 51944218- 300 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Pınar AYYILDIZ'ın, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Ankara İli Devlet Üniversitelerindeki Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Elemanlarının Epistemik İnançları: Nitel Bir Çalışma" konulu tezi kapsamında Fakültemiz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanları ile yüz yüze görüşme isteği, bizzat araştırmacının kendisi tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak yapması koşuluyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.



e-İmzalıdır

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ  
Dekan

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR.

26.10.2018

Ramazan YASAN  
Memur

Evrakın elektronik imzalı suretini Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü bünyesindeki E-İmza Odası (E-İmza Odası Kodu: 33e00) ile erişebilirsiniz.

Bu belge 6070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre elektronik imza ile onaylanmıştır.

Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara /ANKARA

Telefon No: 0312 363 33 50 Belgegeçer No: 0312 363 61 45

e-posta: - internet adresi: -

Bilgi için: Ramazan YASAN

Şef V.  
Telefon No: (312) 363 33 50-1006

## EK-E: Hacettepe Üniversitesi İzin Yazısı

Tarih: 25.10.2018 13:56  
Sıra No: 35737141-300.E.00000301524  
  
E.00000301524



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı

Sayı : 35737141-300  
Konu : Uygulama İzni Hk. (Pınar Ayyıldız)  
İlgi : 23.10.2018 tarihli ve 76942594-300/00000296633 sayılı yazınız.

### EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgide kayıtlı yazınız Bölümümüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'na iletilmiş olup, Pınar Ayyıldız'ın uygulama izin isteği Anabilim Dalı öğretim elemanlarının ders akışını bozmayacak şekilde uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU  
Bölüm Başkanı

Ek: Dilekçe

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 004058251-00405-4143-9238-2590548839901 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü 06800 Beytepe-ANKARA  
Telefon:(0 312) 297 85 50 - 51 - 53 54 Faks:(0 312) 299 20 27 E-posta:

Ömer Faruk AK







T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Tarih: 26.10.2018 11:51  
Sayı: 76942594-300-E.00000303622  
  
E.00000303622

Sayı : 76942594-300  
Konu : Uygulama İzni Hakkında. (Pınar Ayyıldız)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.10.2018 tarihli ve 51944218-300/00000287438 sayılı yazı.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden; Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanlığının Pınar Ayyıldız hakkındaki 25.10.2018 tarih, 301524 sayılı yazısı ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ  
Dekan

Ek: Uygulama İzni Hk. (Pınar Ayyıldız)

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 034050851-03405-4143-9238-259056883931 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 06800 Beytepe-ANKARA  
Telefon:(0 312) 297 68 20-21 Faks:(0 312) 299 20 83 E-posta:egitimfa@hacettepe.edu.tr

Gamze YILM



## EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

24/04/2019

  
Pınar AYYILDIZ

## EK-G: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

26/4/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Eğitim Yönetimi Öğretim Elemanlarının Alanın Bilgisine Dair Epistemik İnançları

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

| Rapor Tarihi | Sayfa Sayısı | Karakter Sayısı | Savunma Tarihi | Benzerlik Oranı | Gönderim Numarası |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 6/4/2019     | 143          | 284626          | 3/5/2019       | %1              | 1107090005        |

Uygulanan filtreler:

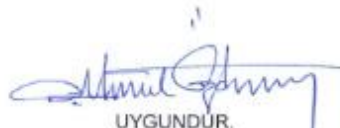
1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Pınar AYYILDIZ  
Öğrenci No.: N13243953  
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri  
Programı: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bötünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

  
UYGUNDUR,  
(Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR)

## EK-H: Dissertation Originality Report

26/4/2019

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: Epistemic Beliefs of Lecturers Pertaning to the Knowledge of the Field in Educational Administration

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

| Time Submitted | Page Count | Character Count | Date of Thesis Defense | Similarity Index | Submission ID |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 6/4/2019       | 143        | 284626          | 3/5/2019.              | %1               | 1107090005    |

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Pınar AYYILDIZ  
Student No.: N13243953  
Department: Educational Sciences  
Program: Educational Administration Supervision Planning and Economics  
Status:  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
(Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

## EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

26/4/2019  
  
Pinar AYYILDIZ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılmamış durumda 3 çabalarına veya kurumlarına haksız kazanç, imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlere ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

