

T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL ALGILARI İLE
İDEAL OKUL ALGILARI, ÖZ-YETERLİKLERİ VE
FELSEFİ EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

ADEM KESİMAL

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. SELAMİ YANGIN

TEZ JÜRİLERİ

DOÇ. DR. MUSTAFA ÜREY

DOÇ. DR. KADER BİRİNCİ KONUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

RİZE-2019

Her Hakkı Saklıdır

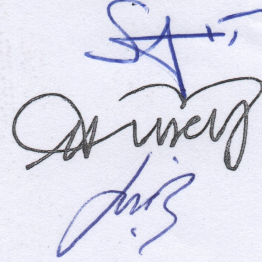
T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL ALGILARI İLE
İDEAL OKUL ALGILARI, ÖZ-YETERLİKLERİ VE
FELSEFİ EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ**

Doç. Dr. Selami YANGIN danışmanlığında, Adem KESİMAL tarafından hazırlanan bu çalışma, Enstitü Yönetim Kurulu kararıyla oluşturulan jüri tarafından 11/10/2019 tarihinde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Ünvanı Adı Soyadı
Başkan	: Doç. Dr. Selami YANGIN
Üye	: Doç. Dr. Mustafa ÜREY
Üye	: Doç. Dr. Kader BİRİNCİ KONUR

İmzası




Doç. Dr. Ferhat KALAYCI

FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRÜ

ÖNSÖZ

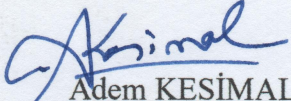
Eğitimde yeni yaklaşımların ortaya çıkmasıyla, okuldan beklentiler ve okulun işleyişi değişmiştir. Okuldan beklentilerin değişmesi ile okul yöneticilerinden de beklentiler değişmiştir. Eğitim-öğretim süreci içerisinde okulu oluşturan argumanlar ve okul yöneticilerinin istek ve ilgilerinin bu sürece katkısının kaçınılmaz olduğu görüşü benimsenmeye başlanmıştır. Bu araştırma, okulu oluşturan bireylerden olan okul yöneticilerinin okulu zihinlerinde nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak ve bunları analiz etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, motivasyonumu artıran, desteğini her daim hissettiğim danışman hocam Doç. Dr. Selami YANGIN'a, benden hiçbir zaman yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Kader BİRİNCİ KONUR'a ve Dr. Öğr. Üyesi Nazihan URSAVAŞ'a teşekkür ederim. Bu çalışmamın her döneminde beni destekleyip daima yanımda olan eşim Arzu KESİMAL ve oyun zamanından çaldığım biricik kızımız Zümra'ya da en içten sevgilerimi sunarım.

Adem KESİMAL

TEZ ETİK BEYANNAMESİ

Tarafımdan hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Okul Algıları İle İdeal Okul Algıları, Öz-Yeterlikleri ve Felsefi Eğilimlerinin İncelenmesi” başlıklı bu tezin, Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesindeki hususlara uygun olarak hazırladığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal işlemi kabul ettiğimi beyan ederim. 11/10/2019


Adem KESİMAL

Uyarı: Bu tezde kullanılan özgün ve/veya başka kaynaklardan sunulan içeriğin kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL ALGILARI İLE İDEAL OKUL ALGILARI, ÖZ-YETERLİKLERİ VE FELSEFİ EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Adem KESİMAL

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Danışmanı: Doç. Dr. Selami YANGIN

Bu araştırmanın amacı, eğitimin içerisinde önemli bir kademede yer alan okul yöneticilerinin okulu ne olarak kavramsallaştırdıklarını ve ideal okul yaşantısıyla ilgili olarak tasarladıkları okul, veli, yönetici, öğrenci kavramlarının ne olduğunu metafor yardımıyla ortaya çıkarmak ve bunları analiz etmektir. Bunun yanında çeşitli değişkenler bakımından okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarını ve eğitsel felsefi anlayışlarını tespit etmektir. Araştırmanın katılımcılarını, Rize il genelinde yer alan okulların yöneticiliğini yürüten 65 okul müdürü oluşturmaktadır. Bu çalışma, hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı karma araştırma modelindedir. Araştırma sonucunda çeşitli değişkenler bakımından okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ve felsefi anlayışları istatistiki olarak farklılık göstermiştir. Bunun yanında okul yöneticilerinin baskın biçimde ilerlemecilik anlayışını besledikleri bulunmasına rağmen okul, öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli algılarının davranışçı öğrenme anlayışına daha yakın düşünceler şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, okul yöneticilerinin okul, yönetici, öğretmen, veli, öğrenci algıları ile ideal okul, yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci algıları üzerine daha çok eğilim gösterilmesi ve 21. yüzyıl süreçlerine uygun okul modelinin tasarlanması önerilmiştir.

2019, 139 sayfa

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Okul, İdeal Okul, Öz-yeterlik, Felsefi Paradigmalar

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' SCHOOL AND IDEAL SCHOOL PERCEPTIONS, SELF-EFFICACIES AND PHILOSOPHICAL PARADIGMS

Adem KESİMAL

**Recep Tayyip Erdogan University
Graduate School of Science Education
Department of Science Education
Master Thesis**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Selami YANGIN

The aim of this research is to find out how the administrative officers who take part significant positions in educational fields conceptualize the school and what are their concepts of school, parent, administrator and student that they designed about ideal school experience and to analyse them. Besides, we aim to identify their self-competence perception and educational, philosophical understanding in the terms of varied factors. The participants of the research are 65 school principals who hold the administration of schools in the province of Rize. This study is a mixed research model in which both quantitative and qualitative data are collected. As a result of the research, the self-competence perception and philosophical understanding of the school principals differs from each other statistically in the terms of varied factors. Besides, although it is found out that the principals feed their understanding of progressivism irruptively, it is deduced that their perceptions of school, parent, administrator and student are notions that are closer to the behavioural approach. Considering the results of this research, it is suggested to train school administrators on perceptions of school, parent, administrator and student and ideal concepts of school, administrator, teacher, parent and student and it is suggested to design school models that are compatible with 21th century processes.

2019, 139 pages

Keywords: School Administrators, School, Ideal School, Self-Efficacy, Philosophical Paradigms

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	I
TEZ ETİK BEYANNAMESİ.....	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
ŞEKİLLER DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
SEMBOLLER ve KISALTMALAR DİZİNİ	XII
1. GENEL BİLGİLER	1
1.1. Giriş	1
1.1.1. Bazı Sosyal Kuramlar Açısından Okul.....	2
1.1.1.1. İşlevselci Yaklaşım Açısından Okul.....	2
1.1.1.2. Çatışmacı Kuram Açısından Okul.....	3
1.1.1.3. Yorumcu Yaklaşım Açısından Okul.....	5
1.1.2. Radikal Okul Eleştirileri	6
1.1.3. Sanayi Toplumunda Okul.....	9
1.1.4. Bazı Eğitim Akımları Açısından Okul	11
1.1.4.1. Daimicilik (Perennializm)	11
1.1.4.2. Esasîcilik.....	13
1.1.4.3. İlerlemecilik (Progressivism).....	14
1.1.4.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism).....	16
1.1.4.5. Varoluşçuluk.....	17
1.1.5. Türkiye’de Okul Modelleri.....	18
1.1.6. 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü.....	21
1.1.7. 21. Yüzyılda Türkiye’de Okul Düşüncesi	23
1.1.8. Okul Yöneticisi.....	25
1.1.8.1. Okul Yöneticisinin Özellikleri.....	25
1.1.8.2. 21. Yüzyılda Değişen Okul Yöneticisi Rollerı.....	25
1.1.9. Öz-Yeterlik Kavramı	28
1.2. Problem Durumu	33
1.3. Araştırmanın Önemi ve Bilimsel Katkısı	35

1.4.	Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi.....	36
1.5.	Araştırmanın Sayıltıları	37
1.6.	Araştırmanın Sınırlılıkları.....	37
1.7.	Literatür İncelemesi.....	38
1.7.1.	Okul Yöneticilerinin Okul ve İdeal Okul Algısı İle İlgili Araştırmalar	38
1.7.2.	Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar	45
1.7.3.	Okul Yöneticilerinin Eğitsel Felsefi Anlayışları İle İlgili Araştırmalar	51
2.	YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	54
2.1.	Yöntem	54
2.2.	Çalışma Grubu.....	54
2.3.	Veri Toplama Araçları.....	55
2.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	55
2.3.2.	Metafor Formu.....	55
2.3.3.	Okul Yöneticilerinin Eğitsel Felsefi Anlayışları Ölçeği.....	56
2.3.4.	Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği.....	57
2.4.	Veri Toplama Süreci.....	58
2.5.	Verilerin Analizi	59
2.5.1.	Nicel Verilerin Analizi	59
2.5.2.	Nitel Verilerin Analizi	61
2.5.3.	Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	63
3.	BULGULAR	64
3.1.	Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	64
3.2.	Okul Yöneticilerinin Eğitsel Felsefi Anlayışlarına İlişkin Bulgular	73
3.3.	Nitel Verilere İlişkin Bulgular	85
4.	TARTIŞMA ve SONUÇLAR	103
4.1.	Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	103
4.2.	Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	111
5.	ÖNERİLER	117
5.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	117
5.2.	Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	117
	KAYNAKLAR	119
	EK 1. Uygulanan Ölçme Araçları.....	132
	EK 2. Uygulama İzin Belgeleri.....	136

ÖZGEÇMİŞ	139
----------------	-----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öz-yeterlik puanlarının normal dağılım grafiği	65
---	----



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerini ve öz-yeterlik algılarını belirleme ölçek seçenekleri ile puan aralıkları.....	60
Tablo 2.	Okul yöneticilerinin öz-yeterliklerine ilişkin puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları.....	64
Tablo 3.	Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	66
Tablo 4.	Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları.....	67
Tablo 5.	Okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları.....	68
Tablo 6.	Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	69
Tablo 7.	Okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	70
Tablo 8.	Okul yöneticilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	71
Tablo 9.	Okul yöneticilerinin yöneticilik yaptığı okulun imkân düzeyine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları.....	72
Tablo 10.	Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlarına ilişkin puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları.....	73
Tablo 11.	Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri	74
Tablo 12.	Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlara göre baskın felsefi anlayışları	74
Tablo 13.	Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan bağımsız t-testi sonuçları.....	76
Tablo 14.	Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan bağımsız t-testi sonuçları	77
Tablo 15.	Okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan bağımsız t-testi sonuçları	78

Tablo 16.	Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları	79
Tablo 17.	Okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	80
Tablo 18.	Okul yöneticilerinin gelir düzeylerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları	81
Tablo 19.	Okul yöneticilerinin yöneticilik yaptıkları okulun imkânına göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları.....	82
Tablo 20.	Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi.....	83
Tablo 21.	Okul yöneticilerinin “okul” ve “ideal okul” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri	86
Tablo 22.	Okul yöneticilerinin “okul” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı	87
Tablo 23.	Okul yöneticilerinin “ideal okul” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı	88
Tablo 24.	Okul yöneticilerinin “öğretmen” ve “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri.....	89
Tablo 25.	Okul yöneticilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı	90
Tablo 26.	Okul yöneticilerinin “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı.....	91
Tablo 27.	Okul yöneticilerinin “öğrenci” ve “ideal öğrenci” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri.....	93
Tablo 28.	Okul yöneticilerinin öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı	94
Tablo 29.	Okul yöneticilerinin “ideal öğrenci” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı.....	95
Tablo 30.	Okul yöneticilerinin “veli” ve “ideal veli” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri	96
Tablo 31.	Okul yöneticilerinin “veli” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı	97
Tablo 32.	Okul yöneticilerinin “ideal veli” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı	98
Tablo 33.	Okul yöneticilerinin “okul yöneticisi” ve “ideal okul yöneticisi” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri.....	99

Tablo 34. Okul yöneticilerinin “okul yöneticisi” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı.....	100
Tablo 35. Okul yöneticilerinin “ideal okul yöneticisi” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı.....	101



SEMBOLLER ve KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	Aktaran
ed.	Editör
f	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Veri Sayısı
Ö	Öğretmen
p	Anlamlılık Değeri
r	Pearson korelasyon katsayısı
sd	Serbestlik derecesi
SPSS	Statistical Packages For The Social Sciences
Ss	Standart sapma
TDK	Türk Dil Kurumu
X	Aritmetik Ortalama
vd	Ve Diğerleri

1. GENEL BİLGİLER

Tez çalışmasının bu bölümünde araştırmanın temel çerçevesini oluşturan problem durumu, amacı, önemi ve sınırlılıkları sunulmuştur.

1.1. Giriş

İnsan, eğitim sürecinden geçerek yaşadığı sosyal ortamlarda kendine daha refah bir yaşam oluşturmaya çalışır. Yaşanılan dönemin ihtiyacına uygun biçimde doğru eğitimsel süreçlerin sadece ailede veya tek başına alınabilmesi mümkün olamadığından, bu ihtiyacı giderecek eğitim kurumları oluşturulmuştur. Sosyal varlık olan insanın toplumdaki diğer bireylerle iletişim içinde olması, eğitim için gerekli olan etkileşim ortamını meydana getirmiştir. Bu bağlamda okul kavramı ortaya çıkmış ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin sunulduğu, farklı sistemlere sahip olarak işleyen dinamik bir mekanizma olarak düşünülmüştür. Okul aynı zamanda küçük fonksiyonların eğitim-öğretim kapsamında bir araya toplandığı bir kurumdur. Bir başka deyişle eğitim ihtiyacını gidermek adına farklı faktörlerin bir arada toplandığı sistematik bir yapıdır.

Eğitim sisteminin temel mekânı olarak okullar, farklı statü ve rollerin temsil edildiği sosyal ortamın temelini oluşturan araçlardandır (Akyüz, 1991). Eğitim sistemi, toplumsal ihtiyaca uygun belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için girdileri bilimsel birikim ve mesleki tecrübe ile işleyerek çıktı veren bir bütüncül sistemdir. Eğitim sisteminde sunulan hizmetler çoğunlukla okul ortamında yapıldığından okul, stratejik unsura sahiptir (Türk, 1999). Okullarda farklı yaş gruplarından öğrencilere bireysel ve toplumsal ihtiyaca göre belirlenen programlar kapsamında hizmet verilerek, öğrencilerin davranışlarında farklılık oluşması hedeflenmektedir (Fidan ve Erden, 1998).

Okulu oluşturan elemanlar iki gruba ayrılabilir: İlki; hedef, içerik, yöntem, donanım, sınıf, laboratuvar, okul bahçesi şeklinde sıralanan cansız etkenlerdir. İkincisi ise idareciler, danışmanlar, hizmetliler, öğretmenler, öğrenciler ve okul-aile iş birliği şeklinde sıralanan canlı etkenlerdir. Canlı ve cansız bu etkenler çerçevesi belirlenmiş kurallar bütünü içerisinde bir araya gelerek eğitim kurumunu oluştururlar (Akyüz, 1991). Eğitim kurumları, belli bir mekâna sahip belirli bir süreyi kapsayan, öğrenci ve öğretmeni

sürekli değişen, geniş bir çevreyle muhatap olan, plan ve program kapsamında faaliyet gösteren ve farklı alt sistemlere sahip bir kuruluş olarak tanımlanmaktadır (Böhm, 1982). Çeşitli kuramlar çerçevesinde okula yönelik farklı yönde açıklamalar ileri sürülmüştür. Bu kuramlar, kısaca şu şekilde belirtilebilir.

1.1.1. Bazı Sosyal Kuramlar Açısından Okul

Sosyal kuramlar açısından eğitim sistemi, toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim anlayışlarını ve ürünlerini giderebilmek amacıyla oluşturulur. Toplumsal bir kurum olarak eğitim, sosyal değişimleri devamlı takip etmek ve gelişmelere uyum sağlamak zorundadır. Bir bilim dalı olarak eğitim sosyolojisi, eğitim faaliyetlerinin topluma sunulmasına yardımcı olmaktadır (Başaran, 1994). Bu kapsamda aşağıda sosyal kuramlara dayanarak okul ve toplum arası ilişkiyi açıklayan yorumcu yaklaşımlara değinilip okul eleştirilerine de yer verilmiştir.

1.1.1.1. İşlevselci Yaklaşım Açısından Okul

Bu yaklaşıma göre okullar, eğitim kurumlarının toplumdaki görev ve statülerini ifade etmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, eğitim sosyolojisinde geleneksel modelin yerini almaktadır. Bu kurama göre toplumu oluşturan her parçanın toplumun ayakta kalmasına katkısı vardır. İşlevselciler, eğitimin toplumun diğer parçalarından olan ekonomi, aile ve siyasal düzenle etkileşimlerini inceleyerek öğretmen-öğrenci ilişkisini açıklamaya çalışırlar. Bu kurama göre bir bütün olan toplumu oluşturan her bir parçanın bağımsız şekilde ayrı ve birbirleriyle etkileşim içerisinde olan görevlerini karşılayan başlıca kavram “işlev”dir (Blackledge ve Hunt, 1985). Parçalardan oluşan toplumun dinamik yapısı iç ve dış etkilerle değişebilir ve toplumun diğer yapılarını da etkileyebilir. Bu kuram, dinamik işlevden farklı olarak toplumları izafi seviyede dengede tutan güçlere değinmektedir. Algılar, ilgiler, sosyolojik eğilimler, inanışlar ve değerler, sosyalleşmeyi meydana getiren unsurlardır (Tezcan, 1993).

Durkheim’e (1985) göre ahlak eğitimi bireyin sosyalleşmesi bakımından önemlidir. Ahlak, toplumsal değerler ve inançların içselleştirmesi ve tecrübe etmesi ile oluşur. Ahlak güçlü bir toplumsal denetim yapısını sağlar ve bireyler toplumun

normlarına inanarak ve benimseyerek ahlaki davranışlarda bulunurlar. Toplumda ahlak eğitiminin verileceği ana unsur okuldur ve okulda kazandırılan ahlak eğitiminden sorumlu olan kişi öğretmendir. Görüldüğü üzere Durkheim gibi işlevsel okul öncüleri, toplum-insan benzetmesinde analogi yaparlar. İnsan vücuduna benzer şekilde toplumu oluşturan parçalar belli işleri yerine getirirken, diğer organlara bağımlı durumdadırlar. İşlevselcilere göre eğitim, toplumun ihtiyaç duyduğu yetenekli bireyleri seçerek en yetkin olanların en yüksek görevlere gelmesini sağlayan rasyonel bir araçtır. Okullar, bireylere sunduğu fırsat eşitliği ile toplumsallaşmaya yardımcı olurlar. Bundan başka bireylerin yetişkin rollerini gerçekleştirebilmesi adına gereken bilgi ve bilişsel becerileri öğretir. İşlevselcilere göre, toplumsal eşitsizliğin temel kaynağı genetikdir ve genetik açıdan üstünlüğe sahip kişiler toplumda önemli bir tabaka oluştururlar (akt. Sönmez, 2005).

Eğitim olgusu, sosyolojiktir ve toplumlar arasında farklılık gösterir. Eğitimin temel hedefi, özellikle gençlerin toplumsallaşması ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda düşünce tarzını geliştirme ve fiziki beceriler kazandırmaktır. Bireyden bu gelişim ve değişimi hem siyasal toplum hem de kişisel öz çevre talep eder. Toplumun dinamik yapısı bireyden bu gelişim ve değişimi istediği için topluma uyum ancak bu şekilde mümkün olabilir. Toplumsallaşmanın meydana geldiği yer sınıflardır. Okul, bireylerin toplumsallaşmasını sağlamakla birlikte toplum içindeki rollerini belirler ve kapasitelerinin gelişmesini sağlar. Okullarda bulunan aktörlerin en önemlileri ise öğrenci ve öğretmenlerdir. Bu aktörler kendi içinde ve buna ek olarak birbirleriyle dinamik bir etkileşim yapısına sahiptirler. Bu çerçevede okulların toplumsallaşma ve seçme işlevleriyle toplumun ihtiyaç duyduğu rolleri en iyi şekilde yerine getiren kişiler yetiştirdiği öne sürülür (Özden, 2008).

1.1.1.2. Çatışmacı Kuram Açısından Okul

Tezcan'a (2000) göre bu kuramın başlıca savunucuları Marx, Bowles ve Gintis, Waller ve Freire'dir. Okulu çatışmacı kuram kapsamında ele alanlar toplumun zorlayıcı niteliğini araştırmışlardır. Kurama göre güç mücadelesi, sosyal hayatın temelidir. Egemen grupların kendi görüşlerini dayatmaları ve baskıları nedeniyle gruplar arasındaki ilişki sömürücüdür (Tezcan, 1996). Çatışmacılara göre toplumsal olayların temelinde zıddiyet ve çatışma vardır (Akyüz, 1991).

Toplumsal gruplar arasında, karşıt faydalar temelli bir çatışma yer almaktadır. Bu kuram, sistem içindeki zıtlıkların temeline inerek inceleme yapar. Fırsat eşitliği aldatmacası, imtiyazlı zümrenin üstün yönlerini saklamaya yarayan bir araçtır. Eğitimin birinci görevi, mesleki yeteneklerin kazandırılmasından ziyade uygun değerlerin empoze edilerek var olan sistemin desteklenmesi olmaktadır (Tan, 1990: akt. Tezcan, 1993).

Marx ve Engels, okullarda temel olarak üretici eğitimini, buna bağlı olarak kuram ve uygulamanın birleştirilmesini ve ezbere dayalı öğretime karşıt bir görüşü savunmuşlardır. Althusser'in düşüncesi kapsamında eğitim almış gençlerde herhangi bir yaratıcılık, ilişkisiz tepki veya farklılaşma beklenemez. Devlet politikası gereği uygulanan baskıya dayanarak öğrencilerin benzer kalıp bireylere dönüşmesi kaçınılmazdır. Eğitim, çocuğu en uygun olduğu zayıf çağında etkiler, yapacağı mesleği için gerekli becerileri öğretir, rolüne uygun güzel edim kurallarını aktarır. Toplumun geneli, okul vasıtasıyla kapitalist üretim şeklinin zorunlu kıldığı ideoloji ile üretime sunulur; seçkinler, üst düzeyde işlere aktarılır; küçük azınlık eğitimin üst seviyesine ulaşır ve uzman ideolog konumuna gelirler (akt. Tezcan, 1993).

Bowles ve Gintis (1976), eğitim kurumları ve çalışma ortamları arasında fonksiyonalist bir bağ meydana geldiğini ileri sürmektedirler. Onlara göre işyerindeki ilişkiler, okullardaki öğrencilerin sosyolojik statülerinin de neler olacağını tespit etmektedir. Eğitim, öğrencilere işyeri değerlerini, yeteneklerini ve sosyolojik ilişkileri öğretir. Okulda veya ekonomik sistemde olan öğe, diğerini etkilemektedir ve eğitim kurumları, fabrikalar benzeri inşa edilmiş kurumlara benzetilmektedir. Eğitim programlarının seçimi, düzenlenmesi, dağıtımı ve öğretmen-öğrenci arası ilişkiler işyeriyle bağlantılı durumdadır. Okul, işyerinin ihtiyaç duyacağı değerleri kazandırma gayesi gütmektedir. Okulda zamana uyum, emir ve sorumlulukları yerine getirme, amirlere saygı öğretilirken, idareci olacıklara da esneklik, olumlu davranma becerisi, yeniliğe açık olma gibi değerler kazandırılmaktadır. Gerçekte okul, öğrencilere serbest iş yapabilme gücünü, seçenekler arasında seçim yapabilmeyi ve kuralları içselleştirmeyi aşılarmaktadır. Buna karşın çatışmacı görüş, eğitimi sosyal hayat içindeki genel kabul gören zümrenin kendi değerlerini topluma dikte ettirecek “devletin ideolojik organı” olarak kabul etmektedir. Bu görüşe göre eğitim toplumdaki egemen sınıfların çıkarlarını

korur, eşitlikçi olmayan bağları tekrar oluşturarak mevcut durumu ikame ettirir (Eskicumalı, 2003).

İşlevselcilere göre eğitim sisteminin işlevleri arasında genç kuşakların eğitimi, seçimi ve dağıtımı gibi konular vardır. Okul, sistemin işlerliğini ve dengesini sağlayan araçtır. Okul kaynaklarının geliştirilmesi, çıktıların iyileşmesine, kaliteli olmasına ve toplumsal sistemin iyileşmesine katkı sağlayacaktır. Yeterli kaynaklara sahip okul ve öğrencilerin başarı seviyelerinin, kaynak bakımından yetersiz okullara giden öğrencilerin başarı düzeyinden yüksek olacağı savunulmaktadır. Çatışmacılara göre ise öğrenci başarısı, okul dışı, ailevi ve toplumsal faktörlere bağlıdır. Bu kapsamda okulun öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek yerine mevcut durumu kontrol altında tutup körelten bir kurum olduğu savunulmaktadır (Köse, 1990; akt. Tezcan, 1993).

1.1.1.3.Yorumcu Yaklaşım Açısından Okul

Tezcan’a (2000) göre bu kuramın en önemli temsilcileri Mead, Cooley, Blumer ve Goffman’dır. Bu kuramcılar, sınıfta ve okulda yer alan küçük çaplı sosyolojik süreçleri incelemektedirler. Yorumcular, derslik içi etkileşim, öğretmen-öğrenci durum tanımlamaları ve eğitim sürecinde dilin görevi vb. gibi konuları araştırmaktadırlar (Tezcan, 1993).

Bu kuram, birbirleriyle etkileşim içinde bulunan bireyleri de incelemektedir. Aynı kültürü paylaşan bireyler, ortak normlarla benzer davranışlar sergileseler de bireysel deneyimler, toplumsal statü yönünden farklılıklara sahip durumdadır. Eğitim sosyologları, yorumcu yaklaşım açısından okul kuramını gruplar arası etkileşimi açıklamada kullanmaktadırlar. Etkileşim kuramları içinde yer alan ve eğitim sosyolojinde genel kabul görenleri, “Etiketleme ve Alışveriş Kuramı”dır. Eğitim ortamında öğrencilerin birbirini etiketlemesi sıkça karşılaşılan bir durumdur ve bu etiketlemeler, öğrencinin benlik kavramının bir parçası haline gelerek etiketlendiği gibi davranmasına neden olmaktadır. Alışveriş kuramı ise etkileşimlerin maliyetler ve ödüller içerdiğini ifade etmektedir (Tezcan, 1996).

Bu kuramı savunanlar, insan davranışını yorumlamak isterken doğadaki olaylar gibi kanunlarca yönetilen veya neden olunan davranışlar olarak görmezler. İnsanların kendi faaliyetlerini gösterirken onları harekete geçiren nedenleri iyi anlamak gerekir. Etkileşimciler, ulaşmak istedikleri farklı amaçlara sahip çatışma içinde bulunan öğretmen-öğrenci ilişkisini analiz ederken sınıfı, bir tartışma ortamı olarak ele alırlar (Blackledge ve Hunt, 1985: akt. Tezcan, 1993).

Fenomenologlar, felsefi kavramlar ışığında dış şeylerin doğrudan görülemediğini, bilinç tarafından yapılanmış biçimde görülebileceğini tartışmışlardır. (Murphy, 1979: akt. Tezcan, 1993). Etnometodologlar ise insanların gerçeği kurmada kullanılan gizli kuralları nasıl tartıştıklarını incelerken, “insan çevresini nasıl tanımlamaktadır, birbirleriyle nasıl iletişim kurabilmektedir?” sorularını araştırırlar, yüz yüze etkileşime ağırlık verirler ve günlük dili önemli bir araç olarak görürler (Akyollu, 1988: akt. Tezcan, 1993). Bu görüşlerin hepsi de dış güçlerden farklı olarak insanların aktif olduklarını kabul ederler. Yapılardan daha fazla yorumlama süreçlerini incelemektedirler (Murphy, 1979: akt. Tezcan, 1993).

1.1.2. Radikal Okul Eleştirileri

Neill (1996), Rousseau'nun “Çocuk doğuştan iyidir, onu kötü yapan toplumdur.” fikrinden etkilenmiştir. Ona göre çocuk doğumu itibarıyla iyidir, fakat onunla ilgilenilmezse doğal yapısı gereği yaramaz, karıştırıcı ve sorumsuz olduğundan hatalar yapabilir. Okulda otoriter ortamda yapılan eğitim yerine özgür bir çevrede yapılan bir eğitimi ileri sürmektedir. Öğretmen, rehber, örnek, fiziksel şiddet uygulamayan, öğrencinin özsaygısını düşürmeyen sevgi dolu bir rol model olmalıdır. Çocuğun yeteneği ve düşünceleri dikkate alınmalı, istenmedik bir davranış meydana gelirse ceza verilmemeli, aşağılanmamalı; doğru davranış için fırsat sağlanmalıdır. Eğitim ortamında, çocuk oyunla daha kolay öğrenip kendini özgürce ifade edebildiği için oyuna sık yer verilmelidir. Öğrenci, girdiği dersin kurallarına uymak şartıyla istediği derse girmekte serbest olmalı, uymazsa çocuklardan oluşan kurul tarafından yaptırım uygulanmalı, böylelikle içten gelen bir yaptırımla eğitim ortamında düzen sağlanmalıdır. Sınıf geçme veya kalma olmamalı, çocuk istediği alanda çalışmalıdır. Okulda verilecek tüm kararlar, herkesin eşit haklarda olduğu görüşmelerde görüşülmelidir.

Feyerabend (1981), çağdaş eğitimin öğrencilere kuram ve anlayışları öğretmekten ibaret olduğunu belirtmektedir. Çağdaş eğitimde büyükler, öğrencilere uzman kişiler olarak tanıtılır, büyüklerin sözlerini dinlemeleri, onlara uyum sağlamaları ve onları taklit etmeleri istenir. Oysaki eğitimde öğrencilerin hayal güçlerinin, eleştirel düşünme ve seçenekler oluşturabilme yeteneklerinin geliştirilmesi gerekir. Çağdaş eğitimin, çocukları geliştirmek yerine onları körelttiği, öğretmenlerin çok bilgili ve örnek insanlar olarak betimlendiği, böyle bir ortamda öğrencilerin kendi potansiyellerini gösteremediği ifade edilmiştir (akt. Şişman, 2000).

Illich (1998), hâlihazırda bulunan okulların tümünün kapatılmasını, içerisinde hiç okul bulunmayan toplumun oluşmasını ileri sürmektedir. Ona göre eğitim kurumları, öğretimi paketler şeklinde müşterilerine veren işyerlerine benzemektedir. Hatta öğretim programı, sürekli toplumsal düzeni empoze etmek üzere inşa edilmektedir. Fakat insan bilgi ve yeteneklerinin büyük bir bölümünü okul dışında öğrenir. Emek ve zaman boşuna gitmektedir; çünkü eğitim dünyadan, dünya eğitimden kopuktur. Üstelik aydınlanmanın olmadığı okulda, insanlar kategorilere ayrılmakta ve öğrenciler tıpkı atlar gibi bir yarışa itilmektedir. Yine aynı araştırmacıya göre eğitim kurumları kapatılınca insanın zararına olan bu ayırım da olmayacaktır. İnsanların vergisi ile yürütülen okul mekanizmasının kaldırılması yerine “öğretim ağıları” şeklinde isimlendirilen hizmet verilmelidir. Zorlama veya ödüllendirmede bulunan öğretmenleri geliştirmekten ziyade kendi kendini motive eden öğretim süreçleri desteklenmeli, diploma ve mezuniyet belgesi gibi belgeler göz önüne alınarak öğrenciler kategorize edilmemelidir. İyi bir eğitim sisteminde öğrenci, dilediği ve istediği bütün eğitim materyallerine ulaşabilmeli, eğitsel amaçlara yönelik kütüphane, laboratuvar, işyeri, fabrika, çiftlik gibi kaynak hizmetler öğrenciye sunulmalıdır. Okulsuz eğitimde, çağdaş teknolojiye ait bütün etkinlikler kullanılmalıdır.

Freire (1991), “Ezilenlerin Pedagojisi” isimli eserinde öğretmen ve öğrenci arasında meydana gelen ilişkide öğretmeni “bilgileri anlatan bir özne”, öğrenciyi ise “sebat içinde dinleyen objeler” şeklinde açıklamış, eğitimin “anlatım hastalığı” olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin görevi, öğrenciyi içerikle doldurarak ezber yapan mekanik bir varlığa dönüştürmektir. Öğretmen, öğrenciyi ne kadar çok doldurursa o kadar iyi bir öğretmen, muhatap ne kadar doldurulmaya izin verirse o kadar iyi öğrenci sayılmaktadır. Eğitimin tasarruf yatırımı, öğrencinin yatırım nesnesi, öğretmenin ise yatırımcı olduğu

bu mekanizmanın adı “bankacı eğitim modeli” olarak adlandırılmıştır. Bu modelin esas özellikleri şunlardır:

- Öğretmenler var olan bilgileri öğretir, öğrenciler ise öğretmenlerden ders alır.
- Öğretmenler var olan tüm bilgileri bilir, bunun aksine öğrenciler ise var olan bilgilerden hiçbirini bilmez.
- Öğretmenler düşünme yeteneğine sahiptir, öğrenciler ise hakkında düşünülen kişilerdir.
- Öğretmenler konuşur, öğrenciler ise öğretmenlerin konuştuklarını dinler.
- Öğretmenler kontrol altında tutar, öğrenciler ise kontrol altına alınır.
- Öğretmenler seçim yapar ve seçimlerini uygular, öğrenciler ise öğretmenlerin yaptıkları seçimlere uyum sağlar.

Bunun yanında Freire (1991), yaratıcı gücü engelleyen, bilinci bastıran bankacı eğitim sistemi yerine eleştiri yeteneği kazandıran ve bilincin su üstüne çıkmasını sağlayan “problem tanımlayıcı” eğitimi savunmuştur. Bu eğitimle öğrenciler, yaratıcı, gerçekten düşünen, sorgulayan kişiler olarak yetişir. Baker (1991) ise “Zorunlu Eğitime Hayır” adını verdiği eserinde okula karşı çıkmış ve kızını okula göndermemesinin sebeplerini açıklamıştır. Ona göre okulun iki temel amacı vardır. Bunlar, disiplin alışkanlığı kazandırmak ve devletin kendisine verdiği insan sermayesiyle bilinçli yatırımlar yapmaktır. Okulu, velilerin çalışırken öğrencilerin gözetim altına alındığı, çocuklara gardiyanlık yapılan bir kurum olarak düşünmüştür. Okul, bir makine olarak görülmüş ve makinenin işlemesi için gerekli bilgilerin çocuklara öğretildiği, onlardan emirlere uyma ve kendilerine verilen görevleri yerine getirmelerinin beklendiği öne sürülmüştür.

Spring (1997), “Özgür Eğitim” adlı kitabında eğitim için iki farklı model ortaya koymuştur. Birincisi, ekonomik üretkenlik ve toplumsal istikrarla ilgilenen anlayıştır ve bu açıdan okul toplumu işleyen bir makine olarak görülmüştür. Bu modelde çocuk, toplum için seçilip sınıflandırılan ve biçimlenen nesnelerdir. İkinci model ise bireysel özerkliğin arttırılmasına odaklanmaktadır. Bu modelde toplumsal makineye uydurulmaya çalışılan birey yerine otoriteye uymaya istekli bireyden söz edilmektedir. Bu özgürlükçü model, itaat eden değil, yüksek düzeyde bireysel denetim ve özgürlük sağlayan örgütlenme talebinde bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Tolstoy'un eğitim görüşleri Rousseau'nun etkisinde oluşmuştur. Tolstoy, bu amaçla Jasnaja Polyana'da geleneksel okul sistemi yerine karşılıklı güven ve saygıya dayalı öğretmenin yol gösterici olduğu, düzenin öğrencilerce sağlandığı bir okul kurmuştur. Bu okul sisteminde öğrenciler, başarılarına ve yeteneklerine göre gruplandırılmıştır. Öğrenciler, okuyacakları dersleri ve öğretmenleri özgürce seçme hakkına sahiptirler. Okula devam zorunlu değildir. Öğrenciler, öğretimde uygulanacak düzeni belirleme, okul yönetimine katılma ve okulda disiplini sağlamaya görevlidirler. Suç işleyen öğrencilere, öğrencilerce oluşturulan kurulca ceza verilmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini serbestçe açıklayabileceği ortamlar yaratılmıştır. Bu nedenden dolayı, ne ev ödevi, ne derse devam, ne öğretmene selam verme zorunluluğu ve ne de standart bir oturma düzeni bulunmaktadır. Böyle olmasına karşın, öğrenciler arasında güçlü bir dayanışma havası, düzen anlayışı, doğruluk, dürüstlük ve temizlik, okulda gelişen başarıyla sağlanmıştır (Özden, 2008).

1.1.3. Sanayi Toplumunda Okul

Sanayi devrimiyle yaşanan ekonomik, teknolojik ve toplumsal gelişmeler yeni bir sosyo-ekonomik yapıyı da beraberinde getirmiş, sosyal bilimcilerin toplum sınıflandırmalarında ortaya koydukları 'sanayi toplumu' dönemi başlamıştır. Sosyal yapı, kırsal özelliğinden imalata dayalı bir yapıya bürünmüştür (Erkal, 1998). Bürokratik sistemde işler, kesin hatlarıyla tanımlanmış, roller katı bir şekilde yürütülmüş ve alınan bütün kararlar kontrol edilmiştir. Çalışanlardan net iş tanımları çerçevesinde kendilerine düşen görevleri yerine getirmeleri istenmiştir (Wheeler, 2001).

Yönetim süreci yaklaşımı, insana güvenmeyen robot gözüyle bakan, disiplin ve ceza öngören kurallara uyulmasını isteyen bir anlayışa sahiptir. Bu kapsamda çalışıldığı durumda işletmenin verimli ürünler ortaya koyacağı savunulmaktadır (Şahin, 2004b). Sanayi toplumunda eğitim-öğretim faaliyetleri, aileden ayrılmış ve genelden özele bilgi üreten başat faktör, okullar vasıtasıyla kamunun görevi alanına girmiştir (Çelik, 2004).

Sanayi devrinde makine, mekanizma, mekanik ve fabrika imgeleri sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte okul, fabrika türü üretim yapan bir kurum olarak algılanmaya başlanmıştır (Şimşek, 1997). Fabrikalardaki yönetim ve

denetim gibi kavramlar, okulda öğretmen, yönetici, müfettiş pozisyonlarıyla benzerlik göstermektedir. Sanayi toplumunda bireyler arasında etkileşim söz konusu değildir; öğretmen, öğrencisine üretim bandı üzerinde ilerleyen bir meta gibi bakmaktadır (Aydın, 2002). Zira sanayi dönemi eğitiminde, bireysellikten uzak, katı gruplandırma, otoriter tutum ve notla değerlendirme egemen olmuştur (Tezcan, 1998). Sanayi toplumunda öğrencinin öncelikli görevi, öğretmenin aktardığı bilgileri öğrenmektir. Her şeyi zamanında ve tam olarak yapmak, söz dinlemek, gösterileni düşünmeden yerine getirmek gibi Fordist üretim tarzına uygun bireyler yetiştirilmiştir (Çelik, 2004).

Öğretmen, sanayi toplumu eğitiminde katı bir hiyerarşiyle tüm kontrolü elinde tutarak tekdüze disiplin uygular, öğrencilerle samimi ilişkilere girmez, formal biçimde bilgi aktarır, öğrencileri okul kurallarına uyulmasına zorlar ve topluma uygun hal ve hareketleri aşılar. Bu noktada öğretmen, uzmandır; fakat öğretmenin yetkisi uzmanlığından değil, konumundan kaynaklanmaktadır (Aydın, 2002).

Şahin'e (2004c) göre sanayi toplumu döneminin öğretmene ve öğrenciye bakış açısı birbirine yakındır. Öğretmenler açısından yönetim süreci yaklaşımı, insana güvenmeyen bir anlayış içerisindedir. İnsanları motive etmek için disiplin ve ceza öngörülmekte ve örgütsel verimlilik için ortaya konulan kurallara uyulması istenmekte, kurallara uyulursa örgütün verimli çalışacağı varsayılmaktadır. Tezcan'a (1998) göre geçmiş zamanlarda Türkiye'de uygulanan program anlayışının hiyerarşik, çocuğu hesaba katmayan, sanayi devrimi temelli eğitim paradigmasının en kötü uygulamalarından biri olup fabrika sisteminin eğitim programlarına uyarlanmasından ibaret olduğu öne sürülmüştür. Bu çerçevede konuların da çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine göre hazırlanmadığı belirtilmiş ve zamanın gerisinde kalmış konuların programlarda tutulduğu bir öğretim anlayışının 21. yüzyılda yeri olmadığı açıklanmıştır. Yaklaşık iki yüz yıldır dünyanın hemen hemen her yerinde öğretmenler öğrencilerden daha yüksek bir yerde ders anlatmaktadır. Öğretmenler, onların ilgi duymadıkları konular hakkında sürekli bir şeyler anlatmakta ve onları o konuları dinlemeye zorlamaktadır (Şahin, 2004a). Şimşek'in (1997) belirttiği gibi en kısa sürede Türkiye'de egemen olan ve sanayi toplumunun bir getirisi olan askeri okul anlayışının yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Disiplinden kıyafete kadar tek tip, monoton eğitim anlayışı yerine öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşları dikkate alan, çoğulcu ve katılımcı; toplumun

ahlaki ve kültürel değerlerine uygun okul yönetimi geliştirilmek durumundadır. Günümüzde değişen eğitsel felsefi anlayışlarla birlikte bu uygulamaların da yerine getirilmeye çalışıldığı ileri sürülebilir.

1.1.4. Bazı Eğitim Akımları Açısından Okul

Eğitim felsefesi, eğitimi yönlendiren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin veya sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür (Fidan ve Erden, 1998). Başka bir tanıma göre eğitim felsefesi, eğitimi bir bütün olarak değerlendiren ve kültürün vazgeçilmez bir ögesi biçiminde düşünen, özenli, eleştirci ve yöntemli çalışmaların tümüdür (Oğuzkan, 1993). Eğitim felsefesi, eğitim hedeflerinin seçiminde, topluma ve bireye uygunluk derecesinin tayin edilmesinde ve hedefler arası tutarlılığın kontrol edilmesinde eğitim bilimleri ve ilgili diğer bilimlerin bulgularını bütünleştirerek eğitim uygulamalarına çok yönlü ve farklı açılardan bakmayı sağlar. Bunun yanında eğitim-öğretim faaliyetlerinin dayandığı kuramsal temelleri inceler ve eleştirir. Bilimsel bilgiler ve uygulama sonuçlarını birleştirerek ülkenin sosyo-kültürel, ekonomik yapısı ve değerleri ile uyumlu teoriler geliştirir. Eğitimci ve öğretmenlere eğitimi bütün yönleriyle görmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olur (Fidan ve Erden, 1998). Bu felsefi anlayışları daha kapsamlı biçimde belirtmek gerekirse aşağıdaki başlıklar altında açıklamalar ileri sürülmüştür.

1.1.4.1. Daimicilik (Perennializm)

Daimicilik, realist ve idealist felsefelerin etkisinde gelişmiştir. Mutlak, değişmez ilkelere ve geleneğe önem veren bir eğitim akımıdır. Temelleri Platon, Aristo ve Aquinas'a kadar uzanan görüşün temsilcileri arasında Hutchins, Adler, Doren, Buchanan ve Livingstone gibi isimler vardır (Şişman, 2000; Varış vd., 1998; Sönmez, 2005). Daimiciler, tabiatüstü bir tasarıdan ibaret olan ve maddi olmayan kaynaklarca desteklenen bir eğitim modelini benimsemektedirler. Onlara göre insan, kendinden üstün bir güce saygı duymalı ve itaat etmelidir. Öğrenmenin odağı olarak zihinsel eğitimi ve akli disiplinleri temele almaktadırlar (Öztürk, 2002).

Thales'in "zeki varlık" şeklindeki öngörüsünü benimseyen Daimiciler, eğitim kurumlarını insanın bilişsel potansiyelini geliştirmek için kurulan sosyolojik bir yapı şeklinde ele almaktadırlar. Daimicilere göre öğretmenlerin amacı, insan doğasını ifade etmek ve bu doğaya uygun evrensel özellikte eğitim programı oluşturmaktır (Gutek, 2001). Eğitim kurumlarının görevi, geçmişe ait doğru kabul edilen bilgileri gelecek nesillere aktararak değişimin ve kuşaklar arası çatışmanın engellenmesini sağlamaktır. Bu bağlamda eğitimin hedefi, sağlam ve karakterli insan meydana getirmektir (Ergün, 2006). Doğru; mutlak ve değişmez yapıda olduğundan gerçek eğitim de evrensel ve değişmez nitelikte olmalıdır. Eğitim programı, insan hayatındaki evrensel ve tekrar eden konulara değinmeli, gerçekçi konulardan oluşmalı, düşünme ve iletişim kapasitelerini ziyadesiyle kullanabileceği ortam oluşturmali ve ahlak ilkelerini kapsayıp öğrencilerin dinsel eleştirilerle değerlendirmeler oluşturmalarını sağlamalıdır (Gutek, 2001).

Eğitimin hedefleri; insanın aklını ve iradesini üst seviyelere çıkararak sadece içinde bulunduğu topluma değil aynı zamanda evrensel ve mutlak gerçeğe uyma, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma, özgür ve sorumluluk sahibi olma, disiplinli çalışma ile kişileri yaşama hazırlamadır (Sönmez vd., 2000).

Daimicilere göre öğretmen, eğitilmiş, yetişmiş bir kişi olarak öğrencilere bilmedikleri ama öğrenmek istedikleri bilgileri aktarmalıdır (Gutek, 2001). Öğretmen işinde uzman olmalı, davranışlarıyla öğrencide öğrenme isteği uyandırmalı, örnek olmalı ve evrensel değerlere göre davranmalıdır (Ergün, 2006). Bu görüşün prensipleri şunlardır:

- İnsan yapısı, ahlaki prensipler ve değerler, bütün mekânlarda benzerdir, değişime uğramaz. Bu sebeple eğitim, mutlak gerçek, prensip ve değerler üzerine inşa edilmelidir.

- İnsana akıllıca bir yaşam sağlayacak, aklını geliştirebilecek, özgürlüğünün sorumluluğunu taşıyabilecek entelektüel bir eğitim verilmelidir.

- Değişmeden ziyade süreklilik önemli olduğundan eğitimin en önemli görevi, insana evrensel nitelikte değişmez doğruların bilgisini kazandırmaktır.

- Okulun temel amacı, kültürel mirası gelecek nesillere aktarmaktır.

- Programın merkezi konumunda beşerî bilimler olmalı, öğrenciler geleneksel yapıtları bilmeli ve bu yapıtları özümseyebilmelidir (Fidan ve Erden, 1998; Şişman, 2000; Gutek, 2001).

1.1.4.2. Esasîcilik

Realist ve idealist yaklaşımların etkisi altında gelişen bu yaklaşımın temsilcilerinden bazıları Bagley, Kandel ve Horne'dur (Sönmez, 2005). Bu yaklaşım, geçmiş yıllarda faydalı olan bilim ve sanatın geleceğe aktarılmasını ele almaktadır (Gutok, 2001). Bu yaklaşımın savunucularına göre insanları eğitilmiş olarak düşünebilmek için herkesin sahip olması gereken öğeler mevcuttur. Bu çerçevede Fidan ve Erdem'e (1998) göre geçmiş yıllardan aktarılan temel değerlerin önemli yönleri sonraki nesillere aktarılırsa, geçmişin başarılarına ek olarak ileri düzeyde bir uygarlık meydana gelebilir.

Esasîcilere göre eğitimin birincil fonksiyonu, insan kültürünün ana öğelerini korumak ve gelecek nesillere aktarmaktır. Esasîciler, ilerlemecileri öğrencinin haklarına, ilgilerine ve oyun temelli öğretim süreçlerine ziyadesiyle önem verip disiplin, hırs, emek ve çalışma benzeri olguları gözden kaçırdıkları için eleştirmiştir. Bu kuramcılar, okulların müfredat ile ilgili yeniliklerin sınanmasında gerekli olan laboratuvarların bulunmasına da karşı çıkmaktadırlar. Okullara meslek eğitimi ve yemek pişirme benzeri sosyolojik temelli fonksiyonların getirilmesini istemezler. Bunun sebebi, okul ele alınan bu sorumluluğu misyon edinirse asıl merkeze alınması lazım olan alanlar ve beceriler yok sayılabilir (Gutok, 2001). Bu yaklaşımın savunucuları, hayat içinde olup biten olaylara yönelik problemlerin okulu ilgilendirmediğini ve bu sebeple bunların okul ortamında değerlendirilmemesinin gerektiğinin üzerinde durmaktadırlar (Sönmez, 1998). Temel itibarıyla bu yaklaşımın göz önünde bulundurduğu prensipler aşağıda sunulmuştur (Fidan ve Erden, 1998; Şişman, 2000; Gutok, 2001):

- İnsan, sosyolojik ve kültürel bir canlıdır ve doğum itibarıyla zihni boştur, hiçbir bilgi mevcut değildir.
- İnsanın bilişsel yönü açığa çıkarılmalıdır ve yeni yetişen nesillere kültürel miras aktarılmalıdır.
- Okulun ana amacı, bilgiyi ve kültürü gelecek nesillere aktarmak ve öğrencilerin çevreyi tanımasını, sosyal hayata uyumunu sağlamak olmalıdır.

- Öğrenme, zor ve gayret gerektiren bir beceridir. Eğitim kurumlarında akademik başarı düzeyinin artması için disiplin gerekmektedir. Bu sebeple, öğrencilere öz disiplin alışkanlığı kazandırılmalıdır.

- Alanına hâkim ve bildiklerini aktarabilen, liderlik özellikleri gelişmiş öğretmenin merkeze alındığı bir eğitim yönelimi mevcuttur.

- Değişim, çatışmalardan kaynaklandığı için çatışmanın olmaması için değişmemenin olması gerekmektedir.

1.1.4.3. İlerlemecilik (Progressivism)

Bu anlayış, pragmatizmin eğitime uygulanmış hali olup geleneksel otoriterliğe, öğretmenin merkezde olmasına ve edilgen bireyler yetiştirilmesine karşı çıkmaktadır (Şişman, 2000). İlerlemecilik, koşullarda yapılması gereken iyileştirme, reform aktivite eğitim yenilikleri gibi konulara önem vermiştir. Okulları çok geniş kapsamlı reformların parçası olarak kabul etmiştir. Toplumsal problemlere bilimsel yöntemlerle çözümler getiren birey düşüncesini ortaya atılmıştır. Bu anlayışın savunucularından biri olan Rousseau, klasik eğitime karşı çıkarak doğuştan iyi olan çocuğun gereksinimlerine uygun bir eğitimi savunmuştur.

Gerçek bir ilerlemeci eğitim, geçmişi ihmal etmemeli, yeni bir yaşantı oluşturmada bir araç olarak kullanılmalıdır. Öğretmen, çocuğun iç ve dış özellikleri arasında bağlantı kurabilmelidir. İlerlemeci eğitimde öğretmen, tarih, fen, matematik gibi disiplinlerin içeriği ile ilgili uzman olmasının yanında, programını disiplin ve konu ağırlıklı oluşturmamalıdır. Öğrencilerini, projelerini planlayıp sonuçlandırmaları konusunda nasıl yönlendireceğini bilmeli, öğrenmenin rehberi olmalı ve sınıfta otorite odağı olmamalıdır (Gutek, 2001). Eğitimin kitap okumadan daha fazla anlam içermesi gerektiğini ileri süren Pestalozzi'ye göre sevgi dolu bir ortamda çocuk tüm özellikleriyle bir bütün olarak ele alınmalıdır. Eğitim, çocuğun doğal gelişimini sağlamalı, dürtülerini ortaya çıkarabilecek özgür davranışlara olanak tanımalı, çocuğun gerçek dünyayla bağlantı kurmasını sağlayan dürtülerine rehberlik etmeli; öğretmen ise çocuğun araştırmalarına yardımcı olmalıdır. Öğrenci başarısı, zihinsel, psikolojik, ahlaki, sosyal gelişimiyle ölçülmeli, ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmen, okul ve aile arasında etkileşimli işbirliği sağlanmalıdır. Gerçek ilerlemeci bir okul, yeni eğitim

uygulamalarının bir laboratuvarı olmalıdır. Bu eğitim anlayışına göre okul, öğrencilerini kendi değerleri ile uyumlu ve tutarlı çözümlerine ulaşmaya özendirmelidir (Aydın vd., 1991).

Dewey, geleneksel okulun konu ağırlıklı bir müfredata önem vermesine, öğretimin geçmişten miras alınan bilgilerin aktarımına dayanmasına karşı çıkmış, öğrencinin ihtiyaçlarının ihmal edilmesine tepkide bulunmuştur. Gelenekçi öğretme eyleminin temel nitelikleri olan yazılı metinlere, öğrencilerin ezber yapmalarına ve itaat etmelerinin istenmesine karşı çıkarak çevreyle etkileşim kurmasına önem vermiştir (Ergün, 2006).

Geleneksel ve tutucu olan daimicilik ve esasicilik, öğretimi okuma-yazma ve kitap merkezli savunurken ilerlemecilik, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak yapılan eğitimi benimsemiştir. Geleneksel eğitimde müfredat, belirli sayıda belirlenmiş yetiler ve konular çerçevesinde hazırlanırken, ilerlemecilikte sosyal konulara önem veren okul, öğretmen ve idareciler bulunmaktadır. Geleneksel eğitimde “öğretmen, sınıfı yönetir, öğretimi planlar, okul ise toplumsal değişim için bir araç olarak kullanılmamalıdır” anlayışı varken; ilerlemeci eğitimde “öğretmen, öğretimi çeşitli yollarla yapar ve öğrencilere araştırmalarında yardımcı olur” görüşü hâkimdir (Gutek, 2001). İlerlemeci akımın temel ilkeleri şunlardır:

- Gerçek ve ahlaki değerler, değişme özelliğine sahiptir.
- Okul, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir.
- Eğitim, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir.
- Eğitimin içeriği sürekli güncelleştirilmelidir.
- Öğretilecek bilgilerin bir işe yaraması gerekmektedir.
- Öğrenci merkeze alınmalı, aktif katılımı ve problem çözerek öğrenmeleri desteklenmelidir.

- Öğretmenin birincil görevi, öğrenciyi yönetmenin aksine ona rehberlik etmektir. Öğretmenler, bilgiyi aktaran bireylerden ziyade danışman, terapist ve proje yöneticileri misyonunu yüklenmelidirler.

- Eğitimde geleceğin ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır.
- Eğitimde eleştirel düşünceye önem verilmelidir.

- Okulda rekabet değil; işbirliğine önem verilmelidir.
- Okulda demokratik bir ortam oluşturulmalıdır.
- Cezanın uygulanmadığı bir eğitim anlayışı olmalıdır.
- Nasıl öğreneceğini gösteren bir eğitim verilmelidir.
- Okul, sosyal değişimi desteklemelidir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler, okulu toplumdan ayıran kuramsal ve politik duvarları yıkmalıdır (Fidan ve Erden, 1998; Şişman, 2000; Öztürk, 2002; Ergün, 2006).

1.1.4.4.Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

İlerlemeciliğin devamı niteliğinde olan bu akım, ilim ve teknikteki gelişmelerin insan yaşamını tehdit ettiğini ileri sürerek eğitimi, bu kültürel krizden kurtulmanın bir aracı olarak görmektedir (Şişman, 2000). Dewey, Bergson ve Brameld bu akımın başlıca temsilcilerindendir. Akıma göre eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemek ve gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Eğitim, açık seçik bir sosyal reform hareketi geliştirmede önemli araçlardan biridir. Okul yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe yönelik olmalıdır (Fidan ve Erden, 1998).

Yeniden yapılandırmacılar, yaşamın devamlılığını sağlamak amacıyla insanların hedeflerine ulaşabilmesi için bilim ve teknolojiyi kullanabilen toplumsal mühendisler olmaları gerekliliğini vurgulamaktadır. Onlara göre eğitim, kültürel mirası eleştirel olarak ele alabilmeli, kurumsal sosyal bir reform planlayabilmeli ve planlı bir eylem geliştirebilmelidir. Öğrenci, insanlığın problemlerini tanımlayarak yeniden yapılanmaya engel olan tüm değerleri fark edip değiştirebilmelidir. Kendisini yeniden yapılandırmacılarla aynı kategoriye sokmayan Counts, “Okul Yeni Bir Sosyal Düzen Yaratabilir mi?” adlı eseriyle toplumsal problemlerin çözümü konusunda yol göstermektedir. Counts’a göre toplumdaki krizleri değişim ve büyük gerginlikler oluşturmakta, ayrıca değişim süreçleriyle başa çıkamayan bireyler de krizlerin patlak vermesine neden olmaktadır. Ona göre eğitim sistemleri bireyleri değişikliklere hazır hale getirememekte, bu da krizleri şiddetlendirmektedir. Eğitim kurumları, kişileri krizlere çözüm getirebilecek şekilde yetiştirmelidir. Counts, okulun bilgi, zihinsel yetenek ve alışkanlık kazandırması görüşüne katılmamıştır. Yalnızca bilgi öğreten öğretmenlerin ekonomik, siyasal ve sosyal karışıklıklardan uzak kaldığını belirtmiştir. Çocuğu merkeze

alan okul gibi düşüncelere de karşı çıkmıştır. Ona göre, öğrenciler birer toplumsal üye olduklarına göre toplum tarafından kültürü yansıtmaları için zorlanmalıdırlar (Gutek, 2001). Bu eğitim felsefesine göre toplumu değiştirmede temel sorumluluk okula verilmiştir (Sönmez vd., 2000). Öğretmenler, eğitim amaçlarını gerçekleştirebilmek için her türlü öğretim tekniğini kullanmalı, demokratik bir ortam oluşturmaya özen göstermeli ve ceza yöntemini kullanmamalıdırlar. Bu akımın temel ilkeleri şunlardır:

- Okul ve eğitim, gerçekleştirilecek sosyal reformların aracı olmalı; öğretmen, öğrencileri bu reformların gereğine inandırmalıdır.
- Mevcut kültürel krizden kurtulmanın yolu, eğitim aracılığıyla toplumu yeniden oluşturmaktır.
- Irk, din, cinsiyet gibi yönlerden ayırım yapılmamalı; sevgi, barış, gibi ortak değerlere dayalı bir dünya kurulmalıdır.
- Eğitimde karşılaşılabilecek sorunlara yer verilmelidir.
- Toplumda tam demokrasi oluşturulmalıdır.
- Ortak değerlere duyarlı bir toplum oluşturma amacı olan eğitim inşa edilmelidir (Şişman, 2000; Gutek, 2001).

1.1.4.5. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk akımını benimseyen düşünürlere göre insan ne yapacağı hakkındaki kararları kendisi vermelidir. Bütün insanlar, bireysel değer yargılarından kendileri sorumludurlar. Bu görüşün eğitim ve öğretim programına getirmek istediği esas, insan özgürlüğüdür (Fidan ve Erden, 1998). Bu görüşün temel prensipleri şunlardır:

- Her insan, eğitimle ilgili kararları kendisi vermelidir.
- Eğitim, öğrenciye sadece seçenekler sunmalıdır.
- Eğitimin içeriğinde psikoloji ve beşeri bilimlere (felsefe, edebiyat, sanat, tarih vb.) ağırlık verilmelidir.
- Eğitim, bireyin kendini tanımasına imkân sağlamalıdır.
- Eğitimde öğretmen, doğruları öğrenciye empoze etmemelidir.
- Öğretmenin görevi, öğrencinin kendini tanımasına yardım etmektir.
- Eğitimde sezgiye önem verilmelidir.

- Eğitim, insanın kendini gerçekleştirmesine olanak vermelidir (Fidan ve Erden, 1998; Şişman, 2000).

Türk eğitim yapısı zamansal açıdan ele alındığında sistemin ortak bir felsefesinin olduğu düşünülemez. Türkiye’de bilhassa Tanzimat döneminden itibaren pek çok düşünce akımları gelişmiş ve bu akımlar eğitim uygulamalarına da etki etmiştir. Bir taraftan klasik düşünceyi koruma ve devam ettirme, diğer taraftan ise çağdaşlaşma hedefi güdülmüştür. Bugün yürütülen eğitim sisteminin ana ilkeleri Cumhuriyetin ilanından itibaren belirlenmiştir. Ayrıca bu sayede eğitimde demokrasi, laiklik, halkçılık, akılcılık, fırsat ve imkân eşitliği gibi prensipler temel alınmıştır. Bu süre içerisinde öğretmenin merkeze alındığı klasik eğitimin de etkileri devam etmiştir. Günümüzde Türk eğitim sisteminin odaklandığı felsefede yetiştirilmesi istenen insan özelliklerinin, geleneksel ve milli değerlere bağlılık göstermesi ve yeniliklere açık olması beklenmektedir. Yetiştirilecek kişilerin toplumun genel faydalarını gözetmesi, eğitimle sosyolojik birlik ve bütünlüğün ele alınması ve kişilerin de gelişimlerinin sağlanması gözetilmektedir (Şişman, 2000). Bu amaçlar doğrultusunda bugün itibariyle uygulanmakta olan programlar, yapılandırmacı felsefeye uygun olarak düzenlenmiştir.

1.1.5. Türkiye’de Okul Modelleri

İslamiyet’ten önceki zamanlarda Türk milletinin yer aldığı coğrafya, o dönemde yer alan eğitim felsefesini etkilemiştir. Göçebe yaşam tarzından dolayı, savaş, hayvancılık ve el sanatları eğitimin temel konularını oluşturmuştur. Törelere hâkim olduğu toplum, göçebe olduğundan okul bulunmamaktadır. Bireyler, kendi aileleri ve içinde bulundukları toplum tarafından cinsiyet özellikleri çerçevesinde şekillendirilmişlerdir. Yürütülen eğitim-öğretim sürecinde yaparak, model alarak, taklit ederek ve gözlem yoluyla öğrenme kullanılmıştır (Sönmez, 2005). İlkel zamanlarda eğitim, sağlam ve güçlü bir beden, çevre şartlarına dayanıklılık, avcılık, ata binme gibi yerel becerileri kapsamaktadır. Bu zamanlarda okul diye bir kurum yer almayıp yaygın eğitim ile eğitim-öğretim süreçleri yönetilmektedir. En işlevsel eğitim ve öğretim kurumları, aile ve aşiret benzeri yapılarla dini ya da siyasi özellikli liderlerdir (Tezcan, 1996).

Türkler İslamiyet ile tanışınca töreleriyle Müslümanlık değerlerini entegre etmişlerdir. İslamiyet'e göre bir Müslüman'da bulunması gereken özelliklerin kişilere kazandırılması amaçlanmıştır. Bu dönem içerisinde Farabî, Biruni, Harezmi, Yunus Emre, İbn-i Sina ve Gazalî gibi düşünürler Türk toplumunun eğitim ve öğretim etkinliklerini etkilemiştir. Osmanlı eğitim sistemi, örfî ve İslami kurallara dayanmaktadır. Eğitim ve öğretim kapsamında belirlenen hedefleri gerçekleştirmek adına öğretici merkezde yer almaktadır. Öğretmenlerin ifade ettikleri, basılı kaynakların yazdıkları, İslami düşünürlerin öne attıkları mutlak doğru olarak ele alınmakta, öğrencilerden bu doğruları ezberlemeleri beklenmektedir (Sönmez, 2005). Osmanlı Devleti'nde 1850'lere kadar eğitim, dinî zümrenin düşünsel yapısının etkisiyle yürütülmüştür. Bu süreçte sübyan okulları ve medreseler kapsamında iki tür okul yer almaktadır. Eğitim-öğretim etkinlikleri gönül işi ve dini görev olarak düşünülmektedir. Bu amaçla öğretmenlik, peygamberlik mesleği olarak görülmektedir (Akkutay, 1984). Genellikle camilerin içerisinde yer alan okullarda eğitim ücretsizdir ve okulların bütün ihtiyaçları bağlı bulundukları vakıflar yardımıyla ödenmektedir. Sübyan okulları Osmanlı Devleti'nde ilköğretim kademesine denk gelen okullardır. Ayrıca bu okullarda karma eğitim verilmektedir. Müfredatta okuma yazma, Kuran-ı Kerim ve matematik benzeri ana disiplinler yer almaktadır. Medreseler ise yüksek kademelerdeki okullara denk gelen kurumlardır (Fidan ve Erden, 1998). Sübyan okullarının ana prensipleri ezber üzerinedir (Başgöz, 1995). Din bilgisinin yanı sıra mantık, metafizik, geometri, matematik dersleri verilmektedir. Din derslerinin yanında Türkçe ve çağdaş derslerin okutulduğu Enderun mekteplerinde (saray okulları) ise yönetici ve devlet adamı yetiştirilmektedir (Fidan ve Erden, 1998). Enderun okulları, öğrencilerini daha çok Müslüman olmayan tebaadan devşirme yoluyla alarak devlette çalışacakları alan için eğitmektedir. Ahilik de eğitim fonksiyonunu üstlenen bir kurumdur. Bu kurum, kalfa ve çıraklara meslek öncesi ve meslek içinde eğitim hizmetleri sunmaktadır. Bu eğitimlerden meslekî eğitim, ilgili işyerlerinde; ahlaki eğitim, tekkelerde ve askerî eğitim ise asker okullarında yürütülmektedir. 18. yüzyıldan itibaren savaşlarda mağlubiyetler alan Osmanlı Devleti'nde en fazla arayışın olduğu alanlardan biri eğitim olmuştur. Batıdan etkilenerek Mühendishane-i Bahr-i Humayun, Mühendishane-i Berr-i Humayun ve Mekteb-i Harbiye ve Tıphane-i Amire gibi askeri okullar açılmıştır (Erdoğan, 2004).

Osmanlı Devleti'nin yıkılmadan önceki dönemlerinde farklı ve birbiriyle ters düşen okul sistemleri, 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile ortadan kaldırılmış ve bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığı çatısında toplanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet ideolojisi ortaya koyulurken John Dewey, Malche ve Ömer Buyse gibi alanında uzman kişiler davet edilmiştir. O günlerin eğitim anlayışına Atatürk, Mustafa Necati Bey, Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Tonguç ve Rüştü Uzel gibi birçok önemli kişi katkı sağlamıştır (Sönmez, 2005).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte yetişkin eğitime ilişkin etkinlikler yaygınlaşmaya başlamıştır. Millet mektepleri ve halk evleri kurularak okuma-yazma etkinlikleri, sosyal, kültürel ve sanatsal branşlarda ve pek çok meslekî alanlarda konferanslar yürütülmüştür (Erdoğan, 2004). Köy ve şehir ilkokulları yapısının değiştirilmesi ve köy öğretmen okullarının kurulması, halk eğitim çalışmalarının yürütülmesi, 1933 yılında gerçekleştirilen Üniversite Reformu ve yine bu yıllarda toplanan Türk Dil Kurultayı ile Tarih Kongreleri benzeri çalışmalar yürütülmüştür (Celkan, 1989).

Satı Bey, eğitimi vücut, fikir ve ahlak eğitimi olarak üç başlıkta incelemiştir (Şişman, 2000). Satı Bey, “eğitim, hem kişilerin bireysel becerilerini geliştirmeli, hem de onun genel kabiliyetlerini en üst seviyelere çıkarmalı” söyleminde bulunurken; Abdullah Cevdet, eğitimin genetik yeterlikler gösteren ve milletin idaresini denetleyecek seviyeye getirmesi gerektiğini ileri sürmektedir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise eğitim sistemimizin milli olmayışı, şekilsel gelişme ve değişme hareketleri ile eğitim müfredatındaki Batı taklitçiliğinden dem vurmaktadır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre eğitim sistemi, yaratıcı “yeni adam” yetiştirmelidir. Bu hedef doğrultusunda “İçtimai Mektep” diye adlandırdığı bir eğitim kurumu modeli geliştirmiştir (Tezcan, 1996).

Ethem Nejat, eğitim kurumlarının öğrencileri ezdiğinden, pasif ve yeteneksiz insanlar yetiştirdiğinden tıpkı bir hapisane formatında işlediğinden söz etmektedir (Şişman, 2000). Bilgi yerine milli duyguların temel alındığı, kişileri canlı, güçlü ve yetenekli bireyler olarak yetiştirmeye odaklanmış bir yaklaşımı savunmuştur. Beden eğitimi, müzik ve tarım dersleri gibi önemli derslerin temel alınmasını istemektedir. Bu düşünce aynı zamanda, köy enstitülerinin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca,

eğitimde teori yerine pratik temelli aktivitelerle çocukların sosyolojik çevrelerini keşfetmelerini öngörmüştür (Tezcan, 1996). Tefvik Fikret, bilişsel ve manevi eğitimi temel alan, salt bilgi transferinden ziyade güçlü kişiliğe sahip kişiler yetiştirmeyi hedefleyen “Yeni Okul” kavramını ileri sürmüştür. Bu düşüncesiyle, Amerikalıların kişiyi bütün özellikleriyle geliştirmeyi hedefleyen kişisel eğitim düşüncelerini etkilemiştir (akt. Şişman, 2000).

Dewey’in ileri sürdüğü pragmatizmi temel alan Selahattin Ertürk, “Planlı Denemecilik” isimli yaklaşımın kurucusu ve en önemli temsilcisi olmuştur. Ertürk’e (1979) göre değişimin sürekli yapısından dolayı ona karşı en etkin tutum “Planlı Denemecilik”tir. Bunun sebebi ise mutlak doğrunun olmayışdır. Sahip olduğumuz tüm bilgilerimiz izafidir. Değişmeyi denetleyebilmek ve tutarlıya doğru yönlendirmek adına, bilimsel bilgi kullanıp programlar geliştirilmeli ve geliştirilen bu programlar uygulanmalıdır. Bu süreç biteviye sürdürülmelidir. Bunun sebebi de, mutlak ve gerçek kavramına ulaşma yollarının devamlı değişmesidir. Böyle bir ortamda, farklı programlar da geliştirilerek onların da uygulanmasına fırsat verilmelidir. Bu düşünce, demokrasiyi gerektirir. Bu kapsamda Ertürk’ün düşüncesine göre eğitim, kişilerin edimlerinde kasıtlı ve istendik şekilde değişiklik sağlama süreci anlamına gelmektedir.

Eğitim sistemine yönelik eleştirilerin geneli, eğitimdeki düzenlemelerin, öğrencilerin sahip oldukları entellektüel düzeyin gelişimine odaklanmasıdır. Eğitim sisteminin öğrencilere sahip oldukları potansiyellerini ileri düzeye taşımalarına imkân tanınması ve ülke kalkınmasında anahtar görev üstlenebilmesi adına öğretimin eleştirel düşünme, yaratıcı ve bilimsel düşünme, akıl yürütme benzeri yetenekleri kazandıracak biçimde tekrar ele alınmalıdır. Bu sebeple, bugün okulların asıl hedefi, öğrenmeyi ve düşünmeyi öğrenen öğrenciler yetiştirmektir (Özden, 2002).

1.1.6. 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü

20. yüzyılın son kısmında çok büyük değişimler yaşanmıştır. Bu gelişimi bilim, teknoloji, sanat alanında bilgili insanlar yetiştiren eğitim sağlamıştır (Oktay, 2001). 2000’li yılların ilk yarısında okulun görevi, okuma-yazma, matematik öğretmek; yurdu, dünyayı tanıtmak; iyi vatandaş yetiştirmektir (Schlechty, 1990; akt. Çağlar, 2001).

Öğretmen, öğrenci ve veli ortak bir paydada yan yana gelebiliyordu. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kozmopolit yapı ve problem çözme, okulların hedefi içerisinde yer almıyordu (Çağlar, 2001). Kariyer yapan bireylerden kurallara uyması, denenmiş yöntemleri tecrübe etmesi ve kitapları ezberlemesi gerekmektedir (Pond, 2002). 1900’lü yılların klasik anlayışını sürdüren okullar, genellikle geleneksel yönelişler ve eğitimde yeni ve farklı modellerin arasında kalmışlardır. 21. yüzyıl içerisinde eğitimin demokratikleşmeye başlamasıyla geniş kitlelere ulaşmış ve son 25 yıl içerisinde “uzaktan eğitim” çalışmaları ile formal eğitimi elde edebilme, geçmişte eğitim imkânına ulaşma konusunda takip edilen yola oranla daha kolay bir şekle dönüşmüştür (Pond, 2002). Okul-öğretmen-öğrenci üçgeni içerisinde mevcudiyetini sürdüren eğitim ve öğretim, yeni teknolojiler ve yeni alternatifleri de bünyesine almak durumunda kalmıştır (Oktay, 2001).

21. yüzyılda fabrika modeli okul ve sınıflar, eğitim için artık uygun değildir. Okul, bilgi zenginliğine harmanlayan “merkez”ler şeklinde olacaktır. Her eğitim kurumu kendi öğrenci grubunu ve okulun hedefine göre biçimlendirmeli, teknolojiye erişme bağlamında her türlü kolaylık sağlanmalı, laboratuvarlar ve öğrenme odaları açılmalıdır (URL-1). Günümüzde, “hayal gücü, yaratıcı düşünce, özdenetim, öz-motivasyon, öz saygı düzeyleri üst düzey, herkese benzemeyen, bir konuyu lateral olarak düşünen ve bu bağlamda davranan kişiler gereklidir (Şahin, 2004a). Yaratıcılık, problem çözme, analitik düşünce, ikna kabiliyeti, yüksek uyum becerisi, dinamizm, iletişim yeteneği ve işbirliği gibi özellikler önceliklidir. Hayal gücü, özgünlük ve özgürlük gibi bilgi toplumunun gerekli gördüğü niteliklerdir (Greenberg, 1993). Geçmiş yüzyılların itaatkâr kavramı, kendi yağında kavruken, karar verme yeteneğine sahip, verdiği kararlarının sorumluluğunu üstlenen, hak ve sorumluluklarını dengeli bir şekilde taşıyabilen bireyler yetiştirme anlayışı ile yer değiştirmiştir. Bunun eğitim anlayışı üzerindeki etkisi, karşılıklı etkileşime dayalı demokratik yaklaşım olarak kendisini göstermiştir (Şimşek, 1997). Toplumsal hayatta yaşanan büyük değişimin anlamlı olması eğitim kavramıyla bağlantılıdır (Dewey, 2008). Drucker (1993), yeni yüzyılın değişen okulları konusunda şunları ileri sürmektedir;

- Bilgi toplumunda birey, eğitimin önceliğine adanmalıdır.
- Bilgi toplumunda fizik ve teknoloji alanında görüş gerekmektedir.

- Bilgi toplumunda öğrenilenler çabuk eskimekte ve bilgi birikimleri yetersiz kalmaktadır.

- Eğitim kurumları, eğitim talep eden her yaştan insana hizmet verebilecek düzenlemelere gitmelidir.

Drucker (1993), okulun klasik formasyonun değiştiğini, öğretimin okulların yaptığı bir şey olmaktan çıktığını ve okulların tekel olmaktan uzaklaştığını öngörmüştür. Buna göre okul, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bütün kurumlarla etkileşime geçmeli ve bu kurumlar ile ortak paydada hareket etmeli, rekabet ortamına hazır ve performansın her zaman yüksek seviyede seyrettiği yapılanmalara yer vermelidir.

1.1.7. 21. Yüzyılda Türkiye’de Okul Düşüncesi

Öğrenme, bilgi, değerlendirme gibi sözcükler modern yönetim anlayışlarında bilgi insanı, kubaşıklık ve alternatif değerlendirme biçiminde incelenmektedir. Okulların sürekli eğitim merkezleri olarak sosyal hayatın tüm bölümlerine seslenecek şekilde yapılanmaları önemli bir gerekliliktir (Cafoğlu, 1998).

2000’li yıllardan itibaren eğitimin içeriği giderek yaşamla bağlantılı olmaya başlamıştır. Bu da çok fazla bilen kişilerden ziyade bilgiye hızlıca ulaşabilmeyi de özümseyen, bilgi ve beceriyi hayatı kolaylaştıran yönüyle ele alabilen insan yetiştirmeyi ön plana çıkarmıştır (Oktay, 2001). Günümüzde güçlü görülmenin dayanaklarından biri de bilgiyi depolamak yerine ondan daha farklı bilgiler oluşturma potansiyeline erişmektir (Özden, 2008). Çağlar’a (2001) göre ise 2000’li yılların eğitim ve öğretim etkinlikleri, daha önce onaylanmış düşünceleri öğrenmekle durmayan, ihtiyaçları ve normları bireysel ve özgür şartları içerisinde meydana getiren vizyona sahip olacaktır.

Tezcan’ın (1998) ifade ettiğine göre, katı disiplinli okul anlayışını yok etmek, tekdüze eğitim anlayışı yerine çoğulcu, katılımcı ve açık okul sistemleri geliştirmek zorunludur. Modern zamanların eğitim kurumlarının bir başka yönü de iş alanı ile sağlam bağlantılar içinde olan okullardır. Cerit (2008a) ise bilgi çağında kişisel özgürlüklerinin önemi ve demokratik düşüncüyü göz önüne çıkarmıştır. Okulların bireyleri yetiştirme görevi, kurumların öngörülü olmalarını ve insanları gerekli donanımda yetiştirmelerini

zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin potansiyellerini geliştirecekleri ve rahat iletişim kurabilecekleri demokratik bir ortamda eğitim almaları sağlanmalıdır. Postmodern okullar, özgürlük, demokrasi, güven ve sorumluluk olgularının hâkim olduğu ve yaşandığı ortamlardır. Hayal kurmak teşvik edilmeli, farklı düşünme ve yaratıcılık özendirilmeli, sorumluluk verilmeli ve güven duyulmalıdır. İşbirliği geliştirilmeli, farklı yaş gruplarının birlikte etkinlikler yapması sağlanmalı, yöntemler ve değerlendirmeler değiştirilmelidir (Şahin, 2004a).

Hesapçıoğlu'na (2001) göre okul, insanı mevcut topluma hazırlarken yeni kuşağa dünyayı yeniden yapılandırma fırsatı da tanınmalıdır. Öğrenciler ve öğretmenler, okuldaki zamanı mana içinde tecrübe etmiş şekilde geçirmelidirler. Bir pedagojik topluluk olan okulda yaşam, öğrenme ve çalışma bir bütün oluşturur. Okul, boş zaman ve tembellik değil aksine içsel bir aktivite zinciridir, sadece çalışmak için inşa edilmemiştir. Bu sebeple okulların hâlihazırda bilgi veren yerler olmaktan ziyade bilgi üretebilen ve bireylere anlama, analiz etme ve problem çözme gibi yeteneklerini geliştiren eğitim kurumları şeklinde olması gerekmektedir (Şimşek, 1997). Temel itibarıyla bilgi çağıının okulları aşağıda sunulan özelliklere sahip olmalıdır (Erdoğan, 1998):

- Bilgi eksenli,
- Her kesime hitap eden,
- Kişisel öğrenme alışkanlığını üst seviyelere çıkaran,
- Eleştirel düşünen öğrencileri yetiştiren,
- Eğitim ve medya bağlantısını kuran,
- Globalleşme eğitimi veren.

Eğitim ve öğretim uygulamalarının ana öğelerinden biri olarak değerlendirilen bilgi konusundaki görüş de değişmektedir (Erdoğan, 2002). Bu bağlamda bilgiye, bilginin eğitimde kullanımına yönelik kabuller de farklılık göstermiştir (Özden, 2008). Saban'ın (2008b) yaptığı araştırmaya göre öğrenciler bilginin değişik yönlerine vurgulayarak bilgiyi bir kavram olarak ele almaları yönünden kendi öğretmenlerinden farklı anlayış şekilleri göstermişlerdir. “Dinamik/canlı bir yapı”, “güç/koordine aracı”, “sonsuz bir olgu” ve “zorunlu bir gereksinim” içerikli bilgi kavramına öğretmenler daha çok vurgu yaparken, öğrenciler ise daha çok “besin/gıda”, “başvuru kaynağı”, “değerli bir varlık”,

“haz/mutluluk veren” ve “kaydedilmesi/depolanması gereken olgular” şeklinde bilgi kavramını benimsemiştir. Bu dünya için bilginin bu seviyede önemli olmasına bağlı olarak okulun tüm paydaşlarından beklenen sorumluluklar da değişmiştir.

1.1.8. Okul Yöneticisi

Başarılı okul geliştirmede okul yöneticisinin rolü çok önemlidir. Okul yöneticisi kavramı, okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları buna ek olarak birtakım ülkelerde yer alan zümre ve bölüm başkanları veya koordinatörlerden meydana gelmektedir. Bunlar genel anlamda klasik ve modern şekilde yöneticiler olmak üzere iki başlık halinde ele alınabilir. Klasik yöneticiler, kuralcı ve otoriter bir görünüm sergilerler. Bu yöneticiler, sert bir yapıda olmalarının yanında dengeleri bir arada tutabilmek için de uğraşırlar. Bu yöneticilerden farklı olarak modern yöneticiler ise değişimi benimseyen, katılımcılığı ilke edinen ve iletişim seviyesi iyi olan kişilerdir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu nitelikler, tüm muhataplar üzerinde etkili olduğu için eğitimin niteliği açısından okulların başında bulunan yöneticilere çok iş düşmektedir.

1.1.8.1. Okul Yöneticisinin Özellikleri

Eğitim sisteminin temelinde yer alan eğitim kurumlarının başındaki yöneticilerin belirli yeterliklere sahip olması gerekir. Okulun bireyi ve örgütün fonksiyonlarını dengede tutabilmesi, okul yöneticisinin yönetim bilimi ile birlikte beşeri ilişkilerde de birtakım bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir. Yöneticinin kendilerinden beklenen görev ve rollerini yerine getirebilmesi adına taşıması gereken yeterlikler üç başlık altında incelenir. Bunlar; insani, teknik ve kavramsal becerilerdir.

1.1.8.2. 21. Yüzyılda Değişen Okul Yöneticisi Roller

Okullar bilgiye ulaşmada ve bu bilgiyi kullanmada ya da üretmedeki kadar, teknolojik materyalleri de kullanabilecek bilgi ve yeteneğe sahip kişileri yetiştirme görevi de üstlenmektedir. Bilgi teknolojilerinin yönetim alanında da değişimin olmasına sebebiyet vermesi, örgütün verimliliğini ve rekabetçi yönünü öne çıkarmak adına örgüt yöneticilerinin bilgi kaynaklarını verimli olarak yönetmesini gerekli hale getirmektedir

(Bensghir, 1996; akt. Şirin, 2009). 2000 yılından itibaren okul yöneticiliğinde rutin yönetmelik işleri terk edilmiştir. Okul yöneticisi globalleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni rollerle karşı karşıyadır (Çelik, 1996). Çelik'e (2000) göre değişimin meydana gelmesi için okul yöneticisinin liderlik vasfı çok önemlidir. Değişim karşısında okul yöneticisi, okulun etkililiğini arttırabilecek içsel ve dışsal bakış açısı geliştirmek zorundadır. Okul yöneticisi, değişmeye katkı sağlayan değerleri benimsediği sürece gereken değişmeyi gerçekleştirebilecektir.

Okul idarecisinin prestiji 1980 yılından itibaren “okul bekçisi” olmaktan ziyade “eğitim ve öğretim lideri” şeklinde değişime uğramıştır (Balcı, 2002). Balcı'nın (1999) yaptığı araştırmada öğrenciler, okul yöneticisini “sert ve faydasız kişi”, “otoriter ve disiplinci”; öğretmen ve veliler ise okul idarecisini “otoriteci ve disiplin sağlayıcı” şeklinde ifade etmiştir. Bu açıklamalara göre eğitim kurumları yüksek seviyede disiplinci ve kuralcıdır. Bu durum da Şimşek'e (1997) göre eğitim sisteminin mutlakçı, bürokratik ve kuralcı şeklinin bir tezahürüdür. Aydoğdu'nun (2008) yaptığı araştırmada öğretmen ve öğrencilerin büyük bir bölümü okul idarecilerini “sert”, “disiplinci” ve “zararlı kişiler” şeklinde ifade etmiştir. İnbar'ın (1996) çalışmasında katılımcıların çok büyük kısmı okul yöneticisini otorite figürü olarak görmüşler ve “baş”, “gürültülü patron”, “süper gardiyan”, “kontrol kulesi” ve “aslan kükremesi” metaforlarını kullanmışlardır. Özdemir ve diğerlerinin (2010) araştırmasında katılımcılar tarafından “müdür” kavramı için tekrar edilen metaforlar, “baba”, “beyin”, “orkestra şefi” ve “pusula”dır. Elde edilen bulgulara göre müdür, öğretmenler tarafından güvenilir ve otoriter olarak algılanmaktadır. Dönmez ve Bakır'ın (2010) çalışmasında öğrenciler okul yöneticisi için görüşlerini “orkestra şefi”, “kraliçe arı”, “baş aşçı”, “hücre çekirdeği”, “denetleyici ve düzenleyici sistem”, “opera yönetmeni”, “güneş sistemi”, “gemi kaptanı”, “yarış atı” ve “beyin” metaforlarıyla ortaya koymuşlar; öğretmenler ise “omletteki yumurta”, “lokomotif”, “evin reisi”, “orkestra şefi”, “bulunduğu kurumun kalbi”, “binanın temeli”, “elementlerin çekirdeği” ve “ayakkabı bağcığı” metaforlarını kullanmışlardır. Okul yöneticisine ilişkin öğrenci yorumları incelendiğinde öğrencilerin hepsi okul yöneticilerini “olumlu” mecazlarla tanımlamışlar; okul yöneticilerinin okul, öğretmen ve öğrenciler için vazgeçilmezliklerinden bahsetmişlerdir (Dönmez ve Bakır, 2010). Cerit'in (2008a) çalışmasında ise okul müdürü için “eğitim uzmanı”, “koç” ve

“orkestra şefi” metaforlarının kullanılması göstermiştir ki müdürler öğreten ve yöneticiler tarafından rehberlik eden kişi konumunda algılanmıştır. Bu çalışmada, Balcı (1999) ve Aydoğdu’nun (2008) çalışmasından farklı olarak “otoriter kişi” metaforları tercih edilmemiştir.

Silman ve Şimşek’in (2006) Türk ve Amerikan okullarında yaptığı çalışmada yönetici kavramıyla ilgili metaforlar incelendiğinde; Türk ve Amerikan okulundaki katılımcıların yöneticiler konusundaki görüşleri iki başlık altında toplanmıştır. En yetkili kişi ile otoritesi olmayan kişiler; Amerikan okulunda ise katılımcılar yöneticileri güç sembolü ve resmi bir lider olarak betimleyen mecazlar kullanmışlardır. Metafor sayesinde toplum, birey veya belirli bir topluluğun “bilinçaltı” yansıtılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Birey, metaforları yorumlarken ve kullanırken dağarcığında var olan bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlarla hareket eder. Bu açılardan ele alındığında eğitim ortamlarında kullanılan metaforların önemli işlevleri bulunmaktadır (Oğuz, 2009).

Metafor kullanımına bir örnek okul algısı ile ilgili olarak verilebilir. Bu bağlamda okul, fabrika metaforu yardımıyla tanımlanmak istendiğinde okulun öğrenciyi mamul gibi işlemesi ve istenen özelliklere sahip hale getirmesi şeklinde anlatılmak istendiği görülür. Bu anlamda “fabrika okul”, bir okulun sanki kar amaçlı bir piyasa şirketi gibi ürünlerini para kazanma güdüsüyle üretmesini anlatır (Balcı, 2008, s. 3).

Bilimden sinemaya, sanattan ekonomiye en karışık düşünceler, manalar, ilişki kurmalar metafor ile anlaşılabilir düzeye ulaşır; farklı entellektüel ve zihinsel seviyedeki kişiler birbirini daha rahat anlarlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan farklı çalışmalara göre metafor, bireyin düşünme şekli, günlük hayat içinde kullandığı dil ve kendisini günlük hayatta ifade edişi üzerinde şekillendirici etkiye sahiptir (Morgan, 1997). Burada gözden kaçırılmaması gereken bir ayrıntı da bu şekildeki metaforlarda ve kıyaslamalarda fazlaya kaçmamak ve çizgiyi bilmektir (Clarken, 1997). Bu bağlamda, eğer metaforlar dikkatli oluşturulmaz ve kullanılmaz ise konuyla ya da program ile aşırı derecede uyumsuz ve ilişkisiz olur, amaçlanan hedefe ulaşılmaz (Williams, 2000).

Bu arařtırmada metaforlar kadar önemli olduđu dűřünűlen ve ele alınan bir bařka algısal kavram öz-yeterliktir. Bu bağlamda ařađıda sunulan kuramsal açıklamalara yer verilebilir.

1.1.9. Öz-Yeterlik Kavramı

Kalleberg'e (1977) göre yeterlik, bireyin kişisel hazır bulunma durumu ya da daha önceden planlanmamış bir hareketi etkin şekilde sürdürebilme uzmanlığı (Ajzen, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Yeterlik, kişinin bir eylem ya da davranışı oluşturabilmesi adına belirli bir düzeyde mevcut olması beklenen bilgi ya da yetenekleri (Bařaran, 2000) bişiminde açıklanabilir. Yeterlik, geşmişten kalan ve ispat edilebilen bir tecrübe iken öz-yeterlik daha farklı bir olguyu belirtmektedir. Bandura'ya göre (1977) öz-yeterlik, bireylerin performansını geliştirmesine yardımcı olabilecek davranışları geręekleřtirme yeteneğine ilişkin dűřünceleridir. Öz-yeterlik, kişinin yapmayı istediği işleri geręekleřtirmesine yardımcı olabilecek yeteneklerine olan inancıdır (Rich, 2015, Gysbers, 2001). Bir başka deyişle kişinin başarabileceğine olan inanę (Zimmerman, 2000) veya kendisinin farkında olmasıdır (Ajzen, 2002).

Kişinin öz-yeterlik algısı, aynı zamanda öznel bir sürecin ifadesidir. Öz-yeterlik, bireylerin hedeflerine ulaşabilme gayesini, zorluklara karşı gösterdiği çabayı da içermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Öz-yeterlik farkındalığı, bireylerin hâlihazırda var olan potansiyelini tanımasını, örgütsel ve sosyal hayatta karşı karşıya kalınan problemlerin daha kolay çözümlenmesini sağlamaktadır (Champoux, 2016). Öz-yeterlik algı düzeyi yüksek olan bireyler, karşı karşıya kaldıkları zorluklar çerçevesinde yılmamakta, kişisel güvenlerini daha hızlı kazanmaktadırlar (Scott ve Davis, 2015). Bireyde öz yeterlik düzeyinin yüksek olması, kendisini eleştirmesine de olanak tanımaktadır (Pajares ve Schunk, 2001).

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algısı, okulun amaçlarına erişmesi için bilgi, beceri ve liderlik yeteneklerinin farkında olma durumudur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin yüksek düzeyde performans göstermesi için destek sağlama (Rich, 2015); okulun tüm paydaşlarına yol gösterme (Gysbers, 2001) ve alternatif araçlar

kullanarak okulun etkililiğini arttırma (Baltacı, 2017a) gibi becerilerin bilincinde olma okul yöneticilerinin öz-yeterlik algısını teşkil eder.

Bu kapsamda kavram literatürde farklı kategoriler atında değerlendirilmiştir. Öz-yeterlik kavramına ek olarak yönetici yeterlikleri, Katz'a (1956) göre teknik, insan gücü ve örgütsel yeterlikler olarak üç başlık halinde incelenmektedir (akt. Bursalıoğlu, 1981). Öz-yeterlikler kavramı da Bandura'ya (1977) göre bireysel ve örgütsel şekilde iki başlık halinde ele alınmaktadır. Okul yöneticilerinin kendilerine olan inançları bireysel; çalıştığı örgütteki olguları değiştirebileceklerine ilişkin algıları ise örgütsel öz-yeterlik olarak adlandırılmaktadır (Darmody ve Smyth, 2016). Tschannen-Moran ve Gareis'e (2004) göre okul yöneticisinin öz-yeterlik düzeyleri; yönetsel, eğitsel ve etik şeklinde üç farklı başlık halinde ele alınmıştır. Yönetsel öz-yeterlik, okulun süregelen işleriyle ilgili bilgi ve becerilerdir. Öğretimsel öz-yeterlikler, okul içinde yürütülen eğitim ve öğretim ile ilgili tüm çalışmalardır. Etik öz-yeterlikler ise okul içi çatışmaların azaltılması, öğrencilerde olumlu kişilik özelliklerinin geliştirilmesi, olumlu bir okul kültürü ve öğrenci disiplininin sağlanmasına ilişkin bilgi ve becerilerdir (Bandura, 1993; 1997; 2009).

İnsanların önceki dönemlerde yaptığı işler, tecrübe ve başarıları, ileriki zamanlarda yapacağı işlerin daha başarılı biçimde oluşacağını göstermektedir (Champoux, 2016). İnsanlar genellikle yapabileceklerine inandıkları vazifeleri yerine getirme eğilimindedirler. Ayrıca, gerekli başarıyı gösteremeyecekleri vazifeleri yapmamaktadırlar (Ajzen, 2002). Bu bağlamda idarecilerin öz-yeterlik düzeyi, tecrübelerinden çok okulda değişim ve reform yapabileceklerine karşı inanışları, okulun başarı seviyesinin yükselmesi adına ne seviyede çaba sarf ettikleri, zorluklara karşı gösterdikleri dirençleri; okuldaki idarecilik düzeyleri ve öğrencilerin istenilen davranışlar kazanması adına geliştirdikleri isteklilik düzeyleri gibi farklı şekilde davranışı kapsayan canlı bir aşamadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Bir kavram olarak ele alındığında öz-yeterlik, başarı ihtiyacı ya da bireylerin öz güvenleri gibi soyut bir anlamı içermektedir. Bir okulda görev yapmakta olan okul yöneticisinin, içinde bulunduğu okulu nasıl yöneteceğine dair inanışı, o müdürün hâlihazırda mevcut olan yönetim yeteneğini yansıtmaz (Tschannen-Moran ve Woolfolk

Hoy, 2007). Algılanan yeterliklerin, bireylerde hâlihazırda mevcut olan yeterliklerden daha fazla olması, bireylerin daha çok emek sarf etmesini (Scott ve Davis, 2015) ve karşı karşıya geldiği güçlükler ile mücadele etmesini sağlayacaktır (Bandura, 1977). Önceki dönemlerde yakalanan başarılarına ilişkin farkındalık düzeyi yüksek olan okul müdürleri, yapmak zorunda oldukları yeni işlerde aynı başarı düzeyini gösterebilmek adına nasıl davranmaları gerektiğinin ve daha fazla emekle daha fazla başarı kazanacaklarının farkındadırlar (Pajares ve Schunk, 2001). Netice itibarıyla bireylerin öz-yeterlik düzeyleri kişisel performansına etki etmekte, bu durum da örgütsel performansın ve eğitim başarısının artmasını sağlamaktadır (Darmody ve Smyth, 2016).

Okul yöneticisinin sahip oldukları öz-yeterlik düzeyi, daha önceki dönemlerde yakalanan başarılı performanslar, deneyim birikimi, insanlar ile girilen iletişim düzeyi ve kişisel özellikler gibi pek çok dinamiğin etkisi altındadır (Bandura, 1993; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Bu dinamikler, okul yöneticisinde öz-yeterlik düzeyini ileri noktalara taşıırken, olası başarısızlık düşüncesini minimum düzeye indirmektedir (Czerniak ve Lumpe, 1996). Bu bağlamda okul yöneticisinin tecrübeleri, sosyal ilişkileri ve bireysel özelliklerinin kesişiminden oluşan öz-yeterlik düzeyi, insanların bilinç seviyelerinin de yüksek olduğunu işaret etmektedir (Rots, Aelterman, Vlerick ve Vermeulen, 2007). Okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyine etki eden dinamikler içerisinde yer alan sosyal ilişkiler, bireysel potansiyellerini gerçekleştirecek farklı seçenekler geliştirilmesine vesile olabilir (Bandura, 2009). Okul yöneticisinin sahip oldukları kaygı ve stres seviyesi, hastalık ya da yorgunluk benzeri çeşitli faktörler öz-yeterlik düzeyinde farklı düzeylere sebep olabilir (Gysbers, 2001). Bu bağlamda kişide hâlihazırda mevcut olan negatif düşünceler öz-yeterlik düzeyini düşürürken, olumlu duygular ise bu düzeyi yükseltmektedir (Sunger, 2007).

Öz-yeterlik düzeyi, insanın hayatına etki eden tutumlarının bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır. Morris'in (2002) düşüncesi kapsamında tutum, bireylerin karşı karşıya geldikleri olay ya da olgulara yönelik duygu, edim ve inanışlardan meydana gelen tavırlardan oluşmaktadır. Tutumlar da tıpkı öz-yeterlik benzeri doğrudan gözlenme imkânı olmasa da bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına önemli düzeyde etki etmektedirler (Ajzen, 2002). Bireylerin davranışlarının yansıması olarak tutumları da tespit edilebilir (Bandura, 1993). Zamanla kişilik özelliklerinin göstergesi olan tutumlar,

çoğunlukla karşılıklı iletişim ve etkileşim temelli sosyal öğrenme ve koşullanma yardımıyla kazanılmaktadır (Morgan, 1988). Tutumlar, geçmiş dönemlerde kazanılan deneyimlerden etkilenmektedir (Kalleberg, 1977). Fakat bu noktada duygular, tutumlar adına belirleyici görev üstlenmektedir. Duygu ve düşüncelerin yapılan davranışları düzenlemeye başlamasıyla birlikte bireylerin inanışları filizlenmektedir (Champoux, 2016). Bireylerin inanışları kapsamında hayatlarına etki etmesi ise hayata dair tutumlarını meydana getirmektedir (Bandura, 1997). Literatürde öz-yeterliğin birbirinden farklı değişkenler ile bağlantısını araştıran pek çok çalışma yer almaktadır. Okul yöneticilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmaların büyük bölümünde öz-yeterliğin yönetsel, örgütsel ve ahlaki öz-yeterlikler şeklinde ifade edildiği tespit edilmiştir (Audia, Locke ve Smith, 2000; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Darmody ve Smith, 2016; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Okul yöneticilerinin öz-yeterliklerinin mesleklerine dair tutumlarına da etki ettiğini tespit eden araştırmalarda: öz-yeterlik düzeyi yüksek olan okul yöneticilerinin mesleklerini itina ile üstlendikleri ve diğer çalışanlar ile seviyeli ve dengeli sosyal ilişkiler geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptığı, yıkıcı çatışmaların olmaması adına tedbirler geliştirdikleri, öğretmenlerin bireysel gelişimlerini olumlu yönde destekledikleri ve okulu geliştirebilmek adına çeşitli fırsatları analiz ettikleri gibi bulgulara ulaşılmıştır (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Chacon, 2005; Çimen, 2007; Schwarzer, Hahn ve Jerusalem, 1993; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Ayrıca, okul yöneticilerinin mesleğe dair motivasyon düzeyleriyle mesleki tutumları ve öz-yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki mevcuttur (Midgley, Feldlaufer, ve Eccles, 1989). Bandura (2009), okul yöneticilerinin öz-yeterlik düzeyinin, mesleğe dair tutumlarını etkilediğini; mesleğe dair tutumun pozitif şekilde seyretmesinin ise okulun akademik başarı düzeyinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öz-yeterlik düzeyi ileri seviyede olan bir okul yöneticisinin, çalıştıkları okuldaki öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yükseltebileceği ve bu sayede eğitim kalitesinin de pozitif yönde etkilenebileceği öne sürülmüştür (Audia, Locke ve Smith, 2000; Czerniak ve Lumpe, 1996; Gençtürk ve Memiş, 2010, Özçalılı, 2007).

Öz-yeterlik düzeyi düşük olan okul yöneticileri, okul yönetiminde geleneksel yöntemleri denemektedirler (Henson, 2001). Öz-yeterlik düzeyinin düşük olması öz

güveni de olumsuz yönde etkilemektedir (Ajzen, 2002). Katı kurallar vasıtasıyla öğretmenleri daima baskı ve denetim altına alan (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) düşük öz-yeterliğe sahip okul yöneticilerinin, mesleklerine yönelik negatif duygular hissettikleri (Bandura, 1997) ve mesleklerine ilişkin tutumlarının da karamsar olduğu (Darmody ve Smith, 2016) tespit edilmiştir. Bu bağlamda öz-yeterlik düzeyi düşük olan okul yöneticilerinin, mesleki doyumları da asgari düzeydedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013) ve personellerin motivasyon düzeyini artırmak için genellikle ödül ve ceza yöntemlerini benimsemektedirler (Bandura, 1977). Öz-yeterlik algısı yüksek olan okul yöneticilerinin ise özgüvenlerinin ve mesleki doyumlarının ileri düzeyde olduğu, demokratik bir idare yaklaşımını özümstedikleri, öğretmenleri motive etmek için içsel ödülleri kullanmayı seçtikleri belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Mesleğe ilişkin tutum, çalışma yıllarının ilk zamanlarında gelişmeye başlar ve büyük oranda birkaç yıl sürer. Okul yöneticilerinin idarecilik görevlerine başladıkları zamanlarda desteklenmeleri, onların mesleğe ilişkin pozitif tutum kazanmalarını sağlayacaktır (Rich, 2015). Bilhassa mesleğine idealist ilkeler ile bağlı olanların zaman içinde karşı karşıya geldikleri olumsuzluklar nedeniyle bıktıkları ve bu idealizm ilkelerinden taviz verdikleri bilinmektedir (Scott ve Davis, 2015). Bu bağlamda okul yöneticileri, görevlerini üstlendikleri zamanlarda okulun imkânlarını ve başarı düzeyini ileri seviyelere çıkarabilmek için çeşitli yöntemler denemeye karşı açıktırlar (Sunger, 2007).

Öz-yeterlik düzeyi ileri seviyede olan okul yöneticileri, öz-yeterlik seviyeleri düşük düzeyde olan meslektaşlarına göre daha fazla gayret harcamakta (Allinder, 1994; Dembo ve Gibson, 1985); mesleki doyum kazanmakta (Baltacı ve Balcı, 2017b; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme ve Brockmeier, 1992); kendilerini içinde bulundukları kurumun bir üyesi gibi görmekte (Balcı ve diğerleri, 2012; Watters ve Ginns, 1995) ve mesleklerine bağlılık göstermektedirler (Balcı, 2003; Baltacı ve Balcı, 2017a; Rots, Aelterman, Vlerick ve Vermeulen, 2007). Mesleklerine ilişkin olumlu tutum geliştiren okul yöneticilerinin okulun sahip olduğu imkânları geliştirmeyi daha çok önemsedikleri tespit edilmiştir (Baltacı, 2017b; DeForest ve Hughes, 1992; Ghathi ve Yaghi, 1997).

1.2. Problem Durumu

Gelişen dünya ve değişen mesleki örgüt yapılanmaları nedeniyle sadece teknolojik imkânların değil, insan etkisinin de farklılaştığı eğitim sistemi, son dönemlerde canlı bir şekilde değişmektedir. Eğitim sisteminin çalışan ana elemanı olan yönetici ve öğretmenlerin öğretimsel yeterlikleri ve algıları, eğitimin en tartışmalı konuları olarak göze çarpmaktadır. Bütçelerden daha çok pay ayrılmasına rağmen eğitim sisteminin istenen başarı seviyesine ulaşmaması insan gücü eksikliklerine bağlanmakta, teknik donanım ve ekonomik imkânlar arttırıldığında da değişen felsefi anlayışlar karşısında çalışanların nitelikleri ilk sorgulanan konu haline gelmektedir. Eğitim örgütleri üzerinde baskın bir toplumsal değerlendirme olduğu dönemlerde, eğitim çalışanlarının mesleğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu ve istenen seviyelerde olup olmadığı tartışma konusu olmuştur. Çalışanların mesleğe yönelik tutumları onların yaptıkları işi sevmelerinin yanında işlerinden sağladıkları doyum ve yaptıkları işlerden de geri dönüt alabilmelerine bağlıdır. Eğitim sistemi gibi sonuca odaklı sistemlerde çalışanların mesleğe ilişkin tutumları, genellikle öz-yeterliklerinin farkında olma ve potansiyellerini açığa çıkarma durumlarıyla da yakından ilgilidir. Çalışanların başarıları, onların ürettikleri ürün kalitesi ile kısa sürede ölçülürken, eğitim sisteminde kalitenin belirlenmesi ise uzun süreli bir olgu olarak düşünülmektedir.

Eğitim alanındaki sorunların giderek arttığı herkes tarafından dile getirilen bir gerçektir. Türkiye’de toplumsal sorunların birçoğunun temelinde eğitim yer almaktadır ve gün geçtikçe eğitim sorunları daha karmaşık bir hal ile evrimleşmeye devam etmektedir. Bu durum eğitim alanında çalışan, politika geliştiren kişi ve kurumların konuya daha büyük bir hassasiyetle eğilmelerini önemli hale getirmiştir. Çağdaş toplumun temel taşıını oluşturan nitelikli insan gücünü yetiştirmede en etkili araç eğitimidir (Başar, 1996).

Eğitim ile ilgili söz edildiği zaman ise hemen akla gelen yapı okuldur. Okul, eğitim sisteminin en kritik ögesi olarak kabul edilebilir (Taymaz, 2009). Okul, öğrencilerine önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için bilgi, beceri ve tutum gibi gereken davranışı planlı bir süreç içinde belli bir sürede kazandıran örgüttür (Başaran, 2006).

Okul, kanunlarla belirlenen, okul çağına gelmiş her bireyin eğitim aldığı ve hayata hazırlandığı mekândır. Taymaz (2009) okulun, eğitim sisteminin en kritik ögesi olarak kabul edilebileceğini öne sürmüştür. Leithwood (2005) ise okul örgütü içerisindeki çalışanlar tarafından bu kavramın nasıl algılandığının belirlenmesinde, ilişkilerin incelenmesinde ve yöneticilerin çalışanlar tarafından ne şekilde algılandığının belirlenmesinde özellikle metaforlardan faydalanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmalarla okullardaki yönetim kavramı hakkında bilgi sahibi olmanın mümkün olabileceği söylenebilir. O halde “Okul nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar kişilere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bilimsel açıdan da değerlendirildiğinde okula ilişkin yaklaşımların genellikle teorik kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte, eğitimin baş aktörleri öğretim liderleri ve yöneticiler ise okulun rolüne odaklanmış durumdadırlar. Günümüze kadar benimsenen yaklaşımlar, henüz tam olarak öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci velisi gibi okulun temel ögelerine yakınlaşmakta ve okulun ne olduğunu ifade etmekte başarılı olamamışlardır (Balcı, 1999).

Okul çatısı altında devam eden eğitim-öğretim faaliyetlerinin sevk ve idaresinden sorumlu olan başlıca kişiler, okul yöneticileridir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin okula ilişkin algıları önemli olduğu kadar okulu yönetmekle görevli okul yöneticilerinin de okula dair bakış açılarının önemli olduğu söylenebilir. Dünyadaki hızlı gelişmeler öğretmeye yönelik birçok kavram ile ilgili algıyı değiştirmektedir. Bu açıdan ele alındığında yöneticilerin zihinlerindeki okula ve içerisindeki öğelere yönelik algılarının bu değişimlerden etkilenmiş olabileceği düşünülebilir. Buna bağlı olarak metaforik çalışmaların belirli aralıklarla tekrarlanması okulu daha iyi anlamaya fayda sağlayabilir. Tüm bu ileri sürülen açıklamalar ışığında okul kavramıyla ilgili yapılan çalışmaların kuşkusuz okula olan bakış açısını değiştirebileceği ve okulu daha iyi anlamaya katkı sağlayabileceği için şu an görevlerine devam etmekte olan okul yöneticilerinin okul, ideal okul ve içerisindeki öğelere yönelik algılarının çeşitli veri toplama kaynaklarına başvurularak günümüz şartlarına göre ortaya konmasının son derece önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırma okul yöneticilerinin bakış açısıyla okulu ve ideal okulu metaforlar yardımıyla açıklamayı ve felsefi anlayışları ile tutarlılık gösterip göstermediğini belirlemeyi, bunun yanında görüşlerine dayanarak öz-yeterlik algılarını da ortaya koymayı amaçlamaktadır. Eğitim örgütlerinin en yetkili ve karar verici unsurlarından okul yöneticilerinin okul algıları ve eğitsel felsefi anlayışları şüphesiz

onların eğitim liderliği rolleri üzerinde de etkili olması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın öğretimsel politika geliştiricilere de yol göstermesi beklenmektedir.

Yapılan bu çalışma, okul yöneticilerinin okul ve ideal okula bakış açılarını farklı kaynaklarla ortaya koyarak okul yöneticileri haricindeki eğitimin diğer aktörlerinin de bu konu hakkındaki farkındalıklarının artmasına da imkân sağlayacaktır. Bu çalışmayla okul yöneticilerinin okulu, öğretmeni, öğrenciyi ve veliyi nasıl algıladıkları ortaya çıkartılabilir ve bu bakış açısıyla okula ilişkin yeni politikalar üretilebilir. Ayrıca ulaşılabildiği ölçüde alanyazında okul yöneticilerinin okul ve ideal okul kavramına ilişkin görüşlerinin ortaya konmaya çalışıldığı araştırmaların bulunmakla birlikte bazı kademelerde örneğin ilkokul düzeyinde çalışma sayısının yetersiz olması bu anlamda alanyazına katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin okul ve ideal okul kavramlarına ilişkin düşüncelerinin metafor yardımıyla açığa çıkarmak ve bunları eğitsel felsefi anlayışları ile sentezleyerek öz-yeterlilik algılarının da içinde yer aldığı tutarlılıkları analiz etmek ve anlamlı çıkarımlara ulaşmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi ve Bilimsel Katkısı

Okulların temel amacı, öğrencilerde istendik davranışları kazandırmak olmasının yanında Türkiye’de özellikle merkezi sistem sınavlarındaki öğrenci başarılarına odaklanmış örgütlerdir. Okulların başarının değerlendirilmesinde çoğunlukla merkezi sistem sınavlarında alınan öğrenci puanları ele alınmakta ve yerleştirme puanı en yüksek olan okullar göreceli biçimde başarılı olarak nitelendirilmektedir. Oysaki eğitimin temel amacı, yalnızca öğretim yapmak ve müfredattaki bilgileri öğrencilere aktarmak değildir. Eğitimin temel amacı olan davranış değişikliği maalesef merkezi sistem sınav başarısına feda edilmektedir. Merkezi sistem sınavlarla ölçülen başarı sıralamaları, öğrencilerin olduğu kadar okul yöneticilerinin ve eğitim çalışanlarının da başarısı olarak değerlendirilmektedir. Ortaöğretime geçiş ve üniversite giriş sınavlarında başarılı olan okul yöneticileri takdir görürken, olası bir başarısızlık durumu da yöneticiler üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır. Öğrencilerin başarısında, öğrencilere sunulan eğitim olanaklarının yanında okul yöneticisinin okulu yönetme becerisi de büyük oranda etkilidir. Öz-yeterlilik ve mesleki tutumları yüksek olan okul yöneticilerinin eğitim süreçlerinde sunulan hizmetlerin kalitesinin arttırılmasına önemli katkıları olacağı

unutulmamalıdır. Alan yazında eğitim yöneticilerinin okul algıları ve ideal okul algıları ile öz-yeterliklerini ayrı ayrı inceleyen araştırmalar olduğu gibi bunun yanında daha çok öğretmenlerin metaforik algılarının ve öz-yeterlik algılarının belirlendiği çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye’de görev yapmakta olan okul yöneticilerinin okul algıları - ideal okul algıları ile eğitimsel felsefi anlayışları ve öz-yeterliklerinin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma özellikle öz-yeterlik araştırmalarında öne sürülen ancak çeşitli sınırlılıklar nedeniyle araştırılma gereği duyulmayan "okul algısı ve ideal okul algıları" kavramını merkezine almaktadır. Bu çalışma ile okul yöneticilerine yönelik daha önce ayrı ayrı yürütülen öz-yeterlik ve okul algıları çalışmaları birleştirilmiş ve iki kavram arasındaki ilişkinin doğası üçüncü bir öge olan felsefi akımlar ile bütünleştirilerek incelenmiştir. Araştırma alan yazındaki önemli bir boşluğu kapatmasının yanı sıra bundan sonra yapılacak araştırmalar için yeni bilgi kaynaklarına ve çalışma alanlarına olanak sağlayan verileri sunmaktadır. Alan yazında okul yöneticilerinin okul algıları-ideal okul algıları ile öz-yeterlikleri ve felsefi akımlara eğilimleri arasındaki ilişkiye odaklanan araştırmaların başında yer alması, bu çalışmanın öncü karakterini vurgulamaktadır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin, okul algıları-ideal okul algıları ile eğitsel felsefi anlayışları ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ile ayrıca okul yöneticilerinin okul algıları -ideal okul algıları ve öz-yeterlik algısını ve günümüz sistemlerine uygun felsefi anlayışlarını geliştirecek farklı önerilerin belirlenmesi de hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki eğitim yönetiminin içerisinde yer okul yöneticilerinin okulu ne olarak kavramsallaştırdıklarını ve ideal okul yaşantısıyla ilgili olarak tasarladıkları okul kavramlarının ve okulla bağlantılı öğelerin ne olduğunu metafor yardımıyla ortaya çıkarmak ve bunları öz-yeterlik algıları ve felsefi eğilimlerle birlikte bütüncül biçimde analiz etmektir. Bu amaca ulaşabilmek için şu soruya cevap aranmıştır: Okul yöneticilerinin okul algıları ile ideal okul algıları, öz-yeterlikleri ve eğitsel felsefi anlayışları nasıldır?

Bu çalışmada yukarıda verilen ana probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışları nasıldır?
3. Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ile eğitsel felsefi anlayışları arasında ilişki bulunmakta mıdır?
4. Okul yöneticilerinin okul yaşamı içerisinde;
 - 4a. “Okul”, “öğretmen”, “öğrenci”, “veli” ve “okul yöneticisi”,
 - 4b. “İdeal okul”, “ideal öğretmen”, “ideal öğrenci”, “ideal veli ve “ideal okul yöneticisi” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir?

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmada aşağıdaki sayıltılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Kişisel Bilgi Formu”, “Metafor Formu”, “Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Eğitsel Felsefi Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”ndeki ifadeleri doğru olarak algıladıkları,
2. Okul yöneticilerinin kullanılan bu ölçme araçlarına içtenlikle ve objektif biçimde cevaplar verdikleri,
3. Ölçme araçlarının uygulanması esnasında iç ve dış şartların tüm okul yöneticileri için aynı olduğu veya onları eşit düzeyde etkilediği,
4. Araştırma konusu ile ilgili elde edilen bilimsel çalışmalardaki sonuçların ve yorumların yansız şekilde ortaya konulduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Rize ilindeki okullarda müdür görevini sürdüren 65 okul yöneticisi ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Metafor Formu”, “Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Eğitsel Felsefi Eğilimlerini Belirleme Ölçeği”nin ölçtüğü ifadelerle sınırlıdır.

1.7. Literatür İncelemesi

Bu bölümde, bu konuyla ilgili daha önce yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar, kronolojik bir şekilde sunulmuştur.

1.7.1. Okul Yöneticilerinin Okul ve İdeal Okul Algısı İle İlgili Araştırmalar

Berliner'e (1990) göre eğitim için kullanılan metaforların değiştiği ne sürülmüştür. Bu kapsamda eski görüşe göre okul yöneticileri bir fabrika müdürü, öğretmenler fabrikadaki işçiler ve öğrenciler de ürünler olarak görülmektedir. Fakat bugünün okul yöneticileri kurumlardaki bölümlerin yardımcı başkanları, öğretmenler yönetici ve öğrenciler ise bilgi işçileri olarak görülmektedir.

Marshall (1990) yaptığı çalışmada katılımcıların çoğunun kullandığı metaforları eğitimci, disiplin edici ve yönetici olarak bulmuşken; komedyen, şarap üreticisi, yastık, ahtapot, kablo, dekatlon katılımcısı gibi metaforların ise daha az oranda kullanıldığını görmüştür. Trafik polisi ve atmaca metaforlarını ise tartışmalı metaforlar olarak incelemiştir. Çünkü bu metaforlarda öğrenci, sorumluluğunu yerine getirmeyen ve ikinci derece insan şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenme çevresinin koruyucusu, orman bekçisi, arabulucu, ilham verici gibi metaforlar ise alternatif metaforlar olarak belirlenmiştir.

Baker'in (1991) çalışmasında okul için dört metafor önerilmiştir. Bunlar; bütün öğrencilerin yüksek performans işçileri olarak düzenlendiği, okulun disiplinli bir üretim sistemi olarak açıkladığı “şirket” metaforu; öğrenciyi ve okul çalışanlarını duygusal açıdan güvenli ve tutarlı bir sosyal mekânda saygıyı hak eden bireyler olarak gören “aile” metaforu; öğretmen ve öğrencilerin iyi işlerini gösterdiği sevinç ve heyecanın kutlandığı bir topluluk olarak açıkladığı “panayır” metaforu ve açık diyalog ve araştırmanın olduğu genel bir toplanma yeri olarak açıkladığı “forum” metaforudur.

Ormell (1996), çalışmasında eğitimin değişmeyen ilkelerini ortaya koyan sekiz metafor geliştirmiştir: Zihinsel yemekleri hazırlamak, zihinsel yemekleri ısıtmak, gerçek içeriği seçmek, çiğneme ve sindirme yöntemi, öğrencinin gözlerini açma yolları, program dağı, gelişim değerlendirmesi ve zirveye ulaşma. Ormell, ilk aşamadaki yemek pişirme

yöntemine dönerek bu son aşamayı öğrencinin yemeği bitirdiği ve artık tartılıp kilo aldığını görebileceği benzetmesiyle de yinelemiştir.

Inbar (1996) çalışmasında toplam 7.042 metaforik imge toplamıştır. Öğrenci için “içine bir şeyler konan kap, çömlekçinin içinde şekillenen kap, tutsak öğrenci, programlı bağımsızlık, küçük ve yalnız, hoş ve nazik” metaforik grupları; öğretmen için “süper kilit, teknolojiyi öğretme, mesleği öğretme, beyinden kalbe, lideri izleme, çalışmak ve savaşmak için doğmuş” metaforik grupları; okul yöneticisi için “otoriter güç, yönetim, liderlik, eğitimsel çiftçi, nazik yönetici, sosyal ayna” metaforik grupları ve okul için ise “çerçevelemiş dünya, çalışma ve yarışma dünyası, bütünleştirme ve onarma dünyası, büyüme ve gelişme dünyası, eğitimsel makine, olanaklar deposu, eğitsel öğrenme merkezi, serbestlik ve yaratıcılık dünyası, ikinci ev, eğlence dünyası, karışıklık” metaforik grupları oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürettiği metaforlarda cinsiyetlerine göre önemli bir farklılık bulunmazken sınıf düzeylerine göre bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Oxford ve diğerleri (1998), çalışmalarında metaforları, sosyal düzen, kültürel aktarım, öğrenme merkezli büyüme ve sosyal reform olarak dört felsefi bakış açısında gruplandırmışlardır. Sosyal düzen görüşünde fabrikatör, yarışmacı, yargıç, doktor, beyin metaforları bulunmuş, öğrenciler için öğretmen yaratıcılığı kontrol eden, öğrencileri mekanik davranışlar sergileyen bireyler olmaları için zorlayan kişi olarak açıklanmıştır. Öğrenen merkezli büyüme görüşünde ise büyüten, aşık, iskele kurucu, şovmen metaforları yer almıştır. Bu metaforlar, her öğrencinin, paylaşmayla beraber mutluluğu için açık ilginin varlığını göstermektedir. Kültürel aktarım görüşünde çalar saat metaforu, sosyal reform görüşünde ise alıcı metaforu bulunmuştur.

Özar (1999) çalışmasında okul örgütünün mevcut yapısını tanımlamak için öğretmenlerin tren, makine, fabrika, saat, dişli gibi mecazlar kullandığı görülmüştür. Öğretmenlerden okulun ideal durumunu tanımları istendiğinde ise kullanılan mecazlar büyük ölçüde değişmiştir. Bu mecazların analizinde okulun kurumsal yapısının mekanik bir özelliği sergilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, okulda insan kaynakları yönetimi ağırlıklı yönetim anlayışı arzuladığını belirtmiştir. Böylece okulun örgüt yapısındaki bu değişimin çalışmaya teşvik edici bir ortam yaratacağı ifade edilmiştir.

Balcı (1999) çalışmasında elde edilen metaforlar için oluşturulan kavramsal kategoriler sonucunda okulların temel işlevinin bakım, bilgi aktarımı ve gençlerin yetiştirilmesi olduğunu bulmuştur. Okul yöneticisi için genellikle otoriter, disipline edici, kaba, zarar verici ve duyarsız gibi olumsuz mecazlar kullanılmıştır. Veliler ise özellikle devlet okullarında okul işlerine duyarsız ve sorumsuz kişiler olarak algılanmışken onlar da kendilerini okulla ilgili işlerde çaresiz ve güçsüz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Hangstrom ve arkadaşları (2000), “Öğretmek... gibidir” adlı çalışmalarında yeni bir öğretim metodu olarak metafor kullanımını önermişlerdir. Öncelikle kendileri öğretme deneyimleriyle ilgili metaforlar üretmişlerdir. Ardından öğrencilerden sahip oldukları rollere yönelik metafor geliştirmelerini istemişlerdir. Hangstrom ve arkadaşları yaptıkları bu çalışma neticesinde metaforların dili etkin bir biçimde kullanmada güçlü ve eğlenceli bir alan açtığını belirtmişlerdir.

Martinez, Saulea ve Huber’in (2001) yaptıkları araştırma sonucunda deneyimli öğretmenlerin ürettikleri metaforların % 57’si davranışçı / deneyci teoriye, % 38’si bilişsel / yapılandırmacı teoriye, % 5’i ise sosyo-bilişsel teoriye dayanmaktadır. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların % 22’si davranışçı / deneyci teoriye, % 56’si bilişsel / yapılandırmacı teoriye ve % 22’si de sosyo-bilişsel teoriye dayanmaktadır. Araştırmacılar, son yıllarda üniversitede yapılandırmacı yaklaşımın çok ilgi görmesi ve araştırmadaki öğretmen adaylarının da dört yıl boyunca kesintisiz olarak bu teorileri öğrenmesi, onların bilişsel / yapılandırmacı teoriye ilişkin ürettikleri metafor sayısının fazla olmasında etkili olabileceğini belirtmiştir.

Bozlk (2002) çalışmasında toplam 45 adet metafor elde edilmiş ve bu metaforlar hayvan, nesne, insan, ve eylem metaforları olarak dört kategori altında incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğu kendini bilginin alıcısı olarak görmüştür. Böylece bilginin ilk kaynağı olan profesör ve en önemli görevi bilgiyi oluşturmaktan çok öğrenmek olan öğrencilerin bulunduğu geleneksel sınıfları ortaya koyan bir sonuç elde edilmiştir. Birçok öğrenci bilgiyi öğrendiği andan itibaren onu akılda tutma konusunda endişe yaşamaktadır.

Guerrero ve Villamil'in (2002) yaptıkları çalışmada toplamda 28 farklı metafor geliştirilmiştir. Daha sonra bu metaforlar dokuz kategoride toplanarak analiz edilmiştir. İşbirlikçi lider, bilgi aktarıcı, değişim ajanı, büyütücü, kâşif, yenilikçi, alet sağlayıcı, sanatçı, onarıcı ve jimnastik eğitmeni olarak öğretmen kategorileri oluşturularak katılımcıların öğretmen algıları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin genelinin kullandığı metaforların bilgi aktarıcı, değişim ajanı, büyütücü ve sanatçı benzeri öğretmenin geleneksel rollerini ortaya koyan kategoriler içinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu araştırmayla metaforların öğretmenlerin bilincinde meydana gelen düşünceleri yansıtmada ele alınabilir bir vasıta olduğunu ifade etmişlerdir.

Saban (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının % 64'ü öğretmeni "bilginin kaynağı ve aktarıcı", "öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici", ve "öğrencileri tedavi edici" olarak algıladığı; öğretmen adaylarının % 36'sının ise öğretmeni "öğretirken eğlendirmesi", "öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemesi" ve "öğrencilere öğrenme sürecinde rehber olması" şeklinde algıladıkları bulunmuştur.

Levine (2005) çalışmasında sınıf yaşamının yapısını anlatmak için birçok mecaz bulmuştur. Bu çalışmada metaforların öğrencilerin bakış açısını ortaya çıkarttığı ve onların geçmiş yaşantıları, bugünkü fikirleri ve geleceğe ait umutları hakkında bilgi verdiği vurgulanmış, böylece öğretmenin kendisinin de öğrencilerini yetiştirirken bu bilgilerden yararlanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca metaforların geçmişle şu an arasında köprü kuran bir bağlama aracı olduğu öne sürülmüştür.

Cerit'in (2006) çalışmasında veriler 18 metafordan oluşmuştur. Okul için bilgi ve aydınlanma yeri, büyüme ve olgunlaşma yeri, değişim ve gelişim yeri, hoş ve güzel bir yer, aile ve takım metaforları ileri derecede kabul bulurken, karışıklık atmosferi, mahkeme salonu, hapisane metaforları ise katılımcıların hiçbiri tarafından seçilmemiştir. Okul için kullanılan bakım ve denetim yeri, disiplin ve otorite yeri, eğlence yeri, tiyatro, orkestra, iş yeri, fabrika, alışveriş merkezi metaforlarının kabul görme oranı ise araştırma katılımcılarına göre farklılıklar göstermiştir. Bu metaforik analiz sonucunda katılımcıların okul kavramına ilişkin olumlu metaforlar ürettiği belirtilmiştir.

Saban ve diğerlerinin (2006) araştırmalarında öğretmen kavramına ilişkin 111 geçerli metafor elde edilmiş ve bu metaforlar 10 temel kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, bilgi sağlayıcı, şekillendirici, yol gösterici, bireysel gelişimi destekleyici, karakter prototipi ve gelişimcisi, demokratik bir lider, süper otorite figürü, tedavi edici, eğlendirici ve değişim ajanı olarak öğretmen şeklinde sıralanmıştır.

Arslan ve Bayrakçı (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, metaforlar genel olarak bir fenomenin veya bir kavramın daha tanıdaık ve bilinen terimlerle nitelendirilmesi olarak tanımlanmıştır. Metaforları ve onların eğitimsel amaçlı kullanımlarını kuramsal olarak inceleyen bu çalışmada, ilk önce metaforlarla ilgili temel kavramlar açıklanmış ve bu kavramlar somut örneklerle ortaya konmuştur. Daha sonra metaforların eğitim-ğretim kapsamında kullanımına ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Buna ek olarak, sınıf içerisinde metaforların eğitim ve ğretim hedefli olarak kullanımlarında dikkate alınması gereken noktalar belirtilmiş ve pek çok öneride bulunulmuştur.

elikten (2006) alışmasında kültür metaforlarını değişim düzenleyicisi, kutsal inek, yönetici kontrollü ayınlar ve pusula, sosyal yapışkan olarak değerlendirmiştir. Eğitim ve ğretim düzeninde yer alan, ğretmen ve öğrencilerde pozitif izler bırakan ğretmen metaforları da anne-baba, bahçıvan, inci istiridyesi ve doktor metaforları olarak tespit etmiştir. Anılan metaforların eğitim sistemine yansımaları araştırılmış ve olası örnekler verilmiştir. Sonuç olarak metaforların bir düşünceyi daha anlaşılabilir ve aydınlatıcı yapabilmesine dikkat çekilerek yöneticilerin de kendi örgütlerini anlamaya ve biçimlendirmeye yardımcı olacak güçlü metaforları bulmasının önemi vurgulanmıştır.

Linn, Sherman ve Gill (2007) alışmalarında okul müdürlüğü, bahçesine özenle bakan bahçıvana, bebek bekleyen bir anneye, dağa tırmanan dağya, okyanusta ilerlemeye çalışan bir sandala ve bir boğanın sırtına binip düşmeden orada kalmaya çalışmaya benzetilmiştir. Bu metaforlardan yola çıkarak yönetici adaylarının talip oldukları göreve ilişkin görevi zorlayıcı buldukları söylenbilir.

Aydoğdu (2008) tarafından yürütülen çalışmada okulların aşırı disiplinli bir yer olarak algılandığı grlmştir. Öğretmenlerin temel rollerinin bilgi aktarmak, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve şekillendirmek olduğu açığa çıkmıştır.

Öğrencilerin rollerinin ise büyümek/yetişmek, bilgi almak, otoriteye uymak, düzenli ve disiplinli bir şekilde çalışmak, öğretmenin istediği sekle girmek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin büyük bir kısmı, okul yöneticilerini kaba, zararlı, aşırı otoriter kişiler olarak algılamışlardır. İdeal bir okulun temel işlevlerinin bilgi vermek, bilgi vermenin yanında eğlendirmek, güven vermek ve yeni nesli yetiştirmek olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. İdeal bir öğretmenin rollerinin, korumak ve güven vermek, bilgi aktarmak, yeni nesli yetiştirmek olduğu ortaya çıkmıştır. İdeal bir öğrencinin temel rollerinin, bilgiyi kullanmak, öğrenme sürecine aktif şekilde katılmak, bilgi üretmek, büyümek/yetişmek, sürekli ve disiplinli bir şekilde çalışmak olduğu algılanmıştır. İdeal bir okul yöneticisinin temel rollerinin, korumak ve güven vermek, otoriter olmak, bilgi aktarmak olduğu ortaya çıkmıştır.

Cerit (2008a) öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinin sahip olduğu öğretmen metaforlarını ele aldığı araştırmada öğretmenlerin, bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi metaforlarıyla betimlendiğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada bahçıvan, otoriter kişi, bakıcı, gardiyan, yıkıcı ve zarar verici kişi metaforlarının tercih edilmediği tespit edilmiştir. Bu araştırma öğretmen algısının olumlu metaforlarla dile getirildiğini göstermiştir.

Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) tarafından yürütülen çalışmada katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, açıklamaları da dikkate alınarak; koruyucu, finans kaynağı, patron, kusur arayan, çıkarıcı, hayalperest, gelişmeye açık, bilinçsiz ve ilgisiz veli olmak üzere 9 temaya ayrılmıştır. Yapılan analiz sonrasında, müdür ve öğretmenlerin (1) velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretime ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları, (2) velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım, Ünal ve Çelik'in (2011) araştırmasında okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlar, öğretmenleri daha çok fedakâr, aydınlatıcı, biçimlendirici ve aynı zamanda yetkisiz olarak algıladıklarını göstermiştir.

Akkaya'nın (2012) yürüttüğü çalışmada öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları; okulu gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan ve bu yüzden bir an önce terk edilmesi gereken bir yer olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada ortaöğretim öğrencileri çok sayıda “hapisane” metaforunu kullanmış; kendilerine özgürlük tanınmadığını ve okulda kendileri için demokratik bir ortamın oluşmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla eğitimin öğrenci merkezli olmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından ikinci sırada “ev/aile” metaforunun tercih edilmiş olması, okulun ayrıca sevgi, saygı, huzur bulunan ve aidiyet duygusunu geliştiren bir yer olarak algılandığını göstermiştir. Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin ideal okul kavramı ile ilgili olarak ürettikleri metaforlar incelendiğinde okulu güven, mutluluk ve heyecan veren aynı zamanda bilgi veren ve aydınlatan bir yer olarak görmek istedikleri ortaya çıkmıştır.

Aydeş ve Akın (2016) tarafından yapılan çalışmada 73 okul yöneticisinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ilişkin ürettikleri metaforların acemi, güçlü-verimli ve idealist temaları altında toplandığı gösterilmiştir. Emekliliği yaklaşan öğretmenler ise bir yandan verimsiz, bir yandan da güçlü ve duygusal olarak algılanmaktadır. Katılımcılar bekar öğretmenleri güçlü, seçici ve özgür olarak betimlerken; evli öğretmenler bir yandan verimsiz bir yandan güçlü, aynı zamanda duygusal ve koruyucu olarak nitelendirilmektedir. Okul yöneticilerinin derste bulunan öğretmenlere yönelik ürettikleri metaforlar ise dersteki öğretmenlerin güçlü, gözde, öğretici ve önder olarak algılandıklarını göstermektedir.

Güçlü ve Duran'ın (2017) yaptıkları çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise okul türlerinde görev yapmakta olan 37 okul yöneticisinin en çok birleştikleri metaforun “anne” olduğu, daha sonra ise “insan” ve “ağaç” metaforlarının söylenme sıklığının da aynı olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin ideal okul kavramına ilişkin ürettikleri metaforlarda en çok birleştikleri kavramların ise “fabrika”, “insan”, “Şeyh Edebalı”, “araba”, “güneş” olduğu ortaya çıkmıştır. En sık tekrarlanan metaforun “anne” olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ailenin her zaman bireylerin ilk eğitim yeri olduğu gerçeğinin hâlâ geçerliliğini sürdürdüğü söylenebilir.

Cemaloğlu, Sezgin, Şahin ve Sönmez (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul daha çok sevgi ve dayanışma yeri, şekillenme yeri ve hayatın kendisi;

öğretmen koruyan-gözetken, yol gösteren-harekete geçiren kişi; öğrenci şekil verilen-bilgi yüklenen, bakım ve korunmaya muhtaç kişi; veli ise hizmetten faydalanan kişi olarak görülmektedir. Araştırmada üretilen metaforlar genel olarak incelendiğinde, okul müdürlerinin okula, öğretmene ve öğrenciye yönelik olumlu; veliye yönelik ise olumsuz bir düşünce yapısına sahip olduğu söylenebilir. Metaforik algıların oluşmasında içerisinde bulunan sosyo-kültürel bağlamın önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin metaforik algılarını, kendilerini kuşatan kültürel kodlar içerisinde incelemekte yarar görülmektedir.

Semerci ve Özçelik (2018) tarafından yürütülen çalışmada okul yöneticilerinin eğitim programına yönelik birbirinden farklı metafor ürettikleri ve eğitim programı kavramına ilişkin algılarının genelde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. ‘Pusula’, ‘navigasyon’, ‘rehber’, ‘yol’, ‘ağaç’ gibi yaygın olan metaforların yanında ‘yemek tarifi’, ‘fıstık çamı’, ‘saray’, ‘değirmen taşı’ gibi farklı metaforlar da belirtilmiştir. Etrafına ışık saçan bir güneş, basamakların tek tek çıkılması gereken bir merdiven, beynimiz kadar fonksiyonel, saray gibi büyük ve çok odalı, doğru gibi öğrenciyi başarıya götüren en kısa uzaklık, istikamete götüren bir harita eğitim programının olumlu ifadelerinden bazılarıdır.

1.7.2. Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar

Lyons ve Murphy (1994), müdür öz-yeterliği ve güç kullanımı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, yüksek öz-yeterliğe sahip müdürlerin liderlik rollerini yerine getirirken, içsel kaynaklı güç kullanımını tercih ettiklerini; müdürlerin deneyimleri arttıkça dışsal kaynaklı güç kullanımına eğilimlerinin arttığını ve aynı okuldaki görev süresi arttıkça, dışsal kaynaklı güç kullanma eğiliminin arttığını ifade etmişlerdir.

Smith, Guarino, Storm ve Adams’ın (2006) yaptıkları araştırma sonucunda, bayan müdürlerin erkek müdürlere göre eğitsel liderlik alanında öz yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Pansiyonlu okullarda ve öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görevli yöneticilerin okul müdürlüğü öz-yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Benzer sonuçlar yönetim öz yeterliliği algılarında da ortaya çıkmıştır. Bayan yöneticiler, erkeklere göre eğitsel liderliğe zaman ayırmada öz-yeterlikleri yüksek düzeydedir. Okul yöneticiliğindeki deneyim ile yönetime zaman ayırma arasında anlamı bir farklılık tespit

edilmiştir. Okul müdürlerinin deneyimlerinin artmasıyla birlikte yönetime ayrılan zamanın azaldığı saptanmıştır.

Tschannen-Moran ve Garies (2007) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ile okul bağlamındaki değişkenler (okul düzeyi, okul düzeni ve alt gelirli öğrenci oranı) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonucu müdürlerin öz-yeterlik algısı üzerinde demografik değişkenlerin (cinsiyet ve ırk) güçlü bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Okul yapısı düzeyinde (öğretmenler, destek üyeler, öğrenciler ve veliler) sosyal destek unsurlarının okul müdürünün öz yeterliliğinin en güçlü yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Wintering (2008) okul müdürlerinin öz yeterliği ve okulun akademik başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada 118 okul müdürünün görüşlerine göre; okul müdürünün öz yeterliği ile okulun başarısı ve okul müdürünün bireysel performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okulun başarısını ve müdürün performansını kestirmede, okul müdürünün öz-yeterliği, okul liderliği standartlarının toplam puanlarının yeterli olmadığı ve aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Leithwood ve Jantzi (2008) tarafından yapılan araştırmada bölge liderliği, bölge şartları, lider kolektif öz-yeterliği, lider öz-yeterliği, okul lideri davranışları, okul şartları, sınıf şartları gibi etkenlerin öğrencilerin başarı durumlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin kolektif öz yeterliklerinin ve okul şartlarının öğrenci başarısı üzerinde pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

McCollum ve Kajs (2009) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öz-yeterlikleri ile hedef uyumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yapılanmış öz-yeterliğin, okul yöneticilerinin gelişmesinde önemli olduğu belirtilmiştir. Bu yapı, eğitim liderinin yaptığı eylemlerde başarılı olması ve öğrenmesi için gereklidir. Yüksek öz-yeterliğe sahip okul yöneticilerinin görevlerinde başarılı oldukları, düşük öz-yeterliğe sahip yöneticilerin ise okulun hedeflerini gerçekleştirmek için gereken çabayı göstermedikleri belirtilmiştir.

Nye (2008), müdürlerin öz-yeterlikleri ve bunu etkileyen faktörleri ortaya çıkararak amacıyla yapmış olduğu çalışmada, müdür öz-yeterlikleri ile cinsiyet, müdürlük tecrübesi, okul düzeyi, müdürlük hazırlık programları gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmiştir. Bu ilişkiler açısından istatistik olarak güçlü ve anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Parlar (2009) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin öz-yeterlilik algıları ve çatışmayı çözme stillerinden bütünleştirme dışındakiler ile çatışma yönetimi kursuna katılmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmadığı, yöneticilerin öz-yeterlilik algılamalarının ve bütünleştirme dışındaki çatışma yönetim stillerinin çatışma yönetimi kursu alma durumlarına göre farklılık göstermediği, çatışma yönetimi eğitimi alan yöneticilerin bütünleştirme stilini daha fazla kullandıkları grlmştir.

Uzel (2009) tarafından yapılan müdürlerin büyük bir kısmının öz yeterliklerinin düşük, yabancı dil ihtiyaç düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu düzeylerin öğrenim durumuna göre yüksek lisans mezunları lehine değiştiği gözlemlenmiştir.

McCullers ve Bozeman'ın (2010) yaptıkları çalışmada okul amaçlarını gerçekleştirmeye inanma ve okul müdürü öz-yeterlikleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer deyişle okul müdürlerinin okul amaçlarını gerçekleştirmeye inanma düzeylerindeki artışa bağlı olarak öz-yeterlilik düzeyinde de artış grlmştir.

Okutan ve Kahveci (2012) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin genel öz-yeterlilik inançlarının yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca uzmanlık ve ödüllendirme güçlerinin kullanımının öz-yeterliliği olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Müdürlerin yüksek öz-yeterlilik inançlarının ğretmen ve öğrencilerin performanslarını nasıl etkilediğinin araştırılması önerilmiştir.

Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse'nin (2012) yaptıkları çalışmada okul yöneticileri kendilerini, tüm boyutlarda öğretmenlerin okul yöneticilerini algıladığından daha yeterli algılamaktadır. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri "insanlarla iletişim kurma-etkili biçimde çalışma" ve "mesleğe hizmet" boyutlarında

farklılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin görüşleri okul türü, hizmet içi eğitim alma ve yöneticilikle ilgili eğitim alma durumuna göre farklılaşmamakta, ancak kıdeme göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile ilgili görüşleri ise okul türü ve kıdeme göre farklılaşırken, yöneticilik deneyimi olup olmama durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Demirtaş ve Çağlar (2012) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öz-yeterliklerini yeterli olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Okul müdürlerinin öz-yeterlikleri ile kıdem ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni arasında anlamlı farklılaşma olmadığı, öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenine göre ise anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Müdürlerin tükenmişlikleri ile öz-yeterlik algıları arasında negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir.

Öztürk (2012) tarafından yapılan çalışmada eğitim durumuna göre yöneticilerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Kadın yöneticiler kendilerini “Toplumla işbirliği” boyutunda daha yeterli görmektedirler. “Toplum kaynaklarının kullanımı” boyutunda 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri yöneticilik deneyimine sahip yöneticilerin öz-yeterlik algıları 11-15 yıl deneyime sahip olanlardan anlamlı şekilde yüksektir. Görevlendirme ile çalışan yöneticilerin öz-yeterlik algıları ise birçok boyutta sınavla ve sınavsız atananlara göre anlamlı şekilde düşüktür.

Federici (2013) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin mesleki bağımsızlık ile öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İş doyumu, öz-yeterlik, mesleki bağımsızlık ile bağımsızlığa karşı kısıtlanma arasında negatif yönde ilişki elde edilmiştir. Bu çalışmada, müdür öz-yeterliğinin iş doyumu, mesleki bağımsızlık ve bağımsızlığa karşı kısıtlanma arasında önemsenecek düzeyde bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Görgülü, Küçükali ve Ada (2013) tarafından yapılan çalışmada hem okul müdürlerinin hem de müdür yardımcılarının teknolojik liderlik öz-yeterlilik yönünden kendilerini yeterli olarak algıladıkları, fakat müdürlerin müdür yardımcılarına göre daha yüksek teknolojik liderlik öz-yeterlilik algısının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri ile araştırmada ele alınan okul türü,

mesleki kıdem ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

İnandı, Tunç ve Gündüz (2013) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip oldukları, öz-yeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca yüksek öz-yeterlik algısı olan yöneticilerin zorluklar karşısında mücadele ederek zorlukların üstesinden gelmeye çalıştıkları ve yılmadıkları belirlenmiştir. Özellikle öz-yeterlik algı düzeyi yüksek olan yöneticilerin, çatışmayı çözmede daha çok ‘bütünleştirme’ stratejisine başvurdıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla, ‘kaçınma’, ‘ödün verme’ ve ‘hükmetme’ stratejileri izlemektedir. Diğer yandan, yöneticilerin öz-yeterlik algı düzeyleri, uzlaşma stratejisini anlamlı derecede yordamamaktadır.

Akın (2014) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin her üç boyuttaki öz-yeterliklerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarını yordadığı tespit edilmiştir.

Ayık, Savaş ve Yücel (2015) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin genel öz-yeterlik ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu gösterilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre genel öz-yeterliğin yetenek ve güven boyutu, örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin genel öz yeterliklerinin örgütsel bağlılıkları üzerine etkisi çerçevesinde tartışılmıştır.

İnandı, Yeşil, Karatepe ve Uzun’un (2015) yaptıkları çalışmada yöneticilerin algılarına göre öz-yeterliğe ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin öz-yeterliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca müdürlerin sorunlara karşı daha hazırlıklı olduğunu gösterilirken öğretmenlerin ise sorunlarla baş etme konusunda yüksek öz-yeterliğe sahip olduğu belirtilmiştir.

Sezgin Nartgün ve Demirer'in (2015) yaptıkları çalışmada öz-yeterliğe ilişkin yönetici görüşlerde cinsiyete, medeni duruma, göreve, okul türüne, eğitim durumuna, mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır; diğer taraftan yöneticilikteki kıdeme göre 6-10 yıl kıdem sahip yöneticiler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Yöneticilerin örgütsel yaratıcılık ve öz-yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır.

Duran (2016) tarafından yapılan ve Amasya ilinde yönetici olarak görev yapan müdür, başmüdür yardımcısı ve müdür yardımcısı olmak üzere 501 eğitimciyle görüşülen araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan yöneticilerin hem mutluluk düzeylerinin hem de öz-yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerinin en yüksek öz-yeterlik puanına sahip olduğu saptanmıştır.

Baltacı (2017a) tarafından yürütülen çalışmada okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin her üç alt boyutta düşük düzeyde olduğu, benzer şekilde okul müdürlerinin mesleğe yönelik tutumlarının da düşük bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yönetsel öz-yeterliklerin mesleğe ilişkin tutumla anlamlı bir ilişki içinde olduğu, bunun yanında öğretimsel öz-yeterlikler ile etik öz-yeterliklerin de mesleğe yönelik tutumlar ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Baltacı (2017b) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların yönetsel, öğretimsel ve etik öz-yeterlik algısına 'çoğunlukla' sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde katılımcılar, genel öz-yeterlik algısına da 'çoğunlukla' sahiptirler. Bununla birlikte yönetsel, öğretimsel ve etik öz-yeterlikler cinsiyet, eğitim durumu, okul türü ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bunun yanında örgütsel iş doyumu ile yönetsel öz-yeterlik, bireysel iş doyumu ile öğretimsel ve etik öz-yeterlikler arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Köybaşı ve Dönmez'in (2017) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin öz-yeterlik ölçeğindeki ifadelerle 'oldukça' düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Örneklemde yer alan yöneticiler kendilerini oldukça öz-yeterli olduklarını algılamaktadır. Bu bulguya

dayalı olarak kadın ve erkek okul yöneticilerinin öz-yeterliğe ilişkin algılarının benzer olduğu ifade edilebilir. Öz-yeterlik algısı kıdem değişkeni açısından incelendiğinde, kıdem ile öz-yeterlik algılarına ilişkin belirli bir doğrusal ilişki olmadığı görülmüştür. Sosyal bilimler branşına sahip okul yöneticilerinin öz-yeterlik ölçek puanları sınıf öğretmenliği branşına sahip olan okul yöneticilerine oranla daha yüksektir. Okul yöneticilerinin okul türü değişkenine göre öz-yeterlik inancı, örgütsel bağlılık ve girişimcilik ölçeğinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin kendilerini girişimci olarak algıladıkları, öz-yeterlik alt boyutları, örgütsel bağlılık alt boyutları ile birlikte girişimciliğe ilişkin toplam puanların yaklaşık % 62'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Gülpınar (2018) tarafından yürütülen çalışmada okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları, onların öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yılmama alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu fark köyde görev yapan okul müdürlerinin lehinedir. Okulun türü değişkenine göre yılmama alt boyutu ve tüm ölçek bazında anlamlı fark saptanmıştır. Fark lise müdürlerinin aleyhinedir.

1.7.3. Okul Yöneticilerinin Eğitsel Felsefi Anlayışları İle İlgili Araştırmalar

Ergin (1998) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin Türk Eğitim Felsefesine ilişkin görüş ve düşünceleri 4 farklı boyutta (eğitim sistemi, okul ortamı, eğitim programları ve öğretmen) incelenmiştir ve öğretmen boyutunda yöneticiler daha olumlu görüş belirtirken, okul ortamı boyutunda bu 4 boyut arasında en olumsuz görüşleri belirtmişlerdir. Eğitim felsefeleri bakımından bakıldığında araştırma bulgularında erkek yöneticilerin, bayan yöneticilere oranla daha olumlu görüş belirttikleri gözlenmiştir. Yöneticiliğe yeni başlayan bireyler, kendilerinden daha deneyimli meslektaşlarına oranla, öğrencilerin eğitim ortamında kendi sorumluluklarını yeterli derecede kavrayıp benimseyemediklerini belirtmişlerdir. Matematik branşında yöneticiler, Fen Bilgisi branşındaki meslektaşlarına oranla mevcut öğretmenlerin kaynak bir kişi, rehber ve öğrencileri için iyi bir araştırmacı niteliklerini daha iyi bir şekilde taşıdıklarını ifade etmişlerdir.

Kaya (2007) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri 4 boyutta (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) incelenmiş, buna göre araştırmada okul yöneticilerinin, eğitim sürecine ilişkin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına karşı bir eğilim gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bu eğilim, günümüzde Türk Eğitim Sisteminin sahip olduğu felsefeyle örtüşmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin Türk Eğitim sisteminin felsefesine sahip olmaları eğitim uygulamaları açısından olumlu olarak düşünülmektedir. Araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri cinsiyet, medeni durum, okul türü, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş, mezun olunan okul değişkenlerine göre incelenmiş ve yöneticilerin görüşlerinin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık boyutlarında farklılık göstermediği saptanmıştır.

Karadağ, Baloglu ve Kaya'nın (2009) okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeyleri saptamaya çalıştıkları araştırmada yöneticilerin esasicilik ve daimicilik eğitim akımlarını kararsızım; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim akımlarını da katılıyorum düzeylerinde benimsemiş oldukları saptanmıştır. Bu bulguya göre ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarını ön plana alan bir eğilim içerisinde bulundukları söylenebilir. Yöneticilerin, eğitim felsefesini benimseme durumları deneklerin cinsiyet, medeni durum, okul türü, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş ve mezun olunan okul gibi değişkenlere göre de farklılık göstermemektedir.

Temel (2010) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin tamamı, Türkiye'de eğitim felsefesinin uygulamaya geçirilmesinde yönetsel ve politik faktörlerin rol oynadığı düşüncesine katılmaktadır. Okul yöneticilerinin çok az düzeyde katıldıkları düşünce ise eğitim ortamında öğrencilerin kendi sorumlulukları ile yüz yüze getirildikleri düşüncesidir. Okul yöneticilerinin mesleki kıdem, fakülte ve branşlarına göre eğitim felsefelerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırma bulgularına göre yöneticilikteki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin, yöneticilik kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan katılımcılara göre öğretmenlerin Türk eğitim felsefesine dayalı olarak eğitimin genel amaçlarına daha anlam verdikleri konusunda daha olumlu görüşe sahiptirler. Yine meslekteki kıdemleri bakımından aynı

okulda görev yapan farklı kıdemlere sahip okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılama düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bir başka bulguya göre, 16-20 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerinin, yöneticilikte 1-5 ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerine göre, öğretim programlarının öğrenciyi araştırmaya yöneltecek biçimde öğrenci merkezli olarak hazırlandığı konusunda daha olumlu tutuma sahiptirler.

Akyıldız ve Akpunar (2018) tarafından yapılan çalışmada epistemolojik inançların bilginin nesnelliği ve kesinliği ile bilginin kaynağı boyutlarında, kadın okul yöneticileri, erkeklere göre daha geleneksel epistemolojik inançlara sahiptirler. Ancak bilginin değişebilirliği boyutunda erkek öğretmenler daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptirler. Lisans mezunu yöneticiler, lisansüstü mezunlara göre daha nesnel epistemolojik inançlara sahiptirler. Okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarında, branş, kıdem ve kadro durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Okul müdürleri, bilimsel bilginin oluşturulmasında akıl yürütme ve bilginin değişebilirliği boyutlarında, müdür yardımcılara göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahiptirler. Görev yapılan okul türüne göre ilköğretim yöneticileri, ortaokul yöneticilerine göre daha nesnel epistemolojik algıya sahiptirler.

Aslan (2018) tarafından yapılan çalışmada eğitim felsefesinin okul kültürünü etkilemede önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada erkek yöneticilerin daimici felsefe algılarının, kadın yöneticilerden daha yüksek olduğu, 56 ve üzeri yaşındaki yöneticilerin hem realist felsefe algıları hem de deneyselci felsefe algıları diğer yöneticilere göre daha düşük olduğu, 11-15 yıllık deneyime sahip yöneticilerin daimici felsefe algıları diğer yöneticilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Yöntem

Okul yöneticilerinin okul yaşamına ilişkin sahip oldukları algılarıyla ideal okul yaşamına ilişkin tasarladıkları algılarını metaforlar yardımıyla; eğitsel felsefi anlayışlarını ve öz-yeterliklerine yönelik algılarını ise ölçme araçları ile belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, karma araştırma modelindedir. Karma yöntemli araştırmalarda veri toplama ve analizinde bir veya daha çok nitel ve nicel tekniğin araştırma ve soruşturma amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Vitale, Armenakis ve Feild, 2008). Bu araştırmada karma model, zaman sıralı (aynı anda) ve eşit statüde düzenlenmiştir. Diğer deyişle nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmış, bunun yanında birinin diğerine baskınlığı da söz konusu olmamıştır.

Bu araştırmada, ayrıca okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlarının öz-yeterliklerine ilişkin algıları ile ilişkili olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkisel tarama modeli tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, artan sayıdaki değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu araştırma modelinde değişkenler arasındaki ilişkilerin yoğunluğu, yönelimi ve türü belirlenir ve farklı değişkenlerle kıyaslamaları yapılabilir (Balcı, 2015). Araştırma kapsamında ilk olarak örneklem ve ölçme araçlarına ilişkin bir tasarım oluşturulmuştur. Daha sonra örneklemde elde edilen verilerin anlaşılmasını kolaylaştıracak analizler yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, Rize il genelinde yer alan okulların yöneticiliğini yürüten 65 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi ile birlikte veri elde edilecek çalışma grubu belirlenirken random (tesadüfi) örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada, örneklemde yer alan katılımcı sayısının bu değerde bulunmasının nedeni, öncelikle görevini yönetici olarak sürdürdüğü okulda okul müdürü

olması ve ardından gönüllü katılım ölçütünün esas alınmasıdır. Bu durum, araştırmanın analiz kısmında herhangi bir sıkıntı yaratmamıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Okul yöneticilerinin öğrenme-öğretmede yer alan paydaşlar ile ilgili sahip oldukları algıları ile ideal algıları, öz-yeterlikleri ve felsefi akımlara eğilimlerini belirleyebilmek amacıyla oluşturulan veri toplama aracı dört bölümden oluşmuştur. 1. bölümde kişisel bilgi formu; 2. bölümde yöneticilik yaptıkları okulu ve hayallerindeki okulu düşünerek “okul, öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi” kavramları ile ilgili benzetmeler yapmalarının istendiği form; 3. bölümde eğitsel felsefi anlayışlara yönelik ölçme aracı ve son bölümde ise öz-yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan ölçme aracı yer almıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde çalışmaya katılan okul yöneticilerinin görev yaptığı okul, cinsiyetleri, medeni durumları, en son mezun oldukları öğrenim düzeyleri, hizmet süreleri, yöneticilikteki hizmet süreleri, branşları, gelir düzeyleri ve görev yapılan okulun sahip olduğu imkânı öğrenmek amacıyla oluşturulan sorular bulunmaktadır. Bu sorulara verilen yanıtlar üzerinden okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışları ve öz-yeterlik algıları karşılaştırılmıştır.

2.3.2. Metafor Formu

Okul yöneticilerinin, görevlerini sürdürdükleri okulu ve ideallerindeki okul ortamını düşünerek “okul, öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi” kavramları ile ilgili benzetmeler yapmasının amaçlandığı ve Aydoğdu (2008) tarafından geliştirilmiş bir form kullanılmıştır. Bu formda okul, öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticisi kavramları ile ilgili olarak hayallerindeki imajlarını öğrenebilmek amacıyla bir soru iki alt soru şeklinde yapılandırılmıştır. Diğer deyişle önce okulu herhangi bir nesneye benzetmesi ve gerekçesini açıklaması istendikten sonra aynı kavramın hayalinde nasıl yer ettiğini öğrenmek üzere “Sizden hayalinizdeki okulu herhangi bir nesneye benzetmeniz istense

aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden” sorusu sorulmuştur. Bu işlem basamağı diğer kavramlar için de tekrarlanmıştır. Aydoğdu’nun (2008) çalışmasında ölçme aracının alındığı orijinal kaynaktan farklı olarak tüm eğitim kademelerindeki okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Bundan dolayı bu çalışmada ölçme aracının ön uygulamasının yürütülmesine gereksinim duyulmuştur. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu formun iç geçerliğini sağlamak için hazırlanan taslak hali alanında (eğitim yönetimi) uzman iki öğretim üyesine verilmiş ve incelemesi sağlanarak son şekli verilmiştir. Beş okul yöneticisi ile de pilot görüşme yapılarak soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin duygularını açık ve rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlamak amacıyla alınan randevular doğrultusunda belirlenen zamanlarda görüşmeler kendi okullarında odalarında ya da belirlenen uygun yerde gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Okul Yöneticilerinin Eğitsel Felsefi Anlayışları Ölçeği

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerini belirleme ölçeği Ekiz (2005) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerini ortaya çıkartmak için hazırlanmıştır. Ölçekte, dört eğitim felsefesi akımını yansıtan ve her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin on ilkenin yer aldığı 40 felsefi ilke karmaşık bir biçimde düzenlenmiş olup 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ilkelerin ilişkili olduğu eğitim felsefesi akımlarına karşı dağılımları şu şekildedir:

- Daimicilik (Perennialism): 7, 11, 13, 15, 25, 26, 31, 32, 37, 40
- Esasicilik (Essentialism): 3, 4, 9, 17, 18, 19, 22, 27, 29, 35
- İlerlemecilik (Progressivism): 2, 6, 10, 12, 14, 16, 20, 33, 38, 39
- Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism): 1, 5, 8, 21, 23, 24, 28, 30, 34, 36.

Bu felsefi akımlar, en tutucu özelliğe sahip olandan en ilerici özelliğe sahip olana doğrudur. Eğitim felsefesi akımlarının içeriği gereği, herhangi bir eğitim felsefesi akımı çeşitli felsefelerden (realizm, idealizm, pragmatizm gibi) etkilenmiş olmasından dolayı ilkeler arasında benzerlikler de bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle değişik eğitim felsefesi

ilkelerini kesin bir çizgi ile birbirinden ayırmak oldukça güç olduğu gibi bunları sadece dört tanesi ile sınırlandırmak da olanaklı değildir. Ancak Ekiz'in (2005) çalışmasında olduğu gibi bu araştırma alanının daraltılması açısından sadece dört tanesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Ölçekte ifadeler; “Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1)” olmak üzere beş aşamalı likert tipi derecelendirme anahtarında değerlendirilmektedir. Adaylardan, her bir ilkenin karşısına sadece bir işaret koymaları istenerek katılım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; daimicilik boyutu için .581, esasicilik boyutu için .510, ilerlemecilik boyutu için .650, yeniden kurmacılık boyutu için .486 ve ölçeğin tamamı için ise .719 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir.

2.3.4. Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarını belirleyebilmek için Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ‘Okul Yöneticilerinin Yeterlik Algıları Ölçeği’nin kısa formu kullanılmıştır. Ölçek, 40 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada ölçeği kullanabilmek için ölçeği Türkçe uyarlayan Öztürk (2012) tarafından gerekli izin alınmıştır. Öztürk’ün (2012) çalışmasında ölçeğin ön uygulaması, Ankara ilinde görev yapan, örneklem grubu ile benzerlik gösteren ve ana uygulamaya katılmayan 87 okul müdürü üzerinde yürütülmüştür. Öz-yeterlik ölçeğinin ön uygulama formundan elde edilen verilerin AFA’ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği testi ile sınanmış, KMO değeri .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerin normalliği de Bartlett küresellik testi ile sınanmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < .05$). Kuramsal olarak ölçekte bulunması gerekliliği belirtilen ve sınırlı bir sayıda olması ön koşuluyla belirli maddeler korunabilir (Balcı, 2015). Buna göre bir kısım maddelerin ölçme aracında yer almasının araştırma için kritik öneme sahip olduğu düşünüldüğünden ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. X^2/sd oranının 1.58 olarak hesaplanması, ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Örneklem büyüklüğüne duyarlı olan GFI değerinin .93 olması, genel olarak iyi bir uyumun belirleyicisi olarak önerilen .90 ve üstü değeri şartını karşılamaktadır. Sonuç olarak ölçeğin yapısının AFA ile belirlendiği

ve DFA ile doğrulandığı, ölçeğin iyi bir uyum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .88; bileşik güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Söz konusu analizler sonucunda Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlik Algıları Ölçeğinin, geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir. Ölçek beşli likert tipi derecelemeye sahiptir. Öztürk'ün (2012) yaptığı tüm işlemler dikkate alınarak bu tez çalışmasında ölçme aracı için ayrıca bir güvenirlik analizi yürütülmemiştir. Ölçek, “okul iklimi vizyonu geliştirme, yasal ve etik ilkelere uyumlu veriye dayalı karar verme, öğretimsel liderlik ve personel geliştirme, toplumla işbirliği, kaynak ve imkân yönetimi, toplum kaynaklarının kullanımı” boyutlarından oluşmuş olup değerlendirmeler bu altı boyut üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken ilk bölüm için öncelikle okul yöneticilerinin sahip olduğu algılarını ortaya çıkarmada metaforların bir araç olarak kullanıldığı ilgili araştırmalar incelenmiştir (Balcı, 1999; Cerit, 2006; Inbar, 1996; Saban, 2004, 2006). Yapılan bu çalışmaların bazılarında bireylerin okul yaşamına ilişkin sahip olduğu metaforları, likert tipi ölçekle topladığı görülmektedir. Birçoğunda ise araştırma katılımcıları tarafından açık uçlu cümleleri (Örneğin; okul..... gibidir, çünkü.....) tamamlamaları istenmiştir. İlgili literatürün taranması sonucunda Aydoğdu (2008) tarafından hazırlanan açık uçlu sorularla araştırmanın metafor verileri toplanmıştır. Okul yöneticilerinin sahip oldukları okul, öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticisine ilişkin algılarıyla hayallerindeki ideal okul, ideal öğrenci, ideal öğretmen, ideal veli ve ideal okul yöneticisine ilişkin tasarladıkları algılarını ortaya çıkarmak için onlardan metaforlar üretmeleri istenmiştir. Katılımcılardan, her bir kavram için sadece tek bir metafor üretmeleri ve bu metaforları kullanma gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Çünkü mecazın kendisi tek başına betimsel ya da görsel gücünü yeteri kadar ortaya çıkartmayacaktır. Her birey, aynı mecaza farklı anlamlar yükleyebilir. Yüklenen bu farklı anlamları veya bir mecazı kullanırken hangi amaçla kullanıldığı ancak “niçin” sorusunun yanıtıyla elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri toplama araçlarının diğer bölümlerindeki eğitsel felsefi anlayışlar ve öz-yeterlik algıları için araştırmacı tarafından okul yöneticilerine gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra doldurtulmuştur. Bu

kapsamda eğitsel felsefi anlayışlar ve öz-yeterlik algıları boyutlarında önermeler yer alıp bu ifadelere okul yöneticilerinin soldan sağa doğru daha olumlu biçimde değerlendirmesini gerektiren cevaplar yerleştirilmiştir. Okul yöneticisinden önermeyi okuyup bu ifadeye katılım durumunu belirtmesi istenmiştir. Bu bölümlerin doldurulmasında okul yöneticisini etkilemeden yardımcı olunmuştur. Bu şekilde yanlış, hatalı ve yetersiz doldurmadan kaynaklı herhangi bir veri kaybı yaşanmamıştır. Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında araştırmacı tarafından Rize ili ve ilçelerindeki okullara gidilerek toplanmıştır. Öncelikle seçilen okullarda araştırmaya katılacak olan okul yöneticilerinden izin alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen okul yöneticilerinin bir ders saati içinde kendi el yazıyla doldurdıkları ölçme araçları, araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu çalışmada okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışları ile öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla nicel odaklı istatistiki işlemler yürütülmüştür. Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışları için istatistiksel analiz yazılımlarından birisi olan SPSS (Statistical Package For the Social Sciences) for Windows Release 17.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerini belirleme ölçeği toplam 40 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Her boyut bir felsefi anlayışa karşılık gelmektedir. Her alt boyuta ilişkin yürütülen normallik testi sonuçlarına dayanarak elde edilen ortalama değerler ve frekanslar için çeşitli karşılaştırma testleri uygulanmıştır. Buna göre cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi için bağımsız t-testi; hizmet süresi, yöneticilik süresi, gelir düzeyi ve yöneticilik yaptıkları okulun imkânı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında her alt boyut için ortalama değerler ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin hangi eğitsel anlayışının daha baskın olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda kullanılan 5'li Likert ölçeği, 1'den 5'e kadar olan değerlendirme ölçeği olup beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerini ve öz-yeterlik algılarını belirleme ölçek seçenekleri ile puan aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Her Zaman / Kesinlikle katılıyorum	5	4.20-5.00
Sık Sık / Katılıyorum	4	3.40-4.19
Bazen / Kararsızım	3	2.60-3.39
Çok Az / Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Hiçbir Zaman / Hiç katılmıyorum	1	1.00-1.79

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla da SPSS yazılımı kullanılmıştır ve elde edilen veriler programa aktarılarak istatistiki analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öz-yeterlik algısını belirlemek amacıyla kullanılan 5’li Likert ölçeği, beş eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Yorumlamada kullanılan ölçek seçenekleri ile puan aralıkları yukarıda Tablo 1’de verilmiştir. Okul yöneticileri öz-yeterlik ölçeğinin altı boyutundaki öz-yeterlik algı düzeylerine ait ortalama ve frekans değerlerinin hesaplanmasının yanında yürütülen normallik testi sonuçlarına bağlı olarak cinsiyet, medeni durum ve öğrenim düzeyi için Mann-Whitney U Testi; hizmet süresi, yöneticilik süresi, sosyo-ekonomik düzey ve okulun sahip olduğu imkan düzeyi için ise Kruskal Wallis-H testi gerçekleştirilmiştir ve anlamlılık sınamaları .05 düzeyinde yapılmıştır. Farkın anlamlı olduğu durumlarda, farkın kaynağını belirlemek üzere post hoc toplu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada eğitim felsefi anlayışlar ile öz-yeterlik algılarını kendi içinde çeşitli değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını bulma amacının yanında bu iki değişken ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algısı ile eğitsel felsefi anlayışları arasındaki ilişkinin önem ve açıklanabilirlik derecesi için ise Barlett testi ve Roy’un en büyük öz-değerler testine başvurulmuştur. Tüm testlerin anlamlılık derecesi $p < .05$ olarak belirlenmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin açıklanması için standardize edilmiş korelasyon katsayısının .30’dan büyük olması gerekmektedir. Ayrıca söz konusu değerler 0-.30 arası ‘çok düşük’ korelasyon, .31-.49 arası ‘düşük düzeyli’ korelasyon, .50-.69 arası ‘orta düzeyde’ korelasyon, .70-.84 arası ‘yüksek’ ve korelasyon katsayısı .85’den büyük

ise ‘çok yüksek’ korelasyon olarak adlandırılmaktadır (Hardoon, Szedmak ve Shawe-Taylor, 2004; Morrison, 1998; Tabachnick ve Fidell, 2007).

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin “okul, ideal okul, öğretmen, ideal öğretmen, öğrenci, ideal öğrenci, veli, ideal veli, okul yöneticisi, ideal okul yöneticisi” kavramlarına ilişkin tasarladıkları algılarını metaforlar yardımıyla belirleyerek nitel veriler elde edilmiştir. Daha sonra bu nitel veriler kendi içerisinde analiz edilmiştir. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda çalışmada yöneticilerin kullandıkları metaforlar kavramsal kategoriler altında sunulurken onların kendi ifadelerinden alıntılar yapılmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği: Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada, sonuçların geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci kapsamlı açıklanmış ve araştırmada oluşturulan kategorileri temsil eden metaforların hepsine bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmada her bir soru için oluşturulan kavramsal kategoriler altında verilen metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, iki alan uzmanına her bir soru için oluşturulan metafor listeleri ve onlara ait kavramsal kategorilerin adlarının yazılı olduğu listeler (beş adet metafor listesi ve on adet kavramsal kategorilere ait liste) verilmiştir. Alan uzmanlarından listelerde yer alan metaforları kavramsal kategorilere eşleştirilmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanların yaptığı

eşleştirmeler ile araştırmacının yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği aşağıdaki uyuşum yüzdesi kullanılmıştır (Eşitlik 1).

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \quad (\text{Eşitlik 1})$$

Okul yöneticilerinin “okul” kavramına ilişkin ürettiği 55 metafordan 3 tanesinde (kap, şeker, mum) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Miles ve Huberman'ın uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “okul” kavramına ait sonuçların güvenilirliği yaklaşık olarak .96 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettiği 53 metafordan 2 tanesinde (altın, akıl küpü) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “öğretmen” kavramına ait sonuçların güvenilirliği yaklaşık olarak .95 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin “öğrenci” kavramına ilişkin ürettiği 58 metafordan 3 tanesinde (cıva, sazan, öğrenci) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “öğrenci” kavramına ait sonuçların güvenilirliği yaklaşık olarak .95 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin “veli” kavramına ilişkin ürettiği 41 metafordan 2 tanesinde (duvar, kış güneşi) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “veli” kavramına ait sonuçların güvenilirliği yaklaşık olarak .98 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin okul yöneticisi kavramına ilişkin ürettiği 38 metafordan 2 tanesinde (zincirli köle, defter) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “okul yöneticisi” kavramına ait sonuçların güvenilirliği .95 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin “ideal okul” kavramına ilişkin ürettiği 48 metafordan 3 tanesinde (hızlı tren, dikensiz gül, donanım) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “ideal okul” kavramına ait sonuçların güvenilirliği .94 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettiği 51 metafordan 4 tanesinde (mürşit, iskarpela, ateş ölçer) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “ideal öğretmen” kavramına ait sonuçların güvenilirliği .91 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin “ideal öğrenci”

kavramına ilişkin ürettiği 48 metafordan 3 tanesinde (kumbara, su-vazo, temiz ahlaklı) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “ideal öğrenci” kavramına ait sonuçların güvenilirliği .96 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin “ideal veli” kavramına ilişkin ürettiği 38 metafordan 3 tanesinde (toprak, derviş, Ferrari motoru) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “ideal veli” kavramına ait sonuçların güvenilirliği yaklaşık olarak .92 olarak bulunmuştur. Okul yöneticilerinin “ideal okul yöneticisi” kavramına ilişkin ürettiği 39 metafordan 3 tanesinde (nesneye benzemez, karizma, heybe) alan uzmanları ile araştırmacı arasında görüş ayrılığı ortaya çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada “ideal okul yöneticisi” kavramına ait sonuçların güvenilirliği .92 olarak bulunmuştur.

2.5.3. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliliği artırmak amacıyla ana problem durumu ile alt problemlerin araştırılan olguyu ortaya koyup koyamayacağını saptamak için iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda son şekli verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla analiz sürecinde başka uzmanın da görüşlerine göre tutarlılıklar ve çelişiklere dayalı temalar ortaya konmuştur. Böylelikle 3 uzmana başvurulmuş olunmuştur. Araştırma konusu hakkında bilgiye sahip ve karma araştırma yöntemleri ile ilgili uzmanlığı olan kişilerden araştırmayı çeşitli boyutlarda incelemelerini istemek, araştırmanın inandırıcılığı konusunda alınabilecek bir önlemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Daha sonra dış geçerliliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca araştırma süreci ile ilgili ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Creswell ve Miller’a (2000) göre bir araştırmada güvenilirliği (inandırıcılık) sağlamanın yollarından birisi de araştırılan durumu, katılımcıları ve nitel araştırmanın temalarını ayrıntılı bir şekilde betimlemektir.

3. BULGULAR

Bu başlık altında okul yöneticilerinin öz-yeterlik, felsefî anlayışları ile metafor ölçeklerinden elde edilen veriler aktarılmıştır. Araştırmada hangi tür analiz yöntemlerinin kullanılacağını görmek amacıyla öncelikle öz-yeterlik ve felsefî anlayış ölçekleri için normallik dağılımı test edilmiştir. Uygun analiz türünü seçebilmek için ilk aşamada verilerin özelliklerinin belirlenmesi gerekir (Eymen, 2007). Parametrik testleri kullanmak için temel varsayımların karşılanması önemlidir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı, yani evreni temsil edip etmediği kontrol edilmelidir (Baştürk, 2011). Bu durumda her bir ölçeğin normallik dağılımını test etmek maksadıyla araştırmada tüm değişkenler açısından tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

3.1. Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticilerinin öz-yeterliklerine ilişkin puanları incelenmiştir. Öncelikle okul yöneticilerinin öz-yeterlik puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

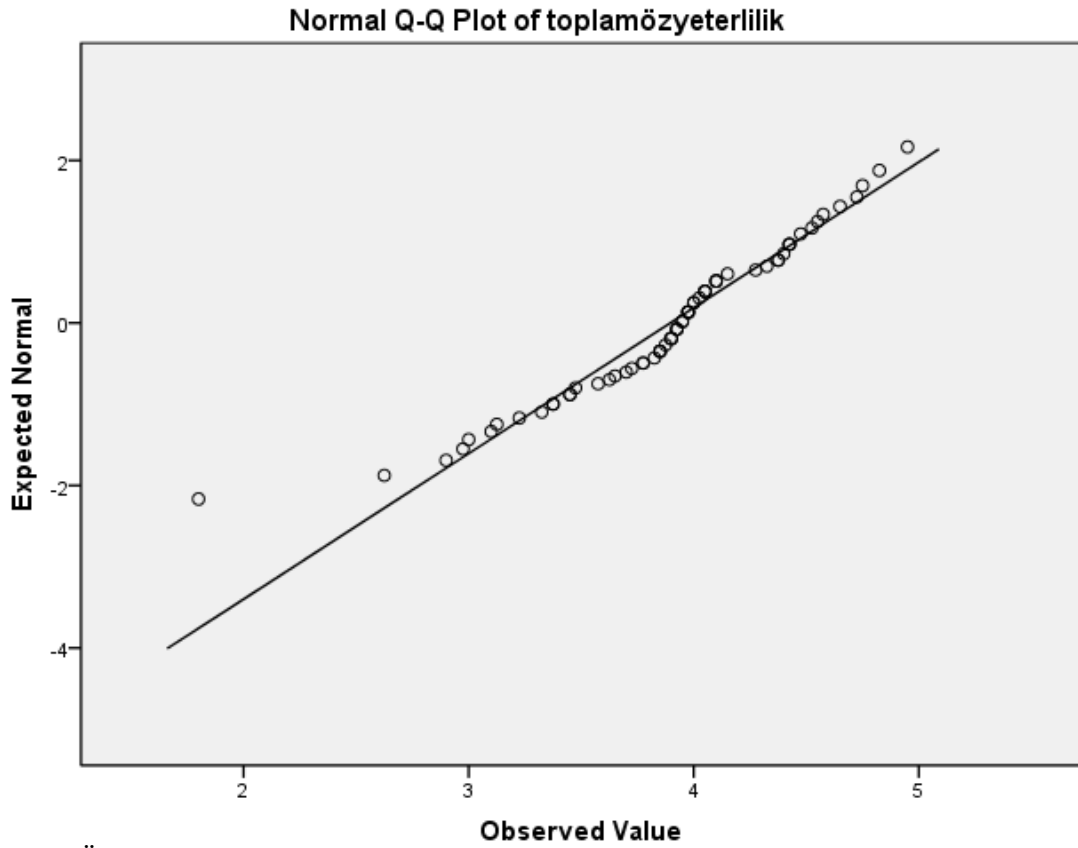
Tablo 2. Okul yöneticilerinin öz-yeterliklerine ilişkin puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Okul İklimi Vizyonu Geliştirme	.119	64	.022*
Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme	.219	64	.000**
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme	.143	64	.002**
Toplumla İşbirliği	.177	64	.000**
Kaynak ve İmkân Yönetimi	.193	64	.000**
Toplum Kaynaklarının Kullanımı	.237	64	.000**
Toplam Öz-yeterlik	.129	64	.009**

* $p < .05$; ** $p < .01$ düzeyinde anlamlı

Tablo 2’ye göre yapılan normallik testine göre anlamlılık düzeyi öz-yeterliliğin tüm alt boyutlarında ve toplam puanda ulaşılan değerler .05’den küçük olduğundan okul yöneticilerinin öz-yeterliklerine ilişkin puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı

belirlenmiştir. Normal dağılım grafiği, Şekil 1’de verilmiştir. Bundan dolayı çeşitli değişkenlere göre elde edilen puanların karşılaştırmaları için non-parametrik testlere başvurulmasına karar verilmiştir.



Şekil 1. Öz-yeterlik puanlarının normal dağılım grafiği

Çalışmada okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünde elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Okul İklimi	Kadın	7	3.8571	.24046	27.86	195.00	167.000	-.764	.445
Vizyonu	Erkek	58	3.9261	.61167	33.62	1950.00			
Geliştirme	Kadın	7	3.7500	.41458	24.71	173.00	145.000	-1.256	.209
Yasal ve Etik İlkeler		58	3.9849	.61553	34.00	1972.00			
Uyumlu	Kadın	7	3.9048	.40663	30.07	210.50	182.500	-.438	.661
Veriye Dayalı Karar Verme		58	4.0517	.65278	33.35	1934.50			
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme	Kadın	7	3.5714	.39036	29.64	207.50	179.500	-.502	.616
Toplumla İşbirliği		58	3.6310	.66576	33.41	1937.50			
Kaynak ve İmkân Yönetimi	Kadın	7	3.6429	.42956	22.00	154.00	126.000	-1.667	.096
		58	3.9310	.65860	34.33	1991.00			
Toplum Kaynaklarının Kullanımı	Kadın	7	3.6190	.44840	25.50	178.50	150.500	-1.161	.246
		58	3.8046	.83312	33.91	1966.50			
Toplam Öz-yeterlik	Kadın	7	3.7679	.30404	25.36	177.50	149.500	-1.133	.257
		58	3.9112	.58080	33.92	1967.50			

$p > .05$

Tablo 3'te okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından incelenmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam puan göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin cinsiyetleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle cinsiyet farklılığı okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da tüm alt boyutlarda ve toplam puanda erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünde elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları

Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Okul İklimi	Bekar	6	3.4881	.82982	23.00	138.00	117.000	-1.363	.173
Vizyonu Geliştirme	Evli	59	3.9625	.54194	34.02	2007.00			
Yasal ve Etik İlkeler Uyumlu	Bekar	6	3.5000	.83292	20.58	123.50	102.500	-1.728	.084
Veriye Dayalı Karar Verme	Evli	59	4.0064	.55874	34.26	2021.50			
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme	Bekar	6	3.6667	.82327	25.75	154.50	133.500	-.995	.320
	Evli	59	4.0734	.60353	33.74	1990.50			
Toplumla İşbirliği	Bekar	6	3.1333	.96885	23.75	142.50	121.500	-1.269	.204
	Evli	59	3.6746	.58592	33.94	2002.50			
Kaynak ve İmkân Yönetimi	Bekar	6	3.5833	1.03280	29.67	178.00	157.000	-.464	.643
	Evli	59	3.9322	.59239	33.34	1967.00			
Toplum Kaynaklarının Kullanımı	Bekar	6	3.2222	.88611	20.25	121.50	100.500	-1.812	.070
	Evli	59	3.8418	.77646	34.30	2023.50			
Toplam Öz-yeterlik	Bekar	6	3.4625	.83871	22.17	133.00	112.000	-1.474	.141
	Evli	59	3.9398	.51113	34.10	2012.00			

$p > .05$

Tablo 4’te okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından incelenmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam puan göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin medeni durumları açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle evli veya bekar olma durumu okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da tüm alt boyutlarda ve toplam puanda evli okul yöneticilerinin bekâr okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünde elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Mann-Whitney-U testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları

Boyut	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Okul İklimi	Önlisans-Lisans	46	3.8276	.61271	29.86	1373.50	292.500	-2.089	.037*
Vizyonu Geliştirme	Lisansüstü	19	4.1391	.44126	40.61	771.50			
Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu	Önlisans-Lisans	46	3.8179	.60822	29.00	1334.00	253.000	-2.717	.007**
Veriye Dayalı Karar Verme	Lisansüstü	19	4.3026	.41940	42.68	811.00			
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme	Önlisans-Lisans	46	3.9022	.65882	29.04	1336.00	255.000	-2.649	.008**
	Lisansüstü	19	4.3596	.41300	42.58	809.00			
Toplumla İşbirliği	Önlisans-Lisans	46	3.5174	.63326	30.04	1382.00	301.000	-1.979	.048*
	Lisansüstü	19	3.8842	.59373	40.16	763.00			
Kaynak ve İmkân Yönetimi	Önlisans-Lisans	46	3.7826	.68437	29.74	1368.00	287.000	-2.213	.027*
	Lisansüstü	19	4.1842	.41535	40.89	777.00			
Toplum Kaynaklarının Kullanımı	Önlisans-Lisans	46	3.7174	.74026	31.08	1429.50	348.500	-1.334	.182
	Lisansüstü	19	3.9474	.93137	37.66	715.50			
Toplam Öz-yeterlik	Önlisans-Lisans	46	3.7853	.58496	29.10	1338.50	257.500	-2.590	.010**
	Lisansüstü	19	4.1632	.37954	42.45	806.50			

* $p < .05$; ** $p < .01$ düzeyinde anlamlı

Tablo 5’te okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından incelenmiştir. Tüm analizler incelendiğinde toplum kaynaklarının kullanımı alt boyutunun dışındaki bütün alt boyutlarda ve toplam puanda oluşan farklar istatistiksel olarak $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin ilgili alt boyutlarda ve toplam puanda öğrenim düzeyleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığın yönü ise önlisans-lisans mezunu okul yöneticilerinden daha yüksek ortalamaya sahip lisansüstü mezunu okul yöneticileri lehinedir. Tablo 5’e göre sadece toplum kaynaklarının kullanımı alt boyutunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin ilgili alt boyutta öğrenim düzeyleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirlerine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerinin farklılığı toplum kaynaklarının kullanımı alt boyutunda öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın

istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da bu alt boyutta lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin önlisans-lisans mezunu okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünde elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal Wallis-H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	X^2	sd	p
Okul İklimi	1-9 yıl	8	4.0179	.53554	34.50	.341	2	.843
Vizyonu	10-18 yıl	24	3.8571	.61697	31.23			
Geliştirme	19 ve daha fazla yıl	33	3.9394	.57977	33.92			
	Toplam	65	3.9187	.58233				
Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu	1-9 yıl	8	4.0469	.62299	35.31	1.571	2	.456
Veriye Dayalı Karar Verme	10-18 yıl	24	4.0208	.70582	36.10			
	19 ve daha fazla yıl	33	3.8939	.51550	30.18			
	Toplam	65	3.9596	.59912				
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme	1-9 yıl	8	4.0833	.67847	33.25	.005	2	.997
	10-18 yıl	24	4.0208	.64702	32.79			
	19 ve daha fazla yıl	33	4.0354	.62605	33.09			
	Toplam	65	4.0359	.63018				
Toplumla İşbirliği	1-9 yıl	8	3.8500	.68243	37.88	.620	2	.733
	10-18 yıl	24	3.5667	.70444	32.17			
	19 ve daha fazla yıl	33	3.6121	.58724	32.42			
	Toplam	65	3.6246	.63983				
Kaynak ve İmkân Yönetimi	1-9 yıl	8	3.9375	.72887	33.56	.559	2	.756
	10-18 yıl	24	3.8021	.72224	30.79			
	19 ve daha fazla yıl	33	3.9621	.56638	34.47			
	Toplam	65	3.9000	.64165				
Toplum Kaynaklarının Kullanımı	1-9 yıl	8	4.0833	.66069	38.69	1.181	2	.554
	10-18 yıl	24	3.8056	.79197	33.69			
	19 ve daha fazla yıl	33	3.6970	.83900	31.12			
	Toplam	65	3.7846	.80024				
Toplam Öz-yeterlik	1-9 yıl	8	4.0094	.58538	34.19	.060	2	.970
	10-18 yıl	24	3.8688	.62577	32.38			
	19 ve daha fazla yıl	33	3.8879	.51182	33.17			
	Toplam	65	3.8958	.55777				

$p > .05$

Tablo 6’da okul yöneticilerinin hizmet süresine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından incelenmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam puan göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin hizmet süreleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde

olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle hizmet sürelerinin farklılığı okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da tüm alt boyutlarda ve toplam puanda 1-9 yıl aralığındaki hizmet süresine sahip okul yöneticilerinin diğer hizmet sürelerine sahip okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünde elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal Wallis-H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyutlar	Yöneticilik Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	X^2	sd	p
Okul İklimi Vizyonu Geliştirme	1-9 yıl	40	3.9482	.48228	32.50	.094	2	.954
	10-18 yıl	14	3.8214	.84318	34.29			
	19 ve daha fazla yıl	11	3.9351	.56736	33.18			
	Toplam	65	3.9187	.58233				
Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme	1-9 yıl	40	3.9813	.49074	32.89	1.169	2	.557
	10-18 yıl	14	4.0000	.77831	36.71			
	19 ve daha fazla yıl	11	3.8295	.74009	28.68			
	Toplam	65	3.9596	.59912				
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme	1-9 yıl	40	4.0458	.59555	33.13	.373	2	.830
	10-18 yıl	14	3.9405	.74995	30.79			
	19 ve daha fazla yıl	11	4.1212	.63723	35.36			
	Toplam	65	4.0359	.63018				
Toplumla İşbirliği	1-9 yıl	40	3.6150	.54044	31.81	.757	2	.685
	10-18 yıl	14	3.5286	.83613	32.96			
	19 ve daha fazla yıl	11	3.7818	.72913	37.36			
	Toplam	65	3.6246	.63983				
Kaynak ve İmkân Yönetimi	1-9 yıl	40	3.9188	.50759	32.66	.037	2	.982
	10-18 yıl	14	3.8393	.90727	33.39			
	19 ve daha fazla yıl	11	3.9091	.74391	33.73			
	Toplam	65	3.9000	.64165				
Toplum Kaynaklarının Kullanımı	1-9 yıl	40	3.7250	.73917	31.44	.791	2	.673
	10-18 yıl	14	3.8571	1.03539	35.89			
	19 ve daha fazla yıl	11	3.9091	.73168	35.00			
	Toplam	65	3.7846	.80024				
Toplam Öz-yeterlik	1-9 yıl	40	3.9081	.43410	32.06	.272	2	.873
	10-18 yıl	14	3.8429	.80518	34.93			
	19 ve daha fazla yıl	11	3.9182	.63895	33.95			
	Toplam	65	3.8958	.55777				

p>.05

Tablo 7’de okul yöneticilerinin yöneticilik süresine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından incelenmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam puan göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar

istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yöneticilik süreleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle yöneticilik sürelerinin farklılığı okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da toplam puanda 10-18 yıl aralığındaki yöneticilik süresine sahip okul yöneticilerinin diğer yöneticilik sürelerine sahip okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada okul yöneticilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünde elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal Wallis-H gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul yöneticilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{sıra}$	X^2	sd	p
Okul İklimi Vizyonu Geliştirme	Düşük	11	3.8571	.55787	31.14	.686	2	.710
	Orta	40	3.9786	.58236	34.51			
	Üst	14	3.7959	.61818	30.14			
	Toplam	65	3.9187	.58233				
Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme	Düşük	11	3.7955	.68982	27.91	1.092	2	.579
	Orta	40	3.9719	.63831	33.60			
	Üst	14	4.0536	.38203	35.29			
	Toplam	65	3.9596	.59912				
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme	Düşük	11	4.0606	.55913	33.68	.912	2	.634
	Orta	40	4.0667	.66645	34.29			
	Üst	14	3.9286	.60523	28.79			
	Toplam	65	4.0359	.63018				
Toplumla İşbirliği	Düşük	11	3.4545	.57335	26.59	1.558	2	.459
	Orta	40	3.6650	.69782	34.45			
	Üst	14	3.6429	.52141	33.89			
	Toplam	65	3.6246	.63983				
Kaynak ve İmkân Yönetimi	Düşük	11	3.8864	.68341	34.41	.275	2	.871
	Orta	40	3.8875	.64537	32.05			
	Üst	14	3.9464	.64434	34.61			
	Toplam	65	3.9000	.64165				
Toplum Kaynaklarının Kullanımı	Düşük	11	3.7273	.71209	29.00	.647	2	.723
	Orta	40	3.8250	.78442	33.84			
	Üst	14	3.7143	.95055	33.75			
	Toplam	65	3.7846	.80024				
Toplam Öz-yeterlik	Düşük	11	3.8182	.55802	32.32	.470	2	.791
	Orta	40	3.9306	.58937	34.16			
	Üst	14	3.8571	.48945	30.21			
	Toplam	65	3.8958	.55777				

$p > .05$

Tablo 8’de okul yöneticilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından incelenmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam puan göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle sosyo-ekonomik düzeyin farklılığı okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da toplam puanda sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okul yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9. Okul yöneticilerinin yöneticilik yaptığı okulun imkân düzeyine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyutlar	Okulun İmkân Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	$X_{\text{sıra}}$	X^2	sd	p
Okul İklimi Vizyonu Geliştirme	Düşük	9	3.7381	.46839	25.33	2.621	2	.270
	Orta	24	3.8958	.59014	31.48			
	Üst	32	3.9866	.60865	36.30			
	Toplam	65	3.9187	.58233				
Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme	Düşük	9	3.9722	.38920	32.22	1.081	2	.583
	Orta	24	3.8854	.57568	30.19			
	Üst	32	4.0117	.67004	35.33			
	Toplam	65	3.9596	.59912				
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme	Düşük	9	4.0556	.51370	31.78	.309	2	.857
	Orta	24	3.9861	.66833	31.71			
	Üst	32	4.0677	.64600	34.31			
	Toplam	65	4.0359	.63018				
Toplumla İşbirliği	Düşük	9	3.5556	.66165	31.28	3.288	2	.193
	Orta	24	3.5000	.58085	28.10			
	Üst	32	3.7375	.67478	37.16			
	Toplam	65	3.6246	.63983				
Kaynak ve İmkân Yönetimi	Düşük	9	3.9722	.65484	36.61	3.200	2	.202
	Orta	24	3.7708	.59398	27.65			
	Üst	32	3.9766	.67609	36.00			
	Toplam	65	3.9000	.64165				
Toplum Kaynaklarının Kullanımı	Düşük	9	3.2963	1.09854	24.11	3.131	2	.209
	Orta	24	3.7500	.76928	32.25			
	Üst	32	3.9479	.68841	36.06			
	Toplam	65	3.7846	.80024				
Toplam Öz-yeterlik	Düşük	9	3.8000	.41401	28.61	1.740	2	.419
	Orta	24	3.8344	.54796	30.54			
	Üst	32	3.9687	.60348	36.08			
	Toplam	65	3.8958	.55777				

$p > .05$

Çalışmada okul yöneticilerinin yöneticilik yaptığı okulun imkân düzeyine göre öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından ve tümünde elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin non-parametrik istatistiksel tekniklerden olan Kruskal Wallis-H testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9’da okul yöneticilerinin okulun imkân düzeylerine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından incelenmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam puan göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar istatistiksel olarak $p>.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların imkân düzeyleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle okulların imkân düzeyleri arasındaki farklılık okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da toplam puanda görev yaptıkları okullarda üst düzey imkânlara sahip olan okul yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

3.2. Okul Yöneticilerinin Eğitsel Felsefi Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlarına ilişkin puanları incelenmiştir. Öncelikle okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlarına ilişkin puanları üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları

Felsefi Anlayışlar	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Daimicilik (Perennialism)	.081	65	.200
Esasicilik (Essentialism)	.086	65	.200
İlerlemecilik (Progressivism)	.117	65	.127
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	.114	65	.135

Tablo 10'a göre yapılan normallik testine göre anlamlılık düzeyi eğitsel felsefi anlayışlarına tüm alt boyutlarında ulaşılan değerler .05'den büyük olduğundan okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlarına ilişkin puanlarının normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı çeşitli değişkenlere göre elde edilen puanların karşılaştırmaları için parametrik teste başvurulmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11. Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

Felsefi Anlayışlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Daimicilik (Perennialism)	65	1.00	4.70	2.9492	.65577
Esasicilik (Essentialism)	65	1.00	4.50	2.7215	.63504
İlerlemecilik (Progressivism)	65	1.00	5.00	3.6723	.64506
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	65	1.00	4.80	3.4692	.61235

Tablo 11'de okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri bakımından incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ilerlemecilik felsefesinin ($\bar{x}=3.67$, $ss=.65$) aritmetik ortalaması, yeniden kurmacılık ($\bar{x}=3.47$, $ss=.61$), daimicilik ($\bar{x}=2.95$, $ss=.66$) ve esasicilik ($\bar{x}=2.72$, $ss=.64$) felsefelerinin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12. Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlara göre baskın felsefi anlayışları

Okul Yöneticisi Sıra No	Daimicilik (Perennialism) $\bar{X}$	Esasicilik (Essentialism) $\bar{X}$	İlerlemecilik (Progressivism) $\bar{X}$	Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) $\bar{X}$	Baskın Felsefi Anlayış
1	2.10	2	3.9	3.7	İlerlemecilik
2	2.70	3.2	4	3.7	İlerlemecilik
3	2.40	1.7	4	3	İlerlemecilik
4	2.80	2.4	3.8	3.1	İlerlemecilik
5	2.40	2.3	4	3.4	İlerlemecilik
6	2.70	2.9	4	3.8	İlerlemecilik
7	2.90	2.9	4	3	İlerlemecilik
8	2.60	2.4	3.6	3.7	Yeniden Kurmacılık
9	2.30	2.6	3.4	3.1	İlerlemecilik
10	3.70	3.5	3.1	3	Daimicilik
11	2.60	2.7	3.7	3.8	İlerlemecilik
12	3.00	3.2	3.1	3.5	Yeniden Kurmacılık
13	3.60	3.1	3	3.3	Daimicilik
14	2.40	2.3	4.5	3.5	İlerlemecilik

Tablo 12 (devam). Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlara göre baskın felsefi anlayışları

Okul Yöneticisi Sıra No	Daimicilik (Perennialism) $\bar{X}$	Esasicilik (Essentialism) $\bar{X}$	İlerlemecilik (Progressivism) $\bar{X}$	Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) $\bar{X}$	Baskın Felsefi Anlayış
15	2.60	1.8	3.8	3.9	Yeniden Kurmacılık
16	3.10	2.8	4.2	3.7	İlerlemecilik
17	3.00	2.3	3.4	3.1	İlerlemecilik
18	3.20	2.9	4.1	4.2	Yeniden Kurmacılık
19	3.50	3.1	4.2	4	İlerlemecilik
20	3.20	3.6	3.9	3.2	İlerlemecilik
21	3.20	3	4	3.5	İlerlemecilik
22	2.80	2.4	4.3	4.1	İlerlemecilik
23	2.00	1.4	4	4.5	Yeniden Kurmacılık
24	2.40	2.2	4.5	3.2	İlerlemecilik
25	3.10	2.8	3.4	3.6	Yeniden Kurmacılık
26	2.60	2.1	3.1	2.9	İlerlemecilik
27	2.80	2.9	3.7	3.9	Yeniden Kurmacılık
28	2.60	2.7	4.5	4	İlerlemecilik
29	3.30	2.9	3.1	3.2	Daimicilik
30	2.10	2.1	3.7	3.8	Yeniden Kurmacılık
31	2.60	2.2	3.6	4.1	Yeniden Kurmacılık
32	2.25	2.00	2.00	2.00	Daimicilik
33	2.50	2	4.3	3.6	İlerlemecilik
34	2.80	2.7	2.9	3.1	Yeniden Kurmacılık
35	3.70	3.8	3.5	3.4	Esasicilik
36	3.30	2.6	3.8	3.7	İlerlemecilik
37	3.20	2.8	3.7	3.8	Yeniden Kurmacılık
38	4.70	4.5	4.6	4.8	Yeniden Kurmacılık
39	3.00	2.6	3.3	3.2	İlerlemecilik
40	3.30	2.6	3.3	3.9	Yeniden Kurmacılık
41	3.80	3.1	3.3	3.1	Daimicilik
42	4.20	3	4.1	4.6	Yeniden Kurmacılık
43	4.00	3	3	3	Daimicilik
44	1.90	1.7	1.4	1.6	Daimicilik
45	3.30	2.7	3.2	2.3	Daimicilik
46	1.80	3.1	3.3	2.4	İlerlemecilik
47	3.60	2.2	3.2	3.4	Daimicilik
48	2.00	1.8	4	3.8	İlerlemecilik
49	2.10	2.3	3.8	3.6	İlerlemecilik
50	3.20	3.3	3.7	3.5	İlerlemecilik
51	3.20	3.3	4.1	4	İlerlemecilik
52	2.80	2.8	3.7	3.5	İlerlemecilik
53	3.00	3	3.9	3.8	İlerlemecilik
54	3.50	3.2	3.2	3.9	Yeniden Kurmacılık
55	3.50	2.9	3.7	3.5	İlerlemecilik
56	3.00	3.8	3.5	3.3	Esasicilik
57	3.80	3.7	5	2.9	İlerlemecilik
58	4.40	3.2	4.1	4	Daimicilik
59	2.90	1.8	4.5	3.8	İlerlemecilik
60	2.30	2.3	3.6	3.5	İlerlemecilik
61	3.10	2.9	4.5	4.1	İlerlemecilik
62	2.50	2.7	3.2	2.8	İlerlemecilik
63	3.80	3.5	3.7	3.2	Daimicilik
64	3.00	2.8	2.5	2	Daimicilik
65	3.20	2.7	3	3.3	Yeniden Kurmacılık

Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlara göre hangi baskın felsefi anlayışa sahip olduğuna ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12’de yer alan okul yöneticilerinin ortalama puanları açısından en yüksek değerin elde edildiği baskın felsefi anlayışlar incelendiğinde, 35 yöneticinin ilerlemecilik, 16 yöneticinin yeniden kurmacılık, 12 yöneticinin daimicilik ve 2 yöneticinin ise esasicilik felsefi anlayışına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırma örnekleminde yer alan okul yöneticilerinin büyük oranda ilerlemecilik felsefi anlayışına sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre eğitsel felsefi anlayışlarına ilişkin ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin parametrik istatistiksel tekniklerden olan bağımsız t-testi gerçekleştirilmiştir ve ulaşılan değerler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan bağımsız t-testi sonuçları

Eğitsel Felsefi Anlayış	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Daimicilik (Perennialism)	Kadın	7	2.8429	.59402	-.451	.653
	Erkek	58	2.9621	.66645		
Esasicilik (Essentialism)	Kadın	7	2.7429	.75246	.093	.926
	Erkek	58	2.7190	.62701		
İlerlemecilik (Progressivism)	Kadın	7	4.1286	.47157	2.029	.047*
	Erkek	58	3.6172	.64431		
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	Kadın	7	3.5000	.42032	.140	.889
	Erkek	58	3.4655	.63427		

*p<.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 13’te okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyete dayalı olarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışlarında cinsiyete dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak p>.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin cinsiyete dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın

değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik puanında erkek yöneticilerin ve esasicilik ile yeniden kurmacılık puanlarında ise kadın yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 13'ten ulaşılan bir diğer bulguya göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin ilerlemecilik boyutunda kadın yöneticiler, erkek yöneticilerden istatistiksel olarak $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu fark, erkek yöneticilere göre daha yüksek puan alan kadın yöneticiler lehinedir.

Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan bağımsız t-testi sonuçları

Eğitsel Felsefi Anlayış	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Daimicilik (Perennialism)	Bekar	6	3.0167	.73869	.262	.794
	Evli	59	2.9424	.65343		
Esasicilik (Essentialism)	Bekar	6	2.8500	.80436	.517	.607
	Evli	59	2.7085	.62237		
İlerlemecilik (Progressivism)	Bekar	6	3.4333	1.17587	-.952	.345
	Evli	59	3.6966	.57744		
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	Bekar	6	2.9333	.70616	-2.326	.023*
	Evli	59	3.5237	.58142		

* $p<.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 14'te okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, medeni durumlarına göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik felsefi anlayışlarında cinsiyete dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak $p>.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin medeni duruma dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark

söz konusu olmasa da daimicilik ve esasicilik puanlarında bekâr yöneticilerin ve ilerlemecilik puanında ise evli yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14’den ulaşılan bir diğer bulguya göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin yeniden kurmacılık boyutunda evli yöneticilerin puanları, bekâr yöneticilerin puanlarından istatistiksel olarak $p<.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu fark, bekâr yöneticilere göre daha yüksek puan alan evli yöneticiler lehinedir.

Okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan bağımsız t-testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan bağımsız t-testi sonuçları

Eğitsel Felsefi Anlayış	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Daimicilik (Perennialism)	Yüksekokul-Önlisans-Lisans	46	2.9283	.67451	63	-.399	.692
	Yüksek lisans-Doktora	19	3.0000	.62272			
Esasicilik (Essentialism)	Yüksekokul-Önlisans-Lisans	46	2.7217	.66463	63	.004	.997
	Yüksek lisans-Doktora	19	2.7211	.57405			
İlerlemecilik (Progressivism)	Yüksekokul-Önlisans-Lisans	46	3.6065	.71907	63	-1.286	.203
	Yüksek lisans-Doktora	19	3.8316	.38594			
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	Yüksekokul-Önlisans-Lisans	46	3.3739	.66381	63	-1.998	.050*
	Yüksek lisans-Doktora	19	3.7000	.39016			

* $p<.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 15’teki okul yöneticileri eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğine ilişkin algıların katılımcıların öğrenim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin dört boyutundan yalnızca yeniden kurmacılık boyutunda anlamlı farklılık [$t_{(63)}=-1.998$, $p<.05$] bulunduğu görülmektedir. Buna göre lisansüstü eğitim yapan okul yöneticilerinin yeniden kurmacılık anlayışına yönelik puanlarının anlamlı biçimde diğer gruptaki yöneticilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer deyişle lisansüstü eğitim yapma durumu okul yöneticilerinin yeniden kurmacılık anlayışına ilişkin algılarını anlamlı biçimde değiştirmektedir. Diğer boyutlara

bakıldığında okul yöneticilerinin öğrenim düzeyinin onların daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik anlayışları üzerinde belirleyici etkiye sahip olmamıştır. Buna karşın lisansüstü eğitim yapmayan okul yöneticilerinin daimicilik ve esasicilik puanları daha yüksektir. Buna ek olarak lisansüstü eğitim yapan okul yöneticilerinin ilerlemecilik anlayışına ilişkin puanları daha yüksek belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 16’da belirtilmiştir.

Tablo 16. Okul yöneticilerinin hizmet sürelerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Eğitsel Felsefi Anlayış	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Daimicilik (Perennialism)	1-9 yıl	8	2.8625	.58294	Gruplar Arası	.185	2	.093	.210	.811
	10-18 yıl	24	2.9083	.52247	Gruplar İçi	27.337	62	.441		
	19 ve daha fazla	33	3.0000	.76404	Toplam	27.522	64			
	Toplam	65	2.9492	.65577						
Esasicilik (Essentialism)	1-9 yıl	8	2.7250	.50639	Gruplar Arası	.011	2	.006	.014	.986
	10-18 yıl	24	2.7375	.55467	Gruplar İçi	25.799	62	.416		
	19 ve daha fazla	33	2.7091	.72731	Toplam	25.810	64			
	Toplam	65	2.7215	.63504						
İlerlemecilik (Progressivism)	1-9 yıl	8	3.7375	.42405	Gruplar Arası	.414	2	.207	.490	.615
	10-18 yıl	24	3.7583	.70644	Gruplar İçi	26.216	62	.423		
	19 ve daha fazla	33	3.5939	.64901	Toplam	26.630	64			
	Toplam	65	3.6723	.64506						
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	1-9 yıl	8	3.4875	.24749	Gruplar Arası	.061	2	.031	.079	.924
	10-18 yıl	24	3.5042	.60179	Gruplar İçi	23.937	62	.386		
	19 ve daha fazla	33	3.4394	.68872	Toplam	23.998	64			
	Toplam	65	3.4692	.61235						

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 16’da okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, hizmet süresine dayalı olarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışlarında hizmet süresine dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin hizmet süresine dayalı olarak eğitsel felsefi

anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik puanında 19 yıldan fazla çalışmış yöneticilerin ve esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık puanlarında ise 10-18 yıl aralığında hizmet süresine sahip yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Eğitsel felsefi anlayışların okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre farklılaşma durumunun incelenmesinde varyans homojenliği sağlandığından parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Eğitsel Felsefi Anlayış	Yöneticilik Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Daimicilik (Perennialism)	1-9 yıl	40	2.9750	.67662	Gruplar Arası	.170	2	.085		
	10-18 yıl	14	2.9643	.76017	Gruplar İçi	27.353	62	.441	.193	.825
	19 ve daha fazla	11	2.8364	.44558	Toplam	27.522	64			
	Toplam	65	2.9492	.65577						
Esasicilik (Essentialism)	1-9 yıl	40	2.7675	.58502	Gruplar Arası	.373	2	.187		
	10-18 yıl	14	2.5786	.88854	Gruplar İçi	25.437	62	.410	.455	.637
	19 ve daha fazla	11	2.7364	.42725	Toplam	25.810	64			
	Toplam	65	2.7215	.63504						
İlerlemecilik (Progressivism)	1-9 yıl	40	3.6650	.64153	Gruplar Arası	.035	2	.017		
	10-18 yıl	14	3.7143	.82355	Gruplar İçi	26.595	62	.429	.040	.960
	19 ve daha fazla	11	3.6455	.41560	Toplam	26.630	64			
	Toplam	65	3.6723	.64506						
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	1-9 yıl	40	3.5375	.57766	Gruplar Arası	.667	2	.334		
	10-18 yıl	14	3.4357	.78897	Gruplar İçi	23.331	62	.376	.886	.417
	19 ve daha fazla	11	3.2636	.47175	Toplam	23.998	64			
	Toplam	65	3.4692	.61235						

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 17 incelendiğinde okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlarının yöneticilik sürelerine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin yöneticilik süreleri açısından daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışlarına ilişkin puanları yakın değerlerdedir. Bir başka deyişle okul yöneticilerinin yöneticilik süresi onların eğitsel anlayışları üzerinde belirleyici bir role sahip değildir. Buna karşın anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik ve yeniden kurmacılık eğitim anlayışlarında puanlar, yöneticilik süresi arttıkça düşmektedir. Bununla beraber esasicilik anlayışında ise 1-9 yıl yöneticilik yapan okul yöneticilerinin puanları daha yüksek olup bu grupta 18 yıla kadar puanlar düşmekle birlikte ardından süre arttıkça puanların arttığı belirlenmiştir. İlerlemecilik anlayışında ise yöneticilik süresi 10-18 yıl olan okul yöneticilerinin puanları daha yüksektir; ancak bu süreden sonra yani 19 ve daha üstü yöneticilik yapan okul yöneticilerinin ilerlemecilik anlayışının en düşük puanlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin gelir düzeylerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18’de belirtilmiştir.

Tablo 18. Okul yöneticilerinin gelir düzeylerine göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Eğitsel Felsefi Anlayış	Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Daimicilik (Perennialism)	Düşük	11	2.7909	.56117	Gruplar Arası	.338	2	.169	.386	.681
	Orta	40	2.9750	.60415	Gruplar İçi	27.184	62	.438		
	Üst	14	3.0000	.86824	Toplam	27.522	64			
	Toplam	65	2.9492	.65577						
Esasicilik (Essentialism)	Düşük	11	2.4273	.66044	Gruplar Arası	1.406	2	.703	1.786	.176
	Orta	40	2.8225	.58463	Gruplar İçi	24.404	62	.394		
	Üst	14	2.6643	.71855	Toplam	25.810	64			
	Toplam	65	2.7215	.63504						
İlerlemecilik (Progressivism)	Düşük	11	3.6364	.39057	Gruplar Arası	1.077	2	.538	1.306	.278
	Orta	40	3.7625	.62663	Gruplar İçi	25.553	62	.412		
	Üst	14	3.4429	.81874	Toplam	26.630	64			
	Toplam	65	3.6723	.64506						
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	Düşük	11	3.4000	.60332	Gruplar Arası	.244	2	.122	.318	.729
	Orta	40	3.5175	.53965	Gruplar İçi	23.755	62	.383		
	Üst	14	3.3857	.82075	Toplam	23.998	64			
	Toplam	65	3.4692	.61235						

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 18’de okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, gelir düzeyine dayalı olarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışlarında gelir düzeyine dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak $p>.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin gelir düzeyine dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik puanında gelir düzeyi üst olan yöneticilerin ve esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık puanlarında ise gelir düzeyi orta olan yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik yaptıkları okulun imkânına göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul yöneticilerinin yöneticilik yaptıkları okulun imkânına göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasına yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Eğitsel Felsefi Anlayış	İmkân Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p
Daimicilik (Perennialism)	Düşük	9	2.7444	.78120	Gruplar Arası	.488	2	.244	.560	.574
	Orta	24	3.0167	.50275	Gruplar İçi	27.034	62	.436		
	Üst	32	2.9563	.72599	Toplam	27.522	64			
	Toplam	65	2.9492	.65577						
Esasicilik (Essentialism)	Düşük	9	2.8917	.47081	Gruplar Arası	2.944	2	1.472	3.991	.023*
	Orta	24	2.7344	.71193	Gruplar İçi	22.866	62	.369		
	Üst	32	2.2222	.50690	Toplam	25.810	64			
	Toplam	65	2.7215	.63504						
İlerlemecilik (Progressivism)	Düşük	9	3.6556	.35395	Gruplar Arası	.021	2	.011	.025	.976
	Orta	24	3.6542	.39670	Gruplar İçi	26.609	62	.429		
	Üst	32	3.6906	.84218	Toplam	26.630	64			
	Toplam	65	3.6723	.64506						
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)	Düşük	9	3.5556	.50525	Gruplar Arası	.091	2	.046	.118	.889
	Orta	24	3.4375	.41369	Gruplar İçi	23.907	62	.386		
	Üst	32	3.4687	.76049	Toplam	23.998	64			
	Toplam	65	3.4692	.61235						

V.K.: Varyasyon Kaynağı; K.T.: Kareler Toplamı; K.O.: Kareler Ortalaması

* $p<.05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 19’da okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, imkân düzeyine dayalı olarak incelenmiştir. Okul yöneticilerinin daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışlarında imkân düzeyine dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak $p > .05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin imkân düzeyine dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik puanında imkân düzeyi orta olan yöneticilerin, ilerlemecilik puanında imkân düzeyi üst olan yöneticilerin ve yeniden kurmacılık puanlarında ise imkân düzeyi düşük olan yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu tabloda ulaşılan bir diğer bulguya göre eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin esasicilik boyutunda imkân düzeyi üst olan yöneticiler, diğer yöneticilerden istatistiksel olarak $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu fark, imkân düzeyi üst olan yöneticiler lehinedir.

Bu bölümde araştırmanın bir başka amacı olan okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ile eğitsel felsefi eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik yapılan korelasyon analizi

Boyutlar/Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Okul İklimi Vizyonu Geliştirme (1)	1	.730**	.870**	.745**	.773**	.681**	.900**	.191	.103	.331**	.476**
Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme (2)		1	.795**	.792**	.755**	.694**	.896**	.099	.021	.374**	.465**
Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme (3)			1	.784**	.735**	.628**	.901**	.158	.029	.411**	.460**
Toplumla İşbirliği (4)				1	.737**	.645**	.884**	.184	.098	.409**	.485**
Kaynak ve İmkân Yönetimi (5)					1	.693**	.884**	.149	.042	.252*	.499**
Toplum Kaynaklarının Kullanımı (6)						1	.836**	-.004	-.050	.228	.367**
Toplam Öz-yeterlik (7)							1	.140	.041	.374**	.516**
Daimicilik (Perennialism) (8)								1	.760**	-.301*	-.411**
Esasicilik (Essentialism) (9)									1	-.267*	-.268*
İlerlemecilik (Progressivism) (10)										1	.710**
Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) (11)											1

** $p < .01$ düzeyinde anlamlı; 1: Okul İklimi Vizyonu Geliştirme; 2: Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme; 3: Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme; 4: Toplumla İşbirliği; 5: Kaynak ve İmkân Yönetimi; 6: Toplum Kaynaklarının Kullanımı; 7: Toplam Öz-yeterlik; 8: Daimicilik (Perennialism); 9: Esasicilik (Essentialism); 10: İlerlemecilik (Progressivism); 11: Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

Tablo 20 incelendiğinde değişkenler arasındaki ilişkiler üç kategori altında değerlendirilmiştir. Buna göre öncelikle öz-yeterlik açısından alt boyutlar ve toplam öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkiler, ardından eğitsel felsefi anlayışların alt boyutları arasındaki ilişkiler ve son olarak öz-yeterlik ile eğitsel felsefi anlayışlara ait puanlar arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Öz-yeterlik açısından alt boyutlar ve toplam öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında “Okul İklimi Vizyonu Geliştirme” boyutu ile “Yasal ve Etik İlkelere Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme” ($r=.730, p<.01$), “Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme” ($r=.870, p<.01$), “Toplumla İşbirliği” ($r=.745, p<.01$), “Kaynak ve İmkân Yönetimi” ($r=.773, p<.01$), “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ($r=.681, p<.01$) ve “Toplam Öz-yeterlik” boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. “Yasal ve Etik İlkelere Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme” boyutu ile “Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme” ($r=.795, p<.01$), “Toplumla İşbirliği” ($r=.792, p<.01$), “Kaynak ve İmkân Yönetimi” ($r=.755, p<.01$), “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ($r=.694, p<.01$) ve “Toplam Öz-yeterlik” ($r=.894, p<.01$) boyutları arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. “Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme” boyutu ile “Toplumla İşbirliği” ($r=.784, p<.01$), “Kaynak ve İmkân Yönetimi” ($r=.735, p<.01$), “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ($r=.628, p<.01$) ve “Toplam Öz-yeterlik” ($r=.901, p<.01$) boyutları arasında yüksek düzeyde olumlu ilişkiler söz konusudur. “Toplumla işbirliği” ile “Kaynak ve İmkân Yönetimi” ($r=.737, p<.00$), “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ($r=.645, p<.00$) ve “Toplam Öz-yeterlik” ($r=.884, p<.01$) puanları arasında doğrusal yönde yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüştür. “Kaynak ve İmkân Yönetimi” ile “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ($r=.693, p<.01$) ve “Toplam Öz-yeterlik” ($r=.884, p<.01$) arasında da olumlu yönde ve kuvvetli ilişki bulunmuştur. “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ile “Toplam Öz-yeterlik” ($r=.836, p<.01$) arasında kuvvetli ve doğrusal ilişki belirlenmiştir.

Eğitsel felsefi anlayışlar arasındaki bağlantılar ele alındığında, “Daimicilik” anlayışı ile “Esasicilik” ($r=.760, p<.01$) anlayışı arasında doğrusal yönde ve kuvvetli ilişki olmakla birlikte “İlerlemecilik” ($r=-.301, p<.01$) ile ters yönde zayıf, “Yeniden Kurmacılık” ($r=-.411, p<.01$) anlayışı ile de negatif yönde orta düzeyde ilişkileri mevcuttur. “Esasicilik” anlayışı ile “İlerlemecilik” ($r=-.267, p<.01$) ve “Yeniden Kurmacılık” ($r=-.268, p<.01$) anlayışları arasında ters yönde zayıf ilişkiler belirlenmiştir.

Son olarak okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ile eğitsel felsefi anlayışları arasındaki ilişkileri gösteren değerlere göre “Okul İklimi Vizyonu Geliştirme” algısı, “İlerlemecilik” ($r=.331, p<.01$) anlayışı ile pozitif yönde zayıf ve “Yeniden Kurmacılık” ($r=.476, p<.01$) anlayışı ile orta düzeyde ilişki göstermiştir. Benzer şekilde “Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme” algısı ile “İlerlemecilik” ($r=.374, p<.01$) anlayışı arasında pozitif yönde zayıf ve “Yeniden Kurmacılık” ($r=.465, p<.00$) anlayışı ile orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. “Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme” algısı ile “İlerlemecilik” ($r=.411, p<.01$) ve “Yeniden Kurmacılık” ($r=.460, p<.01$) anlayışları arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. “Toplumla İşbirliği” algısına bakıldığında ise yine İlerlemecilik” ($r=.409, p<.01$) ve “Yeniden Kurmacılık” ($r=.485, p<.01$) anlayışları ile pozitif orta düzeyde ilişki görülmüştür. “Kaynak ve İmkân Yönetimi” algısı ile “İlerlemecilik” ($r=.252, p<.01$) anlayışı arasında pozitif yönde zayıf ve “Yeniden Kurmacılık” ($r=.499, p<.01$) anlayışı ile orta düzeyde ilişki saptanmıştır. “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” algısı sadece “Yeniden Kurmacılık” ($r=.367, p<.01$) anlayışı ile pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki içindedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin toplam öz-yeterlik algı puanları ile “İlerlemecilik” ($r=.374, p<.01$) anlayışı arasında pozitif yönde zayıf ve “Yeniden Kurmacılık” ($r=.516, p<.01$) anlayışı ile orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

3.3. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin okul ideal okul, öğretmen, ideal öğrenci, ideal öğrenci, veli ve ideal veli kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçme aracından elde edilen veriler sunulmuştur. Bu kapsamda okul yöneticilerinin okul kavramına yönelik algıları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin “okul” ve “ideal okul” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar şu kategoriler altında toplanmıştır (Tablo 21).

Tablo 21 ele alındığında mevcut uygulamadaki okul kavramına ilişkin 55; hayallerindeki okul kavramına yönelik ise 46 metafor üretildiği belirlenmiştir. Okul kavramına yönelik metaforların % 16.36’sı şekillendirici ortam, % 14.55 ise büyümenin/yetişmenin olduğu ortam şeklinde ifade edilmiştir. Buna karşın ideal okul

kavramına yönelik öne sürülen metaforların ise % 35.42'si yaşam alanı, % 14.58'i yönlendirici ortam ve % 12.50'si büyümenin ve yetişmenin olduğu ortam olarak ön görülmüştür. Buna ek olarak okul kavramına ilişkin üretilen metaforlarda “özgür ve demokratik ortam” başlığı altında metafor olmamasına rağmen ideal okul kavramına ilişkin bu başlıkta 2 metafor ileri sürülmüştür.

Tablo 21. Okul yöneticilerinin “okul” ve “ideal okul” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri

“Okul” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri	f	%	“İdeal Okul” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri	f	%
Bilgi verici bir ortam	2	3.64	Bilgi verici bir ortam	-	-
Koruyucu ve güven verici bir ortam	4	7.27	Koruyucu ve güven verici bir ortam	2	4.17
Büyümenin/yetişmenin olduğu bir ortam	8	14.55	Büyümenin/yetişmenin olduğu ortam	6	12.50
Sosyal ve eğlenceli bir ortam	1	1.82	Sosyal ve eğlenceli bir ortam	3	6.25
Hoş ve değerli bir ortam	4	7.27	Hoş ve değerli bir ortam	4	8.33
Düzeltilici/tedavi edici bir ortam	2	3.64	Düzeltilici/tedavi edici bir ortam	-	-
Şekillendirici bir ortam	9	16.36	Şekillendirici bir ortam	3	6.25
Çalışma ortamı	1	1.82	Çalışma ortamı	-	-
Yönlendirici bir ortam	4	7.27	Yönlendirici bir ortam	7	14.58
Yaşam alanı	8	14.55	Yaşam alanı	17	35.42
Vazgeçilmezlik unsuru	6	10.91	Vazgeçilmezlik unsuru	2	4.17
Özgür ve demokratik bir ortam	-	-	Özgür ve demokratik bir ortam	2	4.17
Olumsuzluk unsuru	6	10.91	Olumsuzluk unsuru	-	-
Toplam	55	100	Toplam	46	100

Özellikle okul kavramı ile ilgili olarak olumsuzluk unsuru başlığında 6 metafor belirtilmesine rağmen ideal okul kavramına yönelik olumsuzluk unsuru olarak düşünülen bir metafor ortaya konulmamıştır. Bunun yanında okul kavramına yönelik metaforlarda görülmekle birlikte ideal okul kavramına yönelik “bilgi verici ortam”, “düzeltilici/tedavi edici ortam” ve “çalışma ortamı” başlıklarında da ileri sürülen bir metafor bulunmamıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin “okul” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar şu kategoriler altında toplanmıştır (Tablo 22):

Tablo 22'ye göre “Sizden görev yaptığınız okulu herhangi bir nesneye benzetmeniz istense...” şeklinde sorulan soruya verilen cevaplar yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin % 16.36'sı okulu “şekillendirici ortam” olarak görmektedir. Bu tema altında en çok söz edilen kavram fabrika olmuştur. Diğer deyişle okul yöneticileri okulu, bir fabrikaya benzetmişlerdir. Bunun yanında % 14.55'i “yaşam alanı” ve “büyümenin/yetişmenin olduğu ortam” şeklinde söz etmiştir. Bu temalardan yaşam alanı temasında kovan; diğer temada ise ev ve tarla gibi kelimeler kullanılmıştır. Buna ek olarak bu soruda okul yöneticileri tarafından azalan oranlarda %

10.91’i “vazgeçilmezlik unsuru” ve “olumsuzluk unsuru”, % 7.27’i “koruyucu ve güven verici ortam”, “hoş ve değerli varlık” ve “yönlendirici ortam” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 22. Okul yöneticilerinin “okul” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Şekillendirici	Fabrika	5	9.09
	İmalathane	1	1.82
	Kamp	1	1.82
	Kartopu	1	1.82
	Tangram	1	1.82
	Toplam	9	16.36
Büyümenin yetişmenin olduğu ortam	Bahçe	1	1.82
	Botanik bahçesi	1	1.82
	Ev	3	5.45
	Fakülte	1	1.82
	Orman	1	1.82
	Tarla	2	3.64
Yaşam alanı	Toplam	8	14.55
	Ağaç	1	1.82
	Akvaryum	1	1.82
	Kovan	4	7.27
	Merkez	1	1.82
	Yuva	1	1.82
Olumsuzluk unsuru olarak	Toplam	8	14.55
	Bilinmeyenli denklem	1	1.82
	Çorak toprak	1	1.82
	Gecekondu	1	1.82
	Kuruyan ağaç	1	1.82
	Parkı olmayan şehir	1	1.82
Vazgeçilmezlik unsuru	Seyyar tezgâh	1	1.82
	Toplam	6	10.91
	Güneş	1	1.82
	Hayat ağacı	1	1.82
	Kalp	1	1.82
	Kelaynak	1	1.82
Yönlendirici ortam	Şeker	1	1.82
	Tabiat	1	1.82
	Toplam	6	10.91
	Araba	1	1.82
	Mum	1	1.82
	Yönetici lider	2	3.64
Hoş ve değerli ortam	Toplam	4	7.27
	Çiçek	1	1.82
	Fidan	1	1.82
	Gül	1	1.82
	Işık	1	1.82
	Toplam	4	7.27
Koruyucu güven verici	Aile	3	5.45
	Bakımevi	1	1.82
	Toplam	4	7.27
Bilgi verici	Kitap	2	3.64
Sosyal ve eğlenceli ortam	Toplam	2	3.64
	Deniz kıyısı	1	1.82
	Toplam	1	1.82
Düzeltilici - tedavi edici	Rehabilitasyon merkezi	2	3.64
Çalışma ortamı olarak	Toplam	2	3.64
	Gemi	1	1.82
	Toplam	1	1.82

Bu bağlamda okul yöneticilerinin uygulamadaki okulu en çok fabrikaya benzettikleri; bu benzetmeden yola çıkarak okulda daha çok tekil ve salt yapıya sahip bireyler inşa etme, onların yaşam alanı olma, büyümelerini ve yetişmelerini sağlama amacıyla olduğu ileri sürülebilir. Okul yöneticilerinin ideal okul ile ilgili değerlendirmeleri Tablo 23'te belirtilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 23. Okul yöneticilerinin “ideal okul” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Yaşam alanı	Arıkovanı	4	8.33
	Ağaç	2	4.17
	Çınar ağacı	1	2.08
	Çiçek bahçesi	1	2.08
	Dünya	1	2.08
	Geniş aile	1	2.08
	Kocaman bahçe	1	2.08
	Kompleks	1	2.08
	Küllüye	1	2.08
	Orman	1	2.08
	Özel okul	1	2.08
	Petek	1	2.08
	Tabiat	1	2.08
	Toplam	17	35.42
Yönlendirici ortam	Aydınlatıcı	1	2.08
	Gazete	1	2.08
	Hızlı tren	1	2.08
	Kamp evi	1	2.08
	Uçak	1	2.08
	Uzay aracı	1	2.08
Büyümenin yetişmenin olduğu ortam	Uzay gemisi	1	2.08
	Toplam	7	14.58
	Bahçe	1	2.08
	Gül bahçesi	1	2.08
	Ev	2	4.17
	Meyve ağacı	2	4.17
Hoş ve değerli ortam	Toplam	6	12.50
	Bulunduğum okul	1	2.08
	Çiçek	1	2.08
	Dikensiz gül	1	2.08
	Pırlanta atölyesi	1	2.08
	Toplam	4	8.33
Sosyal ve eğlenceli ortam	Sirk	1	2.08
	Tatil köyü	1	2.08
	Tiyatro	1	2.08
	Toplam	3	6.25
Şekillendirici ortam	Fabrika	1	2.08
	Makine	1	2.08
	Sanayi	1	2.08
	Toplam	3	6.25
Vazgeçilmezlik unsuru olarak	Güneş	1	2.08
	Mutluluğa adanmış	1	2.08
	Toplam	2	4.17
Çalışma ortamı	Arı	1	2.08
	Donanım	1	2.08
	Toplam	2	4.17
Koruyucu ve güven verici ortam	Aile	2	4.17
	Toplam	2	4.17
Özgür bir ortam	Sahne	1	2.08
	Sınırsız	1	2.08
	Toplam	2	4.17

Tablo 23'e bakıldığında "Sizden hayalinizdeki okulu herhangi bir nesneye benzetmeniz istense." şeklinde sorulan soruya verilen cevaplara göre katılımcılardan % 35.42'si okulu "yaşam alanı"; % 14.58'i "yönlendirici ortam"; % 12.50'si "büyümenin/yetişmenin olduğu ortam", % 8.33'ü "hoş ve değerli varlık"; % 6.25'i "şekillendirici ortam" ve "sosyal ve eğlenceli ortam"; % 4.25'i "vazgeçilmezlik unsuru", "çalışma ortamı", "koruyucu ortam" ve "özgür bir ortam" olarak ifade etmiştir. Bu temalar içerisinde okul yöneticilerinin okulu hayallerinde arı kovanı, ağaç, çınar ağacı, çiçek bahçesi, dünya, geniş aile ve kocaman bahçe gibi yaşam alanına benzeten anahtar terimler ileri sürdükleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin "öğretmen" ve "ideal öğretmen" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar şu kategoriler altında toplanmıştır (Tablo 24):

Tablo 24. Okul yöneticilerinin "öğretmen" ve "ideal öğretmen" kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri

"Öğretmen" Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri	f	%	"İdeal Öğretmen" Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri	f	%
Bilgi kaynağı ve aktarıcısı	9	15.79	Bilgi kaynağı ve aktarıcısı	8	15.69
Koruyucu ve güven verici	2	3.51	Koruyucu ve güven verici	-	-
Büyüten/yetiştiren	2	3.51	Büyüten/yetiştiren	5	9.80
Hoş ve değerli bir varlık	9	15.79	Hoş ve değerli bir varlık	6	11.76
Mekanikleşmiş bir varlık	8	14.04	Mekanikleşmiş bir varlık	3	5.88
Düzeltilici/tedavi edici	2	3.51	Düzeltilici/tedavi edici	-	-
Yönlendirici	-	-	Yönlendirici	4	7.84
Şekillendirici	-	-	Şekillendirici	1	1.96
Yorulmaz işçiler	11	19.30	Yorulmaz işçiler	14	27.45
Otoriteye uyan	3	5.26	Otoriteye uyan	1	1.96
Vazgeçilmezlik unsuru	7	12.28	Vazgeçilmezlik unsuru	9	17.65
Toplam	53	100	Toplam	48	100

Tablo 24 ele alındığında okul yöneticilerinin öğretmen kavramına ilişkin 53; hayallerindeki öğretmen kavramına yönelik ise 48 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Öğretmen kavramına yönelik öne sürülen metaforların % 19.30'u yorulmaz işçiler, % 15.79'u ise bilgi kaynağı ve aktarıcısı ile hoş ve değerli bir varlık olarak ifade etmiştir. Ayrıca bu kategoride % 14.04 oranında mekanikleşmiş varlık şeklinde belirtilmiştir. Buna karşın ideal öğretmen kavramına yönelik öne sürülen metaforlarda ise % 27.45'i

yorulmaz işçiler, % 17.65'i vazgeçilmezlik unsuru ve % 15.69'u ise bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak ön görülmüştür. Buna ek olarak öğretmen kavramına yönelik metaforlarda “koruyucu/güven verici” ve “düzeltici/tedavi edici” başlıklarında metafor olmasına rağmen ideal öğretmen kavramına yönelik bu başlıklarda metafor mevcut değildir. Ayrıca ideal öğretmen kavramına yönelik ise “yönlendirici” ve “şekillendirici” başlıklarında metaforlar ileri sürülmekle birlikte bu başlıklarda öğretmen kavramına yönelik ortaya konulan bir metafor bulunmamıştır.

Tablo 25. Okul yöneticilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Yorulmaz işçiler	Arı	9	15.79
	İşçi arı	1	1.75
	Usta	1	1.75
	Toplam	11	19.30
	Ağaç	1	1.75
Hoş ve değerli varlık	Akıl küpü	2	3.51
	Altın	1	1.75
	Arkadaş	1	1.75
	Çiçek	2	3.51
	Kırlangıç	1	1.75
	Klasik otomobil	1	1.75
	Toplam	9	15.79
Bilgi kaynağı	Işık	2	3.51
	Kitap	1	1.75
	Lamba	2	3.51
	Mevlana	1	1.75
	Mum	2	3.51
	Sözlük	1	1.75
	Toplam	9	15.79
Mekanikleşmiş varlık	Robot	1	1.75
	1986 model bmc	1	1.75
	Bilgisayar	1	1.75
	Diş macunu tüpü	1	1.75
	Fabrika	1	1.75
	PC yazılımı	1	1.75
	Spor aleti	1	1.75
	Windows 10	1	1.75
	Toplam	8	14.04
Vazgeçilmezlik unsuru	Güneş	3	5.26
	Her şey	1	1.75
	Nar	1	1.75
	Su	1	1.75
	Toprak	1	1.75
Otoriteye uyan	Toplam	7	12.28
	Futbol takımı	1	1.75
	Ürkek	1	1.75
	Ürkek ceylan	1	1.75
Büyüten yetiştiren	Toplam	3	5.26
	Bahar	1	1.75
	Bilgisayar programcısı	1	1.75
Düzeltici	Toplam	2	3.51
	Bahçıvan	1	1.75
	Eğitmen	1	1.75
Koruyucu ve güven verici	Toplam	2	3.51
	Anne-baba	2	3.51

Bu bağlamda temalar çerçevesinde okul yöneticilerinin öğretmene yönelik ortaya koydukları metaforik algıları Tablo 25’te belirtilmiştir. Tablo 25’e göre okul yöneticilerinin % 19.30’u öğretmeni “yorulmaz işçiler” olarak görmektedir. Bu tema altında en çok söz edilen kavram arı olmuştur. Diğer deyişle okul yöneticileri öğretmeni, bir arıya benzetmişlerdir. Bunun yanında % 15.79’u “hoş ve değerli varlık” ve “bilgi kaynağı” şeklinde söz etmiştir. Bu temalardan hoş ve değerli varlık temasında çiçek, ağaç, akıl küpü, arkadaş, altın; diğer temada ise ışık, lamba ve mum gibi kelimeler kullanılmıştır.

Tablo 26. Okul yöneticilerinin “ideal öğretmen” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Yorulmaz işçiler	Arı	4	7.84
	Arı-güneş	1	1.96
	Atom	1	1.96
	Çok yönlü	1	1.96
	Ekip	1	1.96
	Karınca	5	9.80
	Karınca- arı - mum	1	1.96
	Toplam	14	27.45
Vazgeçilmezlik unsuru	Güneş	6	11.76
	Kartal	1	1.96
	Okulundaki öğretmen	1	1.96
	Su	1	1.96
	Toplam	9	17.65
Bilgi kaynağı	Dolu sayfa	1	1.96
	Işık	2	3.92
	Işık kaynağı	1	1.96
	Kalem	1	1.96
	Kitap	1	1.96
	Mum	2	3.92
	Toplam	8	15.69
Hoş ve değerli varlık	Aşk	1	1.96
	Bilge insan	1	1.96
	Çiçek	2	3.92
	Hercai menekşe	1	1.96
	Vefa	1	1.96
	Toplam	6	11.76
Büyüten-yetiştiren	Ana	1	1.96
	Ana arı	1	1.96
	Anne ve baba	1	1.96
	Bahçıvan	1	1.96
	Toprak	1	1.96
	Toplam	5	9.80
Yönlendirici	Pusula	1	1.96
	Teknik direktör	1	1.96
	Yol rehberi	1	1.96
	Yön tabelası	1	1.96
	Toplam	4	7.84
Mekanikleşmiş	Ateş ölçer	1	1.96
	Fabrika	1	1.96
	Saat	1	1.96
	Toplam	3	5.88
Şekillendirici	İskarpela	1	1.96
Otoriteye uyan	Toplam	1	1.96
	Mürşit	1	1.96
	Toplam	1	1.96

Buna ek olarak bu soruda okul yöneticileri tarafından azalan oranlarda % 14.04'ü "mekanikleşmiş varlık (robot, bilgisayar vb.)", % 12.28'i "vazgeçilmezlik unsuru (güneş, toprak, su vb.)", % 5.26'sı "otoriteye uyan (ürkek vb.)" olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenin en çok arıya benzetildiği; bu benzetmeden yola çıkarak öğretmenin arı gibi işlerlik gösteren, bilgiyi aktarmada mekanikleşen, otoriteye uyan, vazgeçilmez ve değerli bir varlık olarak gösterildiği ileri sürülebilir. Okul yöneticilerinin ideal öğretmene yönelik ortaya koydukları metaforik algıları Tablo 26'da belirtilmiştir.

Tablo 26'da okul yöneticilerinin % 27.45'i ideal öğretmeni "yorulmaz işçiler" olarak görmektedir. Bu tema altında en çok söz edilen kavram arı olmuştur. Diğer deyişle okul yöneticileri ideal öğretmeni, bir arıya benzetmişlerdir. Bunun yanında % 17.65'i "vazgeçilmezlik unsuru", % 15.69'u "bilgi kaynağı", % 11.76'sı "hoş ve değerli varlık" ve % 9.80'i ise "büyüten-yetiştiren" şeklinde söz etmiştir. Bu temalardan "vazgeçilmezlik unsuru" temasında güneş; "bilgi kaynağı" temasında ışık ve mum; "hoş ve değerli varlık" temasında çiçek; diğer temalarda ise anne-baba, pusula, saat, ateş ölçer gibi kelimeler kullanılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmen kavramında olduğu üzere ideal öğretmeni de en çok arıya benzettikleri; bu benzetmeden yola çıkarak ideal öğretmenin arı gibi işlerlik gösteren, öğrencilerine güneş gibi ışık saçan, çiçek kadar değerli, anne-baba gibi yol gösterici bir model şeklinde tasvir ettikleri belirtilebilir.

Okul yöneticilerinin "öğrenci" ve "ideal öğrenci" kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar şu kategoriler altında toplanmıştır (Tablo 27). Tablo 27 ele alındığında okul yöneticilerinin öğrenci kavramına ilişkin 52; hayallerindeki öğrenci kavramına yönelik ise 48 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Öğrenci kavramına yönelik öne sürülen metaforların % 34.48'i büyütülen/yetiştirilen, % 10.34'ü ise yorulmaz işçiler ve şekillendirilme ihtiyacı duyan, % 6.90'ı ise hoş ve değerli varlık olarak ifade etmiştir. Buna karşın ideal öğrenci kavramına yönelik okul yöneticileri tarafından öne sürülen metaforların ise % 39.58'i büyüyen/yetişen, % 14.58'i hoş ve değerli ve % 8.34'ü ise mekanikleşmiş ve düzeltilen/tedavi edilen unsur olarak ön görülmüştür. Buna ek olarak öğrenci kavramına yönelik metaforlarda "bilgi almaya hazır", "yarışmacı", "otoriteye uymak zorunda olan" ve "düzeltilen/tedavi edilen unsur" başlıklarında metafor olmasına rağmen ideal öğrenci kavramına yönelik bu başlıklarda metafor mevcut değildir.

Tablo 27. Okul yöneticilerinin “öğrenci” ve “ideal öğrenci” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri

“Öğrenci” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri	f	%	“İdeal Öğrenci” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri	f	%
Büyütülen/yetiştirilen	20	34.48	Büyüyen/yetişen	19	39.58
Bilgi almaya hazır	-	-	Bilgi almaya hazır	2	4.17
Bilgi kullanıcısı ve üreticisi	1	1.72	Bilgi kullanıcı ve üreticisi	-	-
Yorulmaz işçiler	6	10.34	Yorulmaz işçiler	3	6.25
Mekanikleşmiş	1	1.72	Mekanikleşmiş	4	8.34
Yarışmacı	-	-	Yarışmacı	2	4.17
Şekillendirilme ihtiyacı duyan	6	10.34	Şekillendirilme ihtiyacı duyan	1	2.08
Hoş ve değerli	4	6.90	Hoş ve değerli	7	14.58
Masumiyet unsuru	3	5.17	Masumiyet unsuru	1	2.08
Eğlence unsuru	2	3.45	Eğlence unsuru	-	-
Özgür ve demokratik	3	5.17	Özgür ve demokratik	1	2.08
Vazgeçilmezlik unsuru	1	1.72	Vazgeçilmezlik unsuru	3	6.25
Olumsuzluk unsuru	3	5.17	Olumsuzluk unsuru	-	-
Kayıtsız-duyarsız	1	1.72	Kayıtsız-duyarsız	-	-
Birey	1	1.72	Birey	-	-
Otoriteye uymak zorunda olan	-	-	Otoriteye uymak zorunda olan	1	2.08
Düzeltilen/tedavi edilen unsur	-	-	Düzeltilen/tedavi edilen unsur	4	8.34
Toplam	52	100	Toplam	48	100

Ayrıca ideal öğrenci kavramına yönelik ise “bilgi kullanıcısı ve üreticisi”, “eğlence unsuru”, “olumsuzluk unsuru”, “kayıtsız/duyarsız” ve “birey” başlıklarında metaforlar ileri sürülmekle birlikte öğrenci kavramına yönelik bir metafor bulunmamıştır. Bu temalar çerçevesinde okul yöneticilerinin öğrenciye yönelik metaforik algıları Tablo 28’de belirtilmiştir.

Tablo 28’e göre “Sizden okulunuzdaki öğrenciyi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense...” şeklinde sorulan soruya verilen cevaplar yüzde olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin % 34.48’i öğrenciyi “büyütülen-yetiştirilen” olarak görmektedir. Bu tema altında en çok söz edilen kavram fidan, çiçek ve balık olmuştur. Diğer deyişle okul yöneticileri öğrenciyi, bir fidana, çiçeğe ve balığa benzetmişlerdir. Bunun yanında % 10.34’ü “yorulmaz işçiler” ve “şekillendirilme ihtiyacı duyan” şeklinde söz etmiştir. Bu temalardan “yorulmaz işçiler” temasında arı kovanı, arı, karınca; diğer temada ise boş levha, boş bardak, boş çanta gibi kelimeler kullanılmıştır.

Tablo 28. Okul yöneticilerinin öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Büyütülen-Yetiştirilen	Fidan	6	10.34
	Çiçek	5	8.62
	Balık	5	8.62
	Beyaz sayfa	2	3.45
	Aç çocuk	2	3.45
	Ağaç	2	3.45
	Çay bitkisi	1	1.72
	Evlat	1	1.72
	Filiz	1	1.72
	Kuzu	1	1.72
	Toplam	20	34.48
Yorulmaz işçiler	Arı kovanı	2	3.45
	İşçi arı	2	3.45
	Karınca	1	1.72
	Kul	1	1.72
	Toplam	6	10.34
Şekillendirilme ihtiyacı duyan	Boş bardak	1	1.72
	Boş çanta	1	1.72
	Boş levha	2	3.45
	Çanta	1	1.72
	Hamur	1	1.72
	Toplam	6	10.34
Hoş ve değerli varlık	Bal	1	1.72
	Çay	1	1.72
	Gül	1	1.72
	İnci	1	1.72
	Toplam	4	6.90
Masumiyet unsuru	Melek	2	3.45
	Ayna	1	1.72
	Toplam	3	5.17
Olumsuzluk unsuru	Ağustos böceği	1	1.72
	Cıva	1	1.72
	Sazan	1	1.72
	Toplam	3	5.17
Özgür ve demokratik	Kuş	1	1.72
	Uçurtma	1	1.72
	Yıldızlar	1	1.72
	Toplam	3	5.17
Eğlence unsuru	Futbol topu	1	1.72
	Oyun hamuru	1	1.72
	Toplam	2	3.45
Bilgi kullanıcı ve üreticisi	Bilgisayar	1	1.72
	Toplam	1	1.72
Birey	Öğrenci	1	1.72
	Toplam	1	1.72
Kayıtsız duyarsız	Set	1	1.72
	Toplam	1	1.72
Mekanikleşmiş	Fabrika	1	1.72
	Toplam	1	1.72
Vazgeçilmezlik unsuru	Okulu okul yapan nesne	1	1.72
	Toplam	1	1.72

Buna ek olarak bu soruda okul yöneticileri tarafından azalan oranlarda % 6.90'ı “hoş ve değerli varlık (bal, çay vb.)”, % 5.17'si “masumiyet unsuru (melek, ayna)”, “olumsuzluk unsuru (ağustosböceği, cıva, sazan)” ve “özgür ve demokratik varlık (kuş, uçurtma, yıldız)” olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğrenciyi en çok büyütülen-yetiştirilen bir çiçek, fidan veya balığa, arı gibi çalışan ve şekillendirilme ihtiyacı duyan boş bir levhaya benzettikleri ileri sürülebilir.

Tablo 29. Okul yöneticilerinin “ideal öğrenci” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Büyütülen-yetiştirilen	Fidan	5	10.42
	Çiçek	5	10.42
	Filiz - Kırlangıç	2	4.17
	Ağaç	1	2.08
	Balık	1	2.08
	Başak	1	2.08
	Çınar	1	2.08
	Çiçeğe duran ağaç	1	2.08
	Evlat	1	2.08
	Yavru	1	2.08
	Toplam	19	39.58
Hoş ve değerli varlık	Sevgi	2	4.17
	Bitmeyen Kalem	1	2.08
	Elmas	1	2.08
	Gümüş	1	2.08
	Kendi öğrencim	1	2.08
	Şiir	1	2.08
	Toplam	7	14.58
Düzeltilen	Bukalemun	1	2.08
	Elek	1	2.08
	Kevgir	1	2.08
	Usta	1	2.08
	Toplam	4	8.33
Mekanikleşmiş	Leğen	1	2.08
	Robot	1	2.08
	Sorgulayan Araç	1	2.08
	Telsiz	1	2.08
	Toplam	4	8.33
Vazgeçilmezlik unsuru	Su	1	2.08
	Su-Vazo	1	2.08
	Temiz Ahlaklı	1	2.08
	Toplam	3	6.25
Yorulmaz işçiler	Arı	1	2.08
	Karınca	2	4.17
	Toplam	3	6.25
Yarışmacı	Ok	2	4.17
	Toplam	2	4.17
Bilgi alıcısı	Kâğıt	1	2.08
	Kumbara	1	2.08
	Toplam	2	4.17
Masumiyet unsuru	Melek	1	2.08
	Toplam	1	2.08
Otoriteye uyan	Talebe	1	2.08
	Toplam	1	2.08
Özgür bir varlık	Yıldız	1	2.08
	Toplam	1	2.08
Şekillendirilme ihtiyacı	Hamur	1	2.08
	Toplam	1	2.08

Okul yöneticilerinin ideal öğrenciye yönelik ortaya koydukları metaforik algıları Tablo 29’da belirtilmiştir. Tablo 29’a göre okul yöneticilerinin % 39.58’i ideal öğrenciyi “büyütülen-yetiştirilen” olarak görmektedir. Bu tema altında en çok söz edilen kavram fidan ve çiçek olmuştur. Diğer deyişle okul yöneticileri ideal öğrenciyi, bir fidana ve çiçeğe benzetmişlerdir. Bu durum öğrenci kavramına yönelik yürütülen metaforlarla benzerlik göstermektedir. Bunun yanında % 14.58’i ideal öğrenciyi “hoş ve değerli varlık” şeklinde söz etmiştir. Bu temada okul yöneticileri sevgi, bitmeyen kalem, elmas, gümüş ve şiir gibi kelimeler kullanmıştır. Buna ek olarak bu soruda okul yöneticileri tarafından azalan oranlarda % 8.33’ü “düzeltici (bukalemun, elek, kevgir, usta)” ve “mekanikleşmiş (leğen, robot, araç, telsiz)”, % 6.25’i “vazgeçilmezlik unsuru (su vb.)” ve “yorulmaz işçiler (arı, karınca)” olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ideal öğrenciyi en çok büyütilen-yetiştirilen bir çiçek veya fidana benzettikleri, bitmeyen kalem ve sevgi gibi değerli, zamanla düzeltilen ve mekanikleşmiş ama sorgulayan bir araca benzettikleri ileri sürülebilir.

Okul yöneticilerinin “veli” ve “ideal veli” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar şu kategoriler altında toplanmıştır (Tablo 30):

Tablo 30. Okul yöneticilerinin “veli” ve “ideal veli” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri

“Veli” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri	f	%	“İdeal Veli” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri	f	%
Olumsuzluk unsuru	11	26.83	Olumsuzluk unsuru	1	2.63
Hoş ve değerli bir varlık	9	21.95	Hoş ve değerli bir varlık	9	23.68
Mekanikleşmiş bir varlık	8	19.51	Mekanikleşmiş bir varlık	3	7.89
Büyüten-yetiştiren	7	17.07	Büyüten-yetiştiren	13	34.21
Koruyucu ve güven verici	3	7.32	Koruyucu ve güven verici	2	5.26
Otorite unsuru	1	2.44	Otorite unsuru	3	7.89
Düzeltici	1	2.44	Düzeltici	1	2.63
Bilgi kaynağı ve aktarıcısı	1	2.44	Bilgi kaynağı ve aktarıcısı	5	13.16
Toplam	41	100	Toplam	37	100

Tablo 30 ele alındığında okul yöneticilerinin veli kavramına ilişkin 41; hayallerindeki veli kavramına yönelik ise 37 metafor ürettikleri belirlenmiştir. Veli kavramına yönelik öne sürülen metaforların % 26.83’ü olumsuzluk unsuru, % 21.95’i ise hoş ve değerli varlık, % 19.51’i mekanikleşmiş varlık ve % 17.07’si ise büyüten/yetiştiren olarak ifade etmiştir. Buna karşın ideal veli kavramına yönelik öne sürülen metaforların ise % 34.21’i büyüten/yetiştiren, % 23.68’i hoş ve değerli ve % 13.16’sı ise

bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak ön görülmüştür. Sonuç olarak, her başlıkta hem veli hem de ideal veli kavramına yönelik metaforların ileri sürüldüğü bulunmuştur. Buna ek olarak veli kavramına yönelik metaforlar en çok “olumsuzluk unsuru” başlığı altında toplanırken, ideal veli kavramına yönelik metaforlar ise en çok “büyüyen-yetiştiren varlık” başlığı altında toplanmıştır. Okul yöneticilerinin veliye yönelik ortaya koydukları metaforik algıları Tablo 31’de belirtilmiştir.

Tablo 31. Okul yöneticilerinin “veli” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Olumsuzluk unsuru	Ağustos böceği	1	2.44
	Bazen düşman	1	2.44
	Cahil	1	2.44
	Cırcır Böceği	1	2.44
	Duvar	1	2.44
	Şikâyet kutusu	1	2.44
	Taş	1	2.44
	Tek ayağı kırık masa	1	2.44
	Veba	1	2.44
	Yaban arısı	1	2.44
	Yılan	1	2.44
	Toplam	11	26.83
Hoş ve değerli bir varlık	İnsan	1	2.44
	Karınca	2	4.88
	Kedi	1	2.44
	Kış güneşi	1	2.44
	Orman	1	2.44
	Puzzle	1	2.44
	Sandal	1	2.44
	Su	2	4.88
	Uçurtma	1	2.44
	Toplam	9	21.95
Mekanikleşmiş bir varlık	Araba	2	4.88
	Ders alacak hoca	1	2.44
	İş yeri patronu	1	2.44
	Klavyesiz bilgisayar	1	2.44
	Takım sandığı	1	2.44
	Tamirciye giden insan	1	2.44
	Tüccar	1	2.44
	Toplam	8	19.51
Büyüten-yetiştiren unsur	Ağaç	1	2.44
	Başak	1	2.44
	Büyüteç	1	2.44
	Dağ	1	2.44
	Sarmaşık	1	2.44
	Tarla	1	2.44
	Yağmur	1	2.44
	Toplam	7	17.07
Koruyucu ve güven verici	Anne-Baba	1	2.44
	Koruyucu	1	2.44
	Soba	1	2.44
Otorite unsuru	Toplam	3	7.32
	Fabrika	1	2.44
Düzeltilici	Toplam	1	2.44
	Keser	1	2.44
Bilgi kaynağı ve aktarıcısı	Toplam	1	2.44
	Kitap	1	2.44
	Toplam	1	2.44

Tablo 31’e göre okul yöneticilerinin % 26.83’ü veliyi “olumsuzluk unsuru” olarak görmektedir. Bu tema altında ağustosböceği, düşman, cahil, cırcır böceği, duvar, şikâyet kutusu, taş, kırık masa, veba, yabana arısı ve yılan gibi çok çeşitli kavramlar kullanılmıştır. Diğer deyişle okul yöneticileri, veliyi çeşitli olumsuz durumlara ve öğelere benzetmişlerdir. Bunun yanında % 21.95’i “hoş ve değerli varlık”, % 19.51’i “mekanikleşmiş varlık” ve % 17.07’si “büyüten-yetiştiren unsur” şeklinde söz etmiştir. Bu temalardan “hoş ve değerli varlık” temasında karınca, su, insan, kış güneşi vb.; “mekanikleşmiş varlık” temasında araba, işyeri patronu, klavyesiz bilgisayar vb.; “büyüten-yetiştiren unsur” temasında ise ağaç, başak, büyüteç vb. kelimeler kullanılmıştır.

Tablo 32. Okul yöneticilerinin “ideal veli” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Büyüten/yetiştiren	Anne	3	7.89
	Güneş	3	7.89
	İnsan	1	2.63
	Maddi Manevi Katkısı Olan	1	2.63
	Toprak	1	2.63
	Kan	1	2.63
	Orman	1	2.63
	Sorumluluk	1	2.63
	Tarla	1	2.63
	Toplam	13	34.21
Hoş ve değerli bir varlık	Ayna	2	5.26
	Kumbara	2	5.26
	Arı Kovanı	1	2.63
	Su	1	2.63
	Mum	1	2.63
	Aslan	1	2.63
	Karınca	1	2.63
	Toplam	9	23.68
Bilgi kaynağı ve aktarıcısı	Derviş	1	2.63
	Ufku açık insan	1	2.63
	Katkı sağlayan kişi	1	2.63
	Çeşme	1	2.63
	Bilinç	1	2.63
Mekanikleşmiş bir varlık	Toplam	5	13.16
	İtfaiye	1	2.63
	Fanatik taraftar	1	2.63
	Ferrari motoru	1	2.63
	Toplam	3	7.89
Otorite unsuru	2. Murat	2	5.26
	Trafik Lambası	1	2.63
	Toplam	3	7.89
Koruyucu ve güven verici	Defter	1	2.63
	İlgili	1	2.63
	Toplam	2	5.26
Olumsuzluk unsuru	Köpek	1	2.63
	Toplam	1	2.63
Düzeltilici	İngiliz Anahtarı	1	2.63
	Toplam	1	2.63

Buna ek olarak bu soruda okul yöneticilerinin % 7.32'si veliyi “koruyucu ve güven verici (anne-baba, soba, koruyucu)” olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin veliyi en çok olumsuzluk yansıtan ögelere benzettikleri ileri sürülebilir. Okul yöneticilerinin ideal veliye yönelik ortaya koydukları metaforik algıları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32’ye göre okul yöneticilerinin % 34.21’i ideal veliyi “büyüten-yetiştiren” olarak görmektedir. Bu tema altında en çok söz edilen kavramlar, anne ve güneş olmuştur. Diğer deyişle okul yöneticileri ideal veliyi, anneye ve güneşe benzetmişlerdir. Bu durum veli kavramına yönelik yürütülen metaforlarla benzerlik göstermemektedir. Bunun yanında % 23.68’i ideal veliyi “hoş ve değerli varlık” şeklinde söz etmiştir. Bu temada ayna, kumbara, arı kovanı, su, mum, aslan, ay ve karınca gibi kelimeler kullanılmıştır. Buna ek olarak bu soruda azalan oranlarda % 13.16’sı “bilgi kaynağı ve aktarıcısı (derviş, ufku açık insan, katkı sağlayan kişi, çeşme, bilinç)”, % 7.89’u “mekanikleşmiş varlık (itfaiye, fanatik taraftar, Ferrari motoru)”, “otorite unsuru (2. Murat, trafik lambası)” ve % 5.26’sı “koruyucu ve güven verici (defter, ilgili)” olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda ideal velinin en çok büyüten-yetiştiren bir anne ve güneşe benzettikleri, ayna gibi yol gösterici, çocuğuna rehberlik eden ve bilgilendiren bir modele benzetildiği ileri sürülebilir.

Okul yöneticilerinin “okul yöneticisi” ve “ideal okul yöneticisi” kavramına ilişkin ürettiği metaforlar şu kategoriler altında toplanmıştır (Tablo 33):

Tablo 33. Okul yöneticilerinin “okul yöneticisi” ve “ideal okul yöneticisi” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorileri

“Okul yöneticisi” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri			“İdeal okul yöneticisi” Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri		
	f	%		f	%
Otorite unsuru	-	-	Otorite unsuru	3	7.69
Koruyucu ve güven verici	5	13.16	Koruyucu ve güven verici	3	7.69
Bilgi kaynağı ve aktarıcı	3	7.89	Bilgi kaynağı ve aktarıcı	3	7.69
Hoş ve değerli bir varlık	7	18.42	Hoş ve değerli bir varlık	7	17.95
Mekanikleşmiş bir varlık	2	5.26	Mekanikleşmiş bir varlık	2	5.13
Yönlendirici	5	13.16	Yönlendirici	8	20.51
İhtiyaç karşılayıcısı	7	18.42	İhtiyaç karşılayıcısı	4	10.26
Yorulmaz işçiler	9	23.68	Yorulmaz işçiler	2	5.13
Vazgeçilmezlik unsuru	-	-	Vazgeçilmezlik unsuru	5	12.82
Şekillendirici	-	-	Şekillendirici	2	5.13
Kayıtsız-duyarsız bir varlık	1	2.63	Kayıtsız-duyarsız bir varlık	-	-
Toplam	39	100	Toplam	39	100

Tablo 33 dikkate alındığında okul yöneticilerinin okul yöneticisi ve hayallerindeki okul yöneticisi kavramlarına yönelik 39’ar metafor ürettikleri belirlenmiştir. Okul yöneticisi kavramına yönelik öne sürülen metaforların % 23.68’i yorulmaz işçiler, % 18.42’si ise hoş ve değerli bir varlık ve ihtiyaç karşılayıcısı, % 13.16’sı ise koruyucu ve güven verici ile yönlendirici olarak ifade etmiştir. Buna karşın ideal okul yöneticisi kavramına yönelik öne sürülen metaforların ise % 20.51’i yönlendirici, % 17.95’i hoş ve değerli bir varlık, % 12.82’si vazgeçilmezlik unsuru ve % 10.26’sı ise ihtiyaç karşılayıcısı unsur olarak ön görülmüştür.

Tablo 34. Okul yöneticilerinin “okul yöneticisi” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Yorulmaz işçiler	Arı	1	2.63
	Bel Zinciri	1	2.63
	Eşek	1	2.63
	Irgat	1	2.63
	Kolektif Şirket	1	2.63
	Kraliçe Arı	1	2.63
	Şamar Oğlanı	1	2.63
	Zincirli Köle	1	2.63
	Toplam	9	23.68
Hoş ve değerli bir varlık	Ağaç	1	2.63
	Akarsu	1	2.63
	Aktör	1	2.63
	Gül	1	2.63
	Kartal	1	2.63
	Nesneye benzemez	1	2.63
	Satrançta bir taş	1	2.63
İhtiyaç karşılayıcı unsur	Toplam	7	18.42
	Lamba	2	5.26
	Mum	1	2.63
	Sigorta	1	2.63
	Şoför	2	5.26
	Tost	1	2.63
Koruyucu ve güven verici	Toplam	7	18.42
	Anne Baba	1	2.63
	Baba	2	5.26
	Binanın Kolonları	1	2.63
	Kalkan	1	2.63
Yönlendirici	Toplam	5	13.16
	Kılavuz	1	2.63
	Kılavuz Kitap	1	2.63
	Lokomotif	1	2.63
	Orkestra Şefi	1	2.63
	Teknik Direktör	1	2.63
Bilgi kaynağı	Toplam	3	7.89
	Işık	1	2.63
	Kalem	1	2.63
	Kitap	1	2.63
Mekanikleşmiş bir varlık	Toplam	2	5.26
	Bateri	1	2.63
	Bilgisayar	1	2.63
Kayıtsız ve duyarsız varlık	Toplam	1	2.63
	Defter	1	2.63

Buna ek olarak okul yöneticisi kavramına yönelik metaforlarda “kayıtsız-duyarsız varlık” başlığında metafor olmasına rağmen ideal okul yöneticisi kavramına yönelik bu başlıkta metafor mevcut değildir. Ayrıca ideal okul yöneticisi kavramına yönelik ise “otorite unsuru”, “vazgeçilmezlik unsuru” ve “şekillendirici” başlıklarında metaforlar ileri sürülmekle birlikte bu başlıklarda okul yöneticisi kavramına yönelik ortaya konulan bir metafor bulunmamıştır. Bu bağlamda temalar çerçevesinde okul yöneticilerinin okul yöneticisine yönelik ortaya koydukları metaforik algıları Tablo 34’te belirtilmiştir.

Tablo 35. Okul yöneticilerinin “ideal okul yöneticisi” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların dağılımı

Tema	Metaforlar	Yönetici sayısı	Frekans (%)
Yönlendirici	Lider	3	7.69
	Deniz feneri	2	5.13
	Kılavuz kitap	1	2.56
	Orkestra şefi	1	2.56
	Teknik direktör	1	2.56
	Toplam	8	20.51
Hoş ve değerli bir varlık	İnsan	3	7.69
	Aktör	1	2.56
	Arkadaş	1	2.56
	Bayrak	1	2.56
	Nesneye benzemez	1	2.56
	Toplam	7	17.95
Vazgeçilmezlik unsuru	Anne	1	2.56
	Annem	1	2.56
	Matematik	1	2.56
	Su	2	5.13
	Toplam	5	12.82
İhtiyaç karşılayıcı	Buğday başağı	1	2.56
	Havuz	1	2.56
	Mum	1	2.56
	Patron	1	2.56
	Toplam	4	10.26
Koruyucu, güven verici	Baba	2	5.13
	Anne-baba	1	2.56
	Toplam	3	7.69
Bilgi kaynağı	Kitap	2	5.13
	Heybe	1	2.56
	Toplam	3	7.69
Otorite unsuru	Ana	1	2.56
	Aslan	1	2.56
	Karizma	1	2.56
	Toplam	3	7.69
Yorulmaz işçi	Arı	1	2.56
	Motor	1	2.56
	Toplam	2	5.13
Şekillendirici	Liyakat	1	2.56
	Makas	1	2.56
	Toplam	2	5.13
Mekanikleşmiş bir varlık	Terazi	2	5.13
	Toplam	2	5.13

Tablo 34’e göre okul yöneticilerinin % 23.68’i okul yöneticisini “yorulmaz işçiler” olarak görmektedir. Bu tema altında arı, bel zinciri, eşek, ırgat, kolektif şirket,

kraliçe arı, şamar oğlanı, zincirli köle gibi çok çeşitli kavramlar kullanılmıştır. Diğer deyişle, okul yöneticisini sürekli çalışan ve yorulmayan olumlu ve olumsuz ögelere benzetmişlerdir. Bunun yanında % 18.42'si “hoş ve değerli varlık”, “ihtiyaç karşılayıcı unsur” ve % 13.16'sı “koruyucu ve güven verici unsur” ve “yönlendirici” şeklinde söz etmiştir. Bu temalardan “hoş ve değerli varlık” temasında ağaç, akarsu, aktör, gül vb.; “ihtiyaç karşılayıcı unsur” temasında lamba, şoför, mum vb.; “koruyucu ve güven verici unsur” temasında anne-baba, binanın kolonları ve kalkan; “yönlendirici” temasında ise kılavuz, lokomotif, orkestra şefi, teknik direktör gibi kelimeler kullanılmıştır. Buna ek olarak bu soruda okul yöneticileri tarafından % 7.89'u “bilgi kaynağı (ışık, kalem, kitap)” olarak okul yöneticisini ifade etmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin, okul yöneticisini durmadan çalışan, ihtiyaçları karşılayan, anne-baba gibi değerli ögelere benzettikleri ileri sürülebilir. Okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisine yönelik ortaya koydukları metaforik algıları ise Tablo 35'te belirtilmiştir.

Tablo 35'e göre “Sizden ideal okul yöneticisini herhangi bir nesneye benzetmeniz istense...” şeklinde sorulan soru değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin % 20.51'i ideal okul yöneticisini “yönlendirici” olarak görmektedir. Bu tema altında en çok söz edilen kavramlar, lider ve deniz feneri olmuştur. Diğer deyişle okul yöneticileri ideal okul yöneticisini, lider ve deniz fenerine benzetmişlerdir. Bu durum, okul yöneticisi kavramına yönelik yürütülen metaforlarla benzerlik göstermemektedir. Bunun yanında % 17.95'i ideal okul yöneticisini “hoş ve değerli varlık” şeklinde söz etmiştir. Bu temada insan, aktör, arkadaş, bayrak gibi kelimeler kullanılmıştır. Buna ek olarak bu soruda azalan oranlarda % 12.82'si “vazgeçilmezlik unsuru (su, anne, matematik)”, % 10.26'sı “ihtiyaç karşılayıcı unsur (buğday başağı, havuz, mum, patron)”, % 7.69'u “koruyucu ve güven verici (anne-baba)”, “bilgi kaynağı (kitap, heybe)” ve “otorite unsuru (anne, aslan, karizma)” olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda ideal okul yöneticisinin en çok lider ve deniz feneri gibi yönlendirici bir modele benzettikleri, arkadaş gibi değerli, su gibi vazgeçilmez ögelere benzetildiği ileri sürülebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, iki bölüm halinde sunulmuştur. Öncelikle nicel verilere ilişkin sonuçlar kapsamlı biçimde tartışılmış, ardından nitel veriler değerlendirilmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan şu şekilde ortaya konulmuştur.

4.1. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri açısından öz-yeterlik algıları birbirine yakındır. Diğer deyişle cinsiyet farklılığı okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da tüm alt boyutlarda ve toplam puanda erkek okul yöneticilerinin kadın okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öz yeterlik algısı ve tüm alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alan yazında araştırmanın bu sonucu ile çelişen yani kadınların öz-yeterliğinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Çimen, 2007; Smith, Guarino, Storm ve Adams, 2006) bulunduğu gibi benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar da söz konusudur. Demirel de (2009) sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik algıları hakkında bir araştırmada okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik algıları cinsiyet, eğitim durumu, yöneticilik süresi ve değişkenlerine göre anlamlı değişiklik gösterdiğini belirtmektedir. Bu sonuçların farklılık göstermesinin çalışmaların yapıldığı bölgelerin toplumsal özelliklerinin farklı olması, toplumların zamanla değişmesi veya çalışma grubunun birbirine yakın örneklemelerden seçilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında bu araştırmayı destekler yönde Tschannen-Moran ve Garies (2007) ve Sezgin Nartgün ve Demirel (2015) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algısı üzerinde cinsiyetin etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin medeni durumları açısından öz-yeterlik algıları birbirine yakındır. Diğer deyişle evli veya bekâr olma durumu okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da tüm alt boyutlarda ve toplam puanda evli okul yöneticilerinin bekâr okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Alan

yazında yapılan araştırmalarda benzer şekilde Bozdoğan (2015) ve Sezgin Nartgün ve Demirer'in (2015) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile medeni durum arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilmesi bu sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir.

Okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre öz-yeterlilik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından analizler incelendiğinde toplum kaynaklarının kullanımı alt boyutunun dışındaki bütün alt boyutlarda ve toplam puanda oluşan farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin ilgili alt boyutlarda ve toplam puanda öğrenim düzeyleri açısından öz-yeterlilik algılarının birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılığın yönü ise ön lisans-lisans mezunu okul yöneticilerinden daha yüksek ortalamaya sahip lisansüstü mezunu okul yöneticileri lehinedir. Buna ek olarak sadece toplum kaynaklarının kullanımı alt boyutunda okul yöneticilerinin öz-yeterlilik algıları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin ilgili alt boyutta öğrenim düzeyleri açısından öz-yeterlilik algılarının birbirlerine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerinin farklılığı toplum kaynaklarının kullanımı alt boyutunda öz-yeterlilik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da bu alt boyutta lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin ön lisans-lisans mezunu okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin hizmet süresine göre öz-yeterlilik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlilik algıları arasındaki farklar istatistiksel bakımdan anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin hizmet süreleri açısından öz-yeterlilik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle hizmet sürelerinin farklılığı okul yöneticilerinin öz-yeterlilik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da tüm alt boyutlarda ve toplam puanda 1-9 yıl aralığındaki hizmet süresine sahip okul yöneticilerinin diğer hizmet sürelerine sahip okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, hizmete yeni başlayan okul yöneticilerinin yeni göreve gelmeleri ve içsel motivasyonlarının yüksek olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yeni göreve gelen

yöneticilerin bir şeyler üretmeye, ortaya koymaya çalıştığı, kurumda bir değişim dönüşüm başlatma ve farkındalık yaratma çabası içinde olması olarak belirtilebilir. Bu sonuç alan yazında Öztürk (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulan sonuç ile örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik süresine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar istatistiksel anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin yöneticilik süreleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle yöneticilik sürelerinin farklılığı okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da toplam puanda 10-18 yıl aralığındaki yöneticilik süresine sahip okul yöneticilerinin diğer yöneticilik sürelerine sahip okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşın alan yazında Sezgin Nartgün ve Demirer'in (2015) yaptıkları çalışmada yöneticilikteki kıdeme göre 6-10 yıl kıdem sahip yöneticiler lehine öz-yeterlik algısı bakımından anlamlı fark bulunmuştur.

Okul yöneticilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından incelendiğinde öz-yeterlik algıları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle sosyo-ekonomik düzeyin farklılığı okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da toplam puanda sosyo-ekonomik düzeyi orta olan okul yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Okutan ve Kahveci (2010) tarafından Rize ilinde ilköğretim yöneticileri arasında yapılan öz-yeterlilik çalışmasında da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Yöneticilerin sosyo-ekonomik durum açısından öz-yeterlilik algıları aynı düzeyde olması yöneticilerin ekonomik gelirlerinin birbirine çok yakın olması kaynaklıdır. Yöneticilik süreleri açısından okul yöneticilerinin çalıştıkları kurumdaki sürelerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 4 veya 8 yıl ile sınırlandırılmasının bir sonucu olabilir.

Okul yöneticilerinin okulun imkân düzeylerine göre öz-yeterlik algıları alt boyutlar ve toplam puan bakımından göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları arasındaki farklar önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulların imkân düzeyleri açısından öz-yeterlik algılarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Diğer deyişle okulların imkân düzeyleri arasındaki farklılık okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları üzerinde belirleyici role sahip değildir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da toplam puanda görev yaptıkları okullarda üst düzey imkânlarla sahip olan okul yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinden daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulların yakıt, kırtasiye tadilat gibi onarımlarının geçmiş yıllara oranla daha düzenli gönderilmesi okulların imkân düzeylerini birbirine yakınlaştırmış idareciler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamasını sağlamıştır. Öz yeterlilik algıları yüksek puanda olan okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların daha yüksek imkân düzeylerine sahip olmaları toplumsal ve yönetsel imkânları daha iyi düzeyde kullandıklarını anlamına gelmektedir. Alan yazında Tschannen-Moran ve Garies (2007) tarafından yapılan araştırma bu sonucu destekler yönde olup okul düzeyi, okul düzeni ve alt gelirli öğrenci oranı gibi öğelerin öz-yeterlik algısında belirleyici etkiye sahip olmadığını ortaya koymuşlardır.

Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar doğrultusunda ilerlemecilik felsefesinin aritmetik ortalaması, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik felsefelerinin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin baskın felsefi anlayışları incelendiğinde, birçok yöneticinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyete göre incelendiğinde daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışlarında cinsiyete dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin cinsiyete dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik puanında erkek yöneticilerin ve esasicilik ile yeniden kurmacılık puanlarında ise kadın yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak erkeklerin sorgulayıcı anlayışı benimsedikleri ancak yine nesnelliğe bağlı kaldıkları; kadın yöneticilerin ise bir kısmının mutlak doğrulardan oluşan ve değişmez gerçekler olarak ön görülen bilgiye bağlılık duyduğu, bir kısmının ise eğitimde rol oynayan tüm paydaşların tercihlerini, ilgilerini ve uygulamalarını özgürce yansıttığı yeniden kurmacılık anlayışlarını benimsedikleri belirtilebilir. Aslan (2018) tarafından yapılan çalışmada da erkek yöneticilerin daimici felsefe algılarının, kadın yöneticilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, medeni duruma dayanarak incelendiğinde daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik felsefi anlayışlarında cinsiyete dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin medeni duruma dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik ve esasicilik puanlarında bekâr yöneticilerin ve ilerlemecilik puanında ise evli yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) yaptıkları araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Okul yöneticileri eğitsel felsefi anlayışlar ölçeğine ilişkin algıların katılımcıların öğrenim düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin dört boyutundan yalnızca yeniden kurmacılık boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Buna göre lisansüstü eğitim yapan okul yöneticilerinin yeniden kurmacılık anlayışına yönelik puanlarının anlamlı biçimde diğer gruptaki yöneticilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer deyişle lisansüstü eğitim yapma durumu okul yöneticilerinin yeniden kurmacılık anlayışına ilişkin algılarını anlamlı biçimde değiştirmektedir. Diğer boyutlara bakıldığında okul yöneticilerinin öğrenim düzeyinin onların daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik anlayışları üzerinde belirleyici etkiye sahip olmamıştır. Buna karşın lisansüstü eğitim yapmayan okul yöneticilerinin daimicilik ve esasicilik puanları daha yüksektir. Buna ek olarak lisansüstü eğitim yapan okul yöneticilerinin ilerlemecilik anlayışına ilişkin puanları daha yüksek belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, hizmet süresine dayalı olarak ele alındığında daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışlarında hizmet süresine dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak $p>.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin hizmet süresine dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik puanında 19 yıldan fazla çalışmış yöneticilerin ve esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık puanlarında ise 10-18 yıl aralığında hizmet süresine sahip yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın (2009) yaptıkları araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayışlarının yöneticilik sürelerine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin yöneticilik süreleri açısından daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışlarına ilişkin puanları yakın değerlerdedir. Bir başka deyişle okul yöneticilerinin yöneticilik süresi onların eğitsel anlayışları üzerinde belirleyici bir role sahip değildir. Buna karşın anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik ve yeniden kurmacılık eğitim anlayışlarında puanlar okul yöneticilerinin yöneticilik süresi arttıkça düşmektedir. Bununla beraber esasicilik anlayışında ise 1-9 yıl yöneticilik yapan okul yöneticilerinin puanları daha yüksek olup bu grupta 18 yıla kadar puanlar düşmekle birlikte ardından süre arttıkça puanların arttığı belirlenmiştir. İlerlemecilik anlayışında ise yöneticilik süresi 10-18 yıl olan okul yöneticilerinin puanları daha yüksektir; ancak bu süreden sonra yani 19 ve daha üstü yöneticilik yapan okul yöneticilerinin ilerlemecilik anlayışının en düşük puanlara sahip oldukları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, gelir düzeyine dayalı olarak incelendiğinde daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışlarında gelir düzeyine dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak $p>.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin gelir düzeyine dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik puanında gelir düzeyi üst olan yöneticilerin ve esasicilik, ilerlemecilik ve

yeniden kurmacılık puanlarında ise gelir düzeyi orta olan yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitsel felsefi anlayış ölçeğinden aldıkları puanlar, imkân düzeyine dayalı olarak değerlendirildiğinde daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi anlayışlarında imkân düzeyine dayalı olarak oluşan farklar istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin imkân düzeyine dayalı olarak eğitsel felsefi anlayışlarının birbirine yakın değerlerde olduğu anlamına gelmektedir. Buna karşın istatistiki bakımdan anlamlı fark söz konusu olmasa da daimicilik puanında imkân düzeyi orta olan yöneticilerin, ilerlemecilik puanında imkân düzeyi üst olan yöneticilerin ve yeniden kurmacılık puanlarında ise imkân düzeyi düşük olan yöneticilerin daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bir diğer bulguya göre, eğitsel felsefi anlayış ölçeğinin esasicilik boyutunda imkân düzeyi üst olan yöneticiler, diğer yöneticilerden istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu fark, imkân düzeyi üst olan yöneticileri lehinedir. Alan yazın çalışmalarında benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Kaya (2007) tarafından yapılan benzer çalışmada da okul yöneticilerinin felsefi akımlara eğilimleri açısından anlamlı farklılık olmadığı, yeniden kurmacılık ilerlemecilik gibi felsefi akımların puanlarının çalışmamıza benzer şekilde yüksek puanlarda olduğu tespit edilmiştir. Bunun ortaya çıkmasındaki en büyük etken Milli Eğitim Bakanlığı müfredatlarının ve yöneticilere verilen seminerlerin bu felsefi akımları ön planda tutan anlayışlarla yapılmasıdır.

Değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde “Okul İklimi Vizyonu Geliştirme” boyutu ile “Yasal ve Etik İlkelere Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme”, “Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme”, “Toplumla İşbirliği”, “Kaynak ve İmkân Yönetimi”, “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ve “Toplam Öz-yeterlik” boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. “Yasal ve Etik İlkelere Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme” boyutu ile “Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme”, “Toplumla İşbirliği”, “Kaynak ve İmkân Yönetimi”, “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ve “Toplam Öz-yeterlik” boyutları arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. “Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme” boyutu ile “Toplumla İşbirliği”, “Kaynak ve İmkân Yönetimi”, “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ve “Toplam Öz-yeterlik” boyutları arasında yüksek düzeyde

olumlu ilişkiler söz konusudur. “Toplumla işbirliği” ile “Kaynak ve İmkân Yönetimi”, “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ve “Toplam Öz-yeterlik” puanları arasında doğrusal yönde yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüştür. “Kaynak ve İmkân Yönetimi” ile “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ve “Toplam Öz-yeterlik” arasında da olumlu yönde ve kuvvetli ilişki bulunmuştur. “Toplum Kaynaklarının Kullanımı” ile “Toplam Öz-yeterlik” arasında kuvvetli ve doğrusal ilişki belirlenmiştir. Bu sonuçlar çerçevesinde öz-yeterlik algısının bir boyutunda meydana gelen diğer boyutları ve genel puanları da pozitif yönde ve yüksek düzeyde değiştirdiği öne sürülebilir. Bu sonuçlarda görüldüğü üzere okul yöneticilerinin öz-yeterlik algılarına yönelik alt boyutlarda meydana gelen pozitif değişimler diğer öğeleri de pozitif yönde etkilemektedir.

Eğitsel felsefi anlayışlar arasındaki bağlantılar ele alındığında, “Daimicilik” anlayışı ile “Esasicilik” anlayışı arasında doğrusal yönde ve kuvvetli ilişki olmakla birlikte “İlerlemecilik” ile ters yönde zayıf, “Yeniden Kurmacılık” anlayışı ile de negatif yönde orta düzeyde ilişkileri mevcuttur. “Esasicilik” anlayışı ile “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” anlayışları arasında ters yönde zayıf ilişkiler belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen merkezli eğitimi ve nesnel bilgiyi savunan idealizm ve realizm anlayışı ile öğrenen merkezliliği ve öznel bilgiyi savunan pragmatizm ve hümanizm anlayışları birbiriyle ilişkiler göstermiştir. Başka bir deyişle okul yöneticilerinin idealizm ya da realizm anlayışına yönelmesi söz konusu ise beraberinde ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışlarında da azalma söz konusu olacaktır.

Okul yöneticilerinin öz-yeterlik algıları ile eğitsel felsefi anlayışları arasındaki ilişkileri gösteren değerlere göre “Okul İklimi Vizyonu Geliştirme” algısı, “İlerlemecilik” anlayışı ile pozitif yönde zayıf ve “Yeniden Kurmacılık” (anlayışı ile orta düzeyde ilişki göstermiştir. Benzer şekilde “Yasal ve Etik İlkelere Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme” algısı ile “İlerlemecilik” anlayışı arasında pozitif yönde zayıf ve “Yeniden Kurmacılık” anlayışı ile orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. “Öğretimsel Liderlik ve Personel Geliştirme” algısı ile “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” anlayışları arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. “Toplumla İşbirliği” algısına bakıldığında ise yine “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılık” anlayışları ile pozitif orta düzeyde ilişki görülmüştür. “Kaynak ve İmkân Yönetimi” algısı ile “İlerlemecilik” anlayışı arasında pozitif yönde zayıf ve “Yeniden Kurmacılık” anlayışı ile orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

“Toplum Kaynaklarının Kullanımı” algısı sadece “Yeniden Kurmacılık” anlayışı ile pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki içindedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin toplam öz-yeterlik algı puanları ile “İlerlemecilik” anlayışı arasında pozitif yönde zayıf ve “Yeniden Kurmacılık” anlayışı ile de orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin ilerlemecilik veya yeniden kurmacılık anlayışlarına yönelmesi bekleniyorsa “Okul İklimi Vizyonu Geliştirme”, “Yasal ve Etik İlkelerle Uyumlu Veriye Dayalı Karar Verme”, “Toplumla İşbirliği” ve “Kaynak ve İmkân Yönetimi” öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Zira bu öğelerin gelişimi ile birlikte okul yöneticilerinin toplam öz-yeterlik algı puanlarında da olumlu yönde değişimler beklendiğinden günümüzde uygulanmakta olan ve ilerlemecilik anlayışına dayandırılmış öğretim programlarının felsefesi ile kendi anlayışlarının bu şekilde tutarlılık göstereceği söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde okul yöneticilerine "Sizden görev yaptığınız okulu herhangi bir nesneye benzetmeniz istense..." şeklinde sorulan soruda en başta gelen cevaplar, okulun şekillendirici ortam, yaşam alanı ve büyümenin yetişmenin olduğu ortam olarak görülmüştür. Buna karşın bu kategoride en az düzeyde öne sürülen cevaplar ise okulun düzeltici tedavi edici, bilgi verici, çalışma ortamı ile sosyal ve eğlence ortamı şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde okul yöneticilerine "Sizden görev yaptığınız okulu herhangi bir nesneye benzetmeniz istense..." şeklinde sorulan soruda en başta gelen cevaplar, okulun şekillendirici ortam, yaşam alanı ve büyümenin yetişmenin olduğu ortam olarak görülmüştür. Buna karşın bu kategoride en az düzeyde öne sürülen cevaplar ise okulun düzeltici tedavi edici, bilgi verici, çalışma ortamı ile sosyal ve eğlence ortamı şeklinde ifade edilmiştir. Aydoğdu'nun (2008) yaptığı çalışmada katılımcılar okulların en temel görevinin bilgi vermek, korumak ve güven vermek şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmadaki yaşam alanı, büyümenin yetişmenin olduğu ortam metaforları ile örtüşmektedir.

Cerit'e (2006) göre, okulun öğrenci, öğretmen ve yöneticiler tarafından bilgi, aydınlanma, değişim ve ilerleme yeri olarak algılanması, çevrenin ve öğrencilerin olumlu yönde gelişmelerini sağlayabileceğini gösterebilir. Araştırmanın bulgusu ile benzerlik

göstermeyen çalışmalardaki olumsuz algıların katılımcıların statüsünden kaynaklandığı söylenebilir. Yönetim görevinde bulunan okul yöneticilerinin okul ile ilgili olumsuz algılar düşünmedikleri görülmektedir.

Okul yöneticileri çalıştıkları okulu olumsuzluk unsuru olarak ifade edebilmekte, fakat hayalindeki okul sorusunda olumsuzluk unsuruna rastlanmamaktadır. Eğitimin en temel yöneticisi olan okul yöneticisinin taşıdığı olumsuz düşüncelerle okulun gelişmesi ve eğitimin ilerlemesi söz konusu değildir. Bu durumu ortaya çıkarak sorunların tespit edilerek ortadan kaldırılması eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyebilir.

Çalışma grubuna "Sizden hayalinizdeki okulu herhangi bir nesneye benzetmeniz istense.." şeklinde sorulan soruda en başta verilen cevaplar okul yöneticileri hayalindeki okulu yaşam alanı ve yönlendirici ortam olarak görülmüştür. Bunun yanında daha az düzeyde büyümenin/yetişmenin olduğu ortam, hoş ve değerli varlık şekillendirici ortam, sosyal ve eğlenceli ortam, vazgeçilmezlik unsuru olarak çalışma ortamı, koruyucu ortam, özgür bir ortam olarak ifade edilmiştir. Bu cevaplardan yola çıkarak okul yöneticileri okulu bir yaşam alanına dönüştürmek istemektedirler. Okulu öğrencileri hayata hazırlayan ve yönlendiren bir ortam olarak ifade etmektedirler. Okul yöneticilerinin çok azının okulu özgür bir ortam olarak görmesi okulu kurallarla işleyen bir sistem olarak düşündüklerinden kaynaklanmaktadır. Özdemir ve Akkaya (2013) öğrenci ve öğretmenlerin okulu aynı zamanda koruyucu ve güven verici bir yer olarak algıladığını ifade etmesi çalışmamızla örtüşmektedir. Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenleriyle yapılan çalışmada ideal okul kavramı ile ilgili olarak ürettikleri metaforların okulu mutluluk ve heyecan veren bir yer olarak görmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum çalışmamızda ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmemektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenler ve öğrencilerin okulu farklı şekilde anlamlandırması çatışmaların ortaya çıkmasını sağlıyor olabilir. Ayrıca okul yöneticilerin büyük bir çoğunluğu hayalindeki okulu bir yaşam alanı olarak ifade etmektedir, fakat çalıştıkları okulu yaşam alanı olarak ifade eden okul yöneticisi sayısı çok daha azdır. Bu durum okul yöneticilerinin çalıştıkları okul şartlarından ve eğitim öğretim faaliyetlerinden kendilerinin de memnun olmadıkları anlamını taşımaktadır.

Çalışma grubuna “Sizden okulunuzdaki öğretmeni herhangi bir nesneye benzetmeniz istense..” şeklinde sorulan soruda okul yöneticilerinin çoğunluğu öğretmeni yorulmaz işçi, bilgi kaynağı, hoş ve değerli varlık, olarak görürken daha azı mekanikleşmiş varlık, otoriteye uyan, büyüten yetiştiren, düzeltici” olarak ifade etmektedir. Literatürdeki çalışmalarda Akan ve arkadaşları (2014) öğretmenler tarafından yönetici kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar içerisinde ağırlıklı olarak yönetim kavramına ilişkin metaforlar üretilirken çalışmamızda okul yöneticileri okul yöneticisini yorulmaz işçi, hoş ve değerli varlık olarak tanımlamaktadırlar. Çalışma grubuna "Sizden hayalinizdeki öğretmeni herhangi bir nesneye benzetmeniz istense.." şeklinde sorulan soruya okul yöneticileri hayalindeki öğretmeni çoğunlukla yorulmaz işçi, vazgeçilmezlik unsuru, bilgi kaynağı ,hoş ve değerli varlık olarak görürken çok daha azı yönlendirici ,mekanikleşmiş varlık, otoriteye uyan, şekillendirici olarak ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin değerlendirmelerine bakıldığında hem mevcut öğretmeni hem de hayalindeki öğretmeni yorulmaz işçi olarak tanımlayarak okullarda öğretmenin çok çalıştığını, eğitim öğretim faaliyetleri için gerektiğinden fazla çaba sarf ettiklerini ifade etmektedirler. Akan ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul yöneticisini çoğunlukla komutan olarak ifade etikleri tespit edilmiştir. Fakat çalışmamızda okul yöneticilerinin çok azı öğretmenleri otoriteye uyan varlık olarak görmektedir. Dönmez (2008) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri ile ilgili üretilen metaforlar incelenmiş genel olarak metaforların olumsuz olarak nitelendirilmiştir fakat çalışmamızda okul yöneticilerinin öğretmenler ile ilgili ideal öğretmen yada okulumdaki öğretmen konulu metafor çalışmalarında olumsuz bir metafora rastlanmamaktadır. Bu durum yönetilen konumundaki öğretmenin okul yöneticisini olumsuz algıladığını fakat okul yöneticisi zihninde öğretmeni olumlu algıladığını göstermektedir. Okullarda bu durumu ortadan kaldıracak çalışmaların yapılması kurumsal iç barışı sağlayarak eğitim öğretimi olumlu yönde etkileyebilir.

Güçlü ve Duran (2017) çalışmalardaki olumsuz algıların katılımcıların statüsünden kaynaklandığı ifade etmektedir. Güçlü ve Duran tarafından yapılan çalışmada da çalışmamıza benzer şekilde yönetim görevinde bulunan okul yöneticilerinin okul ile ilgili olumsuz algılar düşünmedikleri görülmektedir. Aynı amaç için çalışan ve ortak hedefleri daha iyi eğitim öğretim olan eğitim çalışanlarının bir birini olumlu görmesi kurum iç barışını olumlu etkileyerek eğitim öğretim faaliyetlerinin daha düzenli

yürümesini sağlayabilir. Okullarda öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları olumsuz duygu ve düşüncelerin ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılabilir.

Çalışma grubuna “Sizden okulunuzdaki öğrenciyi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense..” şeklinde sorulan soruya okul yöneticilerinin çoğunluğu yorulmaz işçi, şekillendirme ihtiyacı olan varlık, hoş ve değerli varlık olarak ifade ederken çok azı, eğlenceli bir varlık mekanikleşmiş varlık, kayıtsız duyarsız varlık, birey olarak öğrenci, vazgeçilmezlik unsuru, bilgi kullanıcısı ve üreticisi olarak ifade etmektedir. Çalışmamızda felsefi anlayışlarda anlamlı bir fark çıkmamasına karşın öğrenciyi yorulmaz işçi şekillendirme ihtiyacı olan birey olarak gören metaforların fazlaca çıkması okul yöneticilerinin felsefi eğilimleri üzerinde daha derinlemesine çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yapılan literatür taramasında çalışmamıza benzer olarak Döş (2011) öğrencilerin rollerinin ise büyümek, yetişmek, bilgi almak, otoriteye uymak, düzenli ve disiplinli bir şekilde çalışmak, öğretmenin istediği şekle girmek olduğu ifade etmektedir. Çalışma grubuna “Sizden hayalinizdeki öğrenciyi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense..” şeklinde sorulan soruya okul yöneticileri hayalindeki öğrenciyi büyütülen yetiştirilen, hoş ve değerli varlık, mekanikleşmiş, düzeltici, yorulmaz işçi, vazgeçilmezlik unsuru, bilgi alıcısı olarak ifade ederken çok az kısmı öğrenciyi özgür bir varlık, otoriteye uyan, masumiyet unsuru olarak ifade etmektedir.

Çalışma grubuna “Sizden velilerinizi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense...” şeklinde sorulan soruya okul yöneticileri velileri çoğunlukla olumsuzluk unsuru, hoş ve değerli bir varlık, mekanikleşmiş bir varlık olarak ifade ederken çok azı, büyüten/yetiştiren, koruyucu ve güven verici, düzeltici, otorite unsuru, bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak ifade etmektedir. Çalışmamızda olumsuzluk unsuru metaforunu okul yöneticileri sadece veliler için kullandığını görmekteyiz. Bu duruma özellikle son dönemde idarelerin çokça yaşadığı veli şikâyetleri sebep olmuş olabilir. Eğitim yöneticileri eğitim alanında velilerin kendi görev ve sorumluluklarına müdahale ettiğini eğitim alanındaki müdahalelerinin okulun genel işleyişini bozduğunu okulun işleyişini düşünüyor olabilir. Veliler ile okul yöneticileri arasında özellikle disiplin olaylarında olumsuz etkileşimler olduğundan kaynaklanıyor olabilir. Döş (2011) yaptığı çalışmada velilerin eğitim alanında bilgisizliği, ilgisizliği ve eğitime önem vermemesi gibi etkenlerle eğitim öğretimi etkilediğini düşünmektedir. Çalışmamızda da veliler ile ilgili

olumsuz metaforların çıkmasının sebebi bu faktörler olabilir. Çalışma grubuna “Sizden hayalinizdeki veliyi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense..” şeklinde sorulan soruda okul yöneticileri çoğunlukla büyüten/yetiştiren, hoş ve değerli bir varlık, bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak görürken çok azı mekanikleşmiş bir varlık, otorite unsuru, koruyucu ve güven verici, olumsuzluk unsuru, düzeltici olarak ifade etmektedir.

Eğitimin üçlü saç ayaklarından bir tanesi de velidir. Okul yöneticileri Öğrencilerin eğitimi konusunda veliye karşı sorumludurlar, velilerin eğitime olumlu yönde katılmasını istemektedirler ve velileri öğrenciyi büyüten yetiştiren eğitimine yardımcı olan bir varlık olarak görmektedir. Bu durum velilere daha çok eğitimler ve seminerler verilmesini ortaya koymaktadır. Özdemir ve Orhan (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci velisini ise; eğitim-öğretim sürecinde öğretmene yardım sağlayan, yakın ilişkilerin kurulduğu, öğrenci gelişim/başarısına ve eğitim-öğretimin işleyişine etki eden temel aktör olarak gördüklerini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak okul yöneticilerinin öğrenci velisini daha sorumluluk sahibi olarak görürken öğretmenlerin daha samimi daha iyi ilişkiler kurduğunu görmekteyiz.

Çalışma grubuna “Sizden okul yöneticisini herhangi bir nesneye benzetmeniz istense...” şeklinde sorulan soruya okul yöneticileri çoğunlukla yorulmaz işçi, ihtiyaç karşılayıcı, hoş ve değerli bir varlık olarak görürken çok azı koruyucu, güven verici, bilgi kaynağı, mekanikleşmiş bir varlık, Kayıtsız ve duyarsız varlık olarak ifade etmektedir. Cerit (2008a) öğretmen ve yöneticiler tarafından yöneticiler araştırmacı, kontrol eden kişi, danışman, eğitim uzmanı, yönetmen, koç, orkestra şefi ve lider olarak algıladıklarını belirtmiştir. Bu kavramlar çalışmamızla bir bir örtüşmese de yakın kavramlar olarak nitelendirilebilir. Çalışma grubuna “Sizden hayalinizdeki okul yöneticisini herhangi bir nesneye benzetmeniz istense...” şeklinde sorulan yönlendirici, hoş ve değerli bir varlık, vazgeçilmezlik unsuru, ihtiyaç karşılayıcı, otorite unsuru, koruyucu, güven verici, mekanikleşmiş bir varlık, şekillendirici, yorulmaz işçi olarak ifade etmektedir. Korkmaz ve Çevik (2018) ortaokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerini hedeflere kenetlenme noktasında yol gösterici ve lider biri olarak gördükleri ifade etmiştir bu tanımlama çalışmamızdaki yönlendirici tanımlaması ile uyumaktadır. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu okul yöneticisini yorulmaz işçi olarak görürken hayalinizdeki okul yöneticisini yorulmaz işçi görenlerin çok daha azdır. Bu durum okul yöneticilerinin

kendilerine verilen iş yükünün fazla olduğunu ifade ediyor olabilirler. Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında tadilat tamirat bütçe yönetimi gibi eğitim öğretimle direk ilişkili olmayan iş yüklerinin verilmesi olabilir.



5. ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaya konulan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

5.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışma ile okul yöneticilerinin birçok yönden eğitim sistemimize ve okullara ilişkin görüşleri ortaya konmuştur. Okullar, bilginin aktarıldığı yerler olmanın yanında öğrencilerin holistik düzeyde duygularının, becerilerinin ve yaşantılarının da paylaşıldığı kurumlardır. Yeni eğitim programları oluşturulurken okulun en önemli öğeleri içerisinde yer alan okul yöneticilerinin okul ve ilgili öğelere dair sahip oldukları bakış açıları uzmanlar tarafından eğitim alanında yapılacak reformlar ya da yeni program çalışmalarında dikkate alınmalıdır.

- Bu çalışma, okulların ve ilgili öğelerin olumsuz yapılara sahip olduğu, aşırı baskı altında kalan yerlerin olduğu, öğrencilerin mekanikleşmiş hale geldikleri, okul yöneticilerinin kendilerini baskı ve disiplin altında gördükleri bu nedenle durmadan çalışma periyodu sergiledikleri ortaya çıkartılmıştır. Eğitim politikaları oluşturulurken okulların daha iyi fiziksel koşullara sahip olması ve tüm öğelerin karar verici mekanizma olarak yerini alıp daha demokratik yapılar kazanması gibi konularda gerekli duyarlılık gösterilmelidir.

- Veliler mevcut uygulamalar karşısında okul yöneticileri tarafından sürekli olumsuz davranışlar sergileyen bir birey olarak algılanmıştır. Bundan dolayı sağlıklı etkileşim ve iletişime sahip bir okul yapısının inşası için velilerin tüm süreçlerden adım adım bilgilenmesini sağlayacak bir sistemin oluşumu ve işletimi sağlanabilir.

5.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada farklı kademelerdeki okullarda müdürlük görevini sürdüren okul yöneticilerinin okul yaşamına ilişkin sahip olduğu algıları ile ideal okul yaşamına ilişkin tasarladıkları algıları ortaya çıkartmak amacıyla metaforlardan yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinden verilen açık uçlu sorulara metafor kullanarak cevap vermeleri

istenmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan metaforlar, dereceli bir ölçek hazırlamayı tasarlayan araştırmacılar için kaynak olarak kullanılabilir.

- Bu araştırma, okul yöneticilerinin okul yaşamına ve ideal okul yaşamına ilişkin algıları metaforlarla, eğitsel felsefi anlayışları ve öz-yeterlik algıları ise mevcut bir ölçme aracı ile analiz edilmiştir. Benzer şekilde bir araştırmada çalışma grubuna okulda görev yapan diğer üyeler, veliler ve ilgili gruplar da dahil edilebilir.

- Eğitim sistemindeki ve okul içindeki gelişimleri görmek ve yapılan değişimlere olan uyumu ya da aksaklıkları ortaya koymak için bu tür çalışmalar periyodik olarak yinelenenebilir.

- Bu araştırma sonucunda eğitim sisteminin ve dolayısıyla okulların bazı problemlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Çünkü okul yöneticilerinin işlerlikte olan okul ile hayallerindeki okul ve öğelerine ilişkin metaforları genel itibariyle tutarlılık göstermemiştir. Ayrıca öz-yeterlik algıları ve felsefi anlayışlar arasındaki ilişkiler dikkate alınır ve halen daimicilik ve esasicilik anlayışlarını benimseyen okul yöneticilerinin var olduğu düşünülürse öz-yeterlik algılarını iyileştirmeye yönelik çalışmaların yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Bu çerçevede ileriki araştırmalarda daha kapsamlı ve belirli özelliklere sahip katılımcıyla bu sorunların nedenleri üzerine derinlemesine inceleme yapılabilir ve çözüm yolları üretilebilir.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T., 2012.** Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). Eğitim ve Bilim, 37(164), 159-175.
- Ajzen, I., 2002.** Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. Journal of Applied Social Psychology, 32, 4, 665-683.
- Akan, D., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ., 2014.** Teachers' methaphoric impressions related to 'school manager'. Elementary Education Online, 13(1), 169-179.
- Akın, U., 2014.** Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20(2), 125-149.
- Akkaya, E., 2012.** Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 150 s.
- Akkutay, U., 1984.** Enderun mektebi. Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 251.
- Akyıldız, T.Y. ve Akpunar, B., 2018.** Okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(13), 110-123.
- Akyüz, H., 1991.** Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 297s.
- Allinder, R.M., 1994.** The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants, Teacher Education and Special Education, 17, 86-95.
- Arslan, M. ve Bayrakçı, M., 2006.** Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 171.
- Aslan, H., 2018.** Okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin örgüt kültürü üzerindeki etkisi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 156 s.
- Audia, P.G., Locke, E.A., and Smith, K.G., 2000.** The paradox of success: An archival and a laboratory study of strategic persistence following radical environmental change. Academy of Management Journal, 43(5), 837-853.
- Aydeş, S.S. ve Akın, U., 2016.** Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları. Sakarya University Journal of Education, 6(3), 20-39.
- Aydın, P.İ., 2002.** Alternatif okullar. Ankara: PegemA Yayıncılık. 215-234

- Aydın, M., Ünal, I., Koçak, Y., Balcı, E. ve Burgaz, B., 1991.** Eğitim sosyolojisi. Ankara: Gazi Büro Kitabevi, 129s.
- Aydoğdu, E., 2008.** İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, 153 s.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Yücel, E., 2015.** İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 193-218.
- Baker, P.J., 1991.** Metaphors of mindful engagement and a vision of better schools, Educational Leadership, 48(6), 32-35.
- Balcı, A., 1999.** Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 166 s.
- Balcı, A., 2002.** Etkili okul, okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık, 152-153.
- Balcı, A., 2003.** Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 75-77.
- Balcı, A., 2008.** Örgüt mecazları. Ankara: Ekinoks yayınları, 75-125.
- Balcı, A., 2015.** Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler. Pegem A Yayıncılık, 78.
- Baltacı, A., 2017a.** A comparison of Syrian migrant students in Turkey and Germany: entrepreneurial tendencies and career expectations, European Journal of Educational Research, 6(1), 15-27.
- Baltacı, A., 2017b.** İş yükü ve performans arasındaki ilişkiler: Ampirik bir araştırma (okul müdürlerinin iş yükünün performans düzeylerine etkisi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 101-121.
- Baltacı, A. ve Balcı, A., 2017a.** Complexity leadership: A theoretical perspective. International Journal of Educational Leadership and Management, 5(1), 30-58.
- Baltacı, A. ve Balcı, A., 2017b.** Reasons for whistleblowing: A qualitative study. Journal of Educational Sciences Research, 7(1), 37-51.
- Bandura, A., 1977.** Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

- Bandura, A., 1993.** Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., 2009.** Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence based management*, United Kingdom, John Wiley and Sons, 179-200.
- Başar, E., 1996.** Türk yükseköğretim sisteminin dünü, bugünü, yarını. Ankara: Kültür Koleji Eğitim Vakfı, 59-102.
- Başaran İ.E., 1994.** Eğitim yönetimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 35.
- Başaran, İ.E., 2000.** Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü. Ankara: Feryal Matbaası, 95-102.
- Başaran, İ.E., 2006.** Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks, 86.
- Başgöz, D., 1995.** Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk. Ankara: Başbakanlık, Basımevi, 306.
- Baştürk, R., 2011.** Bütün yönleriyle SPSS örnekli non-parametrik istatistiksel yöntemler. Ankara: Anı Yayınları, 95.
- Berliner, D.C., 1990.** If the metaphor fits, why not wear it? The Teacher as Executive Theory into Practice, 29(2), 85-93.
- Blackledge, D. and Hunt, B., 1985.** Sociological interpretations of education. Sydney: Croom Helm.
- Bowles, S. and Gintis, H., 1976.** Schooling in capitalist America Educational reform and the contradictions of economic life, USA: BasicBooks, A Division of Harper Collins Publishers, 125-130.
- Bozdoğan, A.E., 2015.** Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. *Journal of Theoretical Educational Science*, (8)1.
- Bozlk, M., 2002.** The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, 36(1), 142-151.
- Boehm, A.E., 1982.** Assessment of basic concepts. D. Paget ve B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children içinde* (s. 145-116). New York: Grune & Stratton
- Bursalıoğlu, Z., 1981.** Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları, 251-256.
- Cafoğlu, Z., 1998.** Eğitimde küresel kimlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 19, 837-844.

- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P.S., 2006.** Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Celkan, H.Y., 1989.** Eğitim sosyolojisi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi, 178.
- Cemaloğlu, N., Sezgin, F., Şahin, F. ve Sönmez, E., 2017.** Okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Millî Eğitim*, 216, 79-101.
- Cerit, Y., 2006.** Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory and Practice*, 6(3), 669-699.
- Cerit, Y., 2008a.** Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Cerit, Y., 2008b.** Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Chacon, C.T., 2005.** Teacher' perceived efficacy among efl teachers in middle schools in Venezuela, *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Champoux, J.E., 2016.** Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations. New York: Routledge, 75-85.
- Clarcken, A.E., 1997.** Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341-372.
- Creswell, J.W. and Miller, D.L., 2000.** Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Czerniak, C.M. and Lumpe, A.T., 1996.** Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7, 247-266.
- Çağlar, İ., 2001.** Yönetim kültür bağlamında Türk yönetim modelinin saptanmasına yönelik kavramsal bir çalışma, *Gazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 81-148.
- Çelik, V., 1996.** Eğitimsel reform için yeni bir okul kültürü. Ankara: Kültür Koleji Eğitim Vakfı, 103-194.
- Çelik, V., 2000.** Eğitimsel liderlik, Ankara: Pegem A, 156-158.
- Çelik, H., 2004.** İlköğretim okul yöneticilerinin sosyal beceri yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 186 s.

- Çelikten, M., 2006.** Kültür ve öğretmen metaforları. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 269-283.
- Çimen, S., 2007.** İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, 145 s.
- Darmody, M. and Smyth, E., 2016.** Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. International Journal of Educational Management, 30(1), 115-128.
- DeForest, P.A. and Hughes, J.N., 1992.** Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability, Journal of Educational and Psychological Consultation, 3, 301-316.
- Dembo, M.H. and Gibson, S., 1985.** Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement, Elementary School Journal, 86, 173-184.
- Demirel, M., 2009.** Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitime ilişkin öz-yeterlik inançları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37, 36-49.
- Demirtaş, H. ve Çağlar, Ç., 2012.** Okul müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1-22.
- Dewey, J., 2008.** Okul ve toplum. Ankara: Pegem Akademi, 126-130.
- Dönmez, B. ve Bakır, A.A., 2010.** Müdür değişimi bağlamında okul kültürünün mecazlar açısından analizi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 41-60
- Dönmez, B. ve Ağiroğlu Bakır, A., 2010.** Okul yöneticisine ilişkin mecazlar, V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Antalya, 25-28.
- Döş, İ., 2011.** Okul paydaşlarının metaforlar yardımıyla okul örgütlerinin algılama biçimlerinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 189 s.
- Drucker, P., 1993.** Kapitalist ötesi toplum. İstanbul: İnkılap Yayıncılık, 185-196.
- Duran, A., 2016.** Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi (Amasya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat, 125-126.
- Durkheim, E., 1985.** Toplumbilimsel yöntemin kuralları (Çev. C. B. Akal). İstanbul: BFS Yayınları, 85.

- Ekiz, D., 2005.** Sınıf öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 1-11.
- Erdoğan, İ., 1998.** Bilgi toplumu olmanın getirdiği eğitim paradigması. Yeni Türkiye Dergisi, 19, 870-876.
- Erdoğan, İ., 2002.** Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi; sorunlar ve çözümler. Ankara: Sistem Yayıncılık, 56-58.
- Erdoğan, D., 2004.** Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi. Ankara: Sistem Yayıncılık, 36-38.
- Ergin, B., 1998.** Çanakkale ili ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 159 s.
- Ergun, M., 2006.** Eğitimin felsefi temelleri, eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 86.
- Erkal, M., 1998.** Sosyoloji. İstanbul: Der Yayınları, 89.
- Eskicumalı, A., 2003.** Eğitim ve toplumsal değişim: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü 1923-1946. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 15-29.
- Eymen, U.E., 2007.** SPSS 15.0 veri analizi yöntemleri. İstatistik Merkezi Yayın No:1, 125-135.
- Federici, R.A., 2013.** Principals' self-efficacy: relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. European Journal of Psychology of Education, 28(1), 73-86.
- Fidan, N. ve Erden, M., 1998.** Eğitime giriş. İstanbul: Alkım Yayınları, 122-134.
- Freire, P., 1991.** Ezilenlerin pedagojisi. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi, 258-259.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A., 2010.** An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors, Elementary Education Online, 9(3), 1037-1054.
- Ghaith, G. and Yaghi, H., 1997.** Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation, Teaching and Teacher Education, 13, 451-458.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş., 2013.** Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 3(2), 53-71.

- Greenberg, D., 1993.** Education in America: A view from Sudbury Valley, MA: Sudbury Valley School Press, 87.
- Guerrero, M.C.M. and Villamil, O.S., 2002.** Metaphorical conceptualizations of ELS teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Guskey, T.R., 1984.** The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers, *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Gutok, G.L., 2001.** Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar, (Çev. N. Kale), Ankara: Utopya Yayınevi, 125-127.
- Güçlü, N. ve Duran, A., 2017.** Okul yöneticilerinin okul ve ideal okula ilişkin metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3968-3989.
- Gülpınar, A., 2018.** Okul yöneticilerinin özyeterliliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elâzığ, 135 s.
- Gysbers, N.C., 2001.** School guidance and counseling in the 21st century: remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-106.
- Hagstrom, D., Hubbard, R., Hurting, C., Mortola, P., Ostrow, C. and White, V., 2000.** Teaching is like...?, *Educational Leadership*, 57(8), 24-27.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M., 1999.** Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M. and Brockmeier, L., 1992.** An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. Paper Presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 86.
- Hardoon, D.R., Szedmak, S. and Shawe-Taylor, J., 2004.** Canonical correlation analysis: An overview with application to learning methods. *Neural Computation*, 16(12), 2639-2664.
- Henson, R.K., 2001.** Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. The Annual Meeting of The Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA, 96.
- Hesapçioğlu, M., 2001.** Okula ilişkin uygunsuz metaforlar. *Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ankara, 25.
- Illich, I., 1998.** Okulsuz toplum, (Çev. M. Özay). İstanbul: Şule Yayınları, 126-138.
- Inbar, D., 1996.** The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.

- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B., 2013.** Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(2), 275-294.
- İnandı, Y., Yeşil, H., Karatepe, K. ve Uzun, A., 2015.** Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin özyeterlikleri ile değişime gösterdikleri direnç arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 563-581.
- Kalleberg, A.L., 1977.** Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. American sociological review, 5(1), 124-143.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S., 2009.** Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 12, 181-200.
- Kaya, S., 2007.** İlk ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 136 s.
- Korkmaz, M., ve Çevik, M.S., 2018.** Ortaokul Müdürlerinin Müdür Kavramına İlişkin Metaforik algıları. Kuramsal Eğitim araştırmaları dergisi, 11(4),973-1002.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B., 2017.** Okul yöneticilerinin girişimcilik, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarının analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23(2), 249-280.
- Leithwood, K. and Jantzi, D., 2008.** Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. Educational Administration Quarterly, 44(4), 496-528.
- Levine, P.M., 2005.** Metaphors and Images of Classrooms, Kappa Delta Pi Record, 41, 4, 172-175.
- Linn, G.B., Sherman, R. and Gill, P.B., 2007.** Making meaning of educational leadership: the principalship in metaphor. NASSP Bulletin, 91(2), 161-171.
- Lunenburg, F.C. and Ornstein, A.C., 2013.** Eğitim Yönetimi, Ankara: Nobel Yayınları, 95.
- Lyons, C. and Murphy, M., 1994.** Principal Self-Efficacy and Use of Power. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, 85.
- Marshall, H.H., 1990.** Metaphor as an Instructional Tool in Encouraging Student Teacher Reflection, Theory into Practice, 29, 2, 128-132.
- Martinez, M.A, Saulea, N. and Huber, G.L., 2001.** Metaphors as Blueprints of Thinking About Teaching and Learning, Teaching and Teacher Education, 17, 965-977.

- Mccollum, D.L. and Kajs, L.T., 2009.** Examining The Relationship Between School Administrators' Efficacy and Goal Orientations. *Educational Research Quarterly*, 32(3), 29-46.
- Mccullers, J.F. and Bozeman, W., 2010.** Principal Self-Efficacy: The Effect of No Child Left Behind and Florida School Grades. *NASP Bulletin*, 94(1), 53-74.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. and Eccles, J., 1989.** Change in Teacher Efficacy and Student Self and Task Related Beliefs in Mathematics During The Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 2, 247-258.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M., 1994.** An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis, California: Sage Publications, 338.
- Morgan, G., 1997.** Yönetim ve Örgüt Teorilerinden Metafor, İstanbul: Mess, 78.
- Morrison, L.W., 1998.** The Spatiotemporal Dynamics of Insular Ant Metapopulations. *Ecology*, 79, 1135-1146.
- Neill, A.S., 1996.** Bir Eğitim Mucizesi, Adana: Baki Kitap ve Yayınevi, 327.
- Nye, G.D., 2008.** Principals leadership belief: Are personel and enviromental influences related to self-efficacy. Unpublished doctoral dissertation, North Texas University, Teksas, 126-130.
- Oğuz, A., 2009.** Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden Metaforlar, *Milli Eğitim*, 182, 36-56.
- Oğuzkan, A.F., 1993.** Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları, 270 s.
- Oktay, A., 2001.** 21. Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi, İstanbul: Serdar, 15-37.
- Okutan, M. ve Kahveci, A., 2012.** İlköğretim Okul Müdürlerinin Genel Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Rize Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Ormell, C., 1996.** Eight Metaphors of Education, *Educational Research*, 38, 1, 67-75.
- Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R., Saleh, A. and Longhini, A., 1998.** Clashing Metaphors About Classroom Teachers: Toward Asystematic Typology for The Language Teaching Field, *System*, 26, 3-50.
- Özar, B., 1999.** A Case Study on Identifying The Perceptions of Teachers on The Present Organizational Structure and Processes of an Educational Institution Through The Use of Metaphors, *Doktora Tezi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 147 s.

- Özçalı, S., 2007.** Possible Effects of In-Service Education on Efl Teachers' Professional Development in Terms of Teacher Efficacy and Reflective Thinking, Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 96.
- Özden, Y., 2002.** Eğitimde Yeni Değerler, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 192.
- Özden, Y., 2008.** Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm, Ankara: Pegem Akademi, 256.
- Özdemir, S., Yücel, C., Karataş, E. ve Şarlak, Ş., 2010.** Eğitim yöneticileri için belirlenen metaforlar. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Antalya, 89-95.
- Özdemir S. ve Akkaya E., 2013.** Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 19(2), 295-322.
- Özdemir, T.Y. ve Orhan, M., 2019.** Öğretmenlerin Okul, Okul Yöneticisi ve Öğrenci Velisi Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12(2), 701-726
- Öztürk, F., 2002.** Eğitimin Felsefi Temelleri, Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: PegemA Yayıncılık, 295, 116-142.
- Öztürk, M.N., 2012.** Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Öz-Yeterlik Algısı. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Politikası Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 142 s.
- Pajares, F. and Schunk, D.H., 2001.** Self-Beliefs and School Success: Self-efficacy, Self-concept, and School Achievement, Perception, 11, 239-266.
- Parlar, H., 2009.** Ticaret Meslek Lisesi Yöneticilerinin Özyeterlilik ve Çatışma Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 145 s.
- Pond, W.K., 2002.** Distributed Education in The 21st Century: Implications for Quality Assurance, Online Journal of Distance Learning Administration, Vol.5, 136-145.
- Rich, T., 2015.** A Worthy Asset: The Adjunct Faculty and the Influences on Their Job Satisfaction. To Improve the Academy, 34(1-2), 156-170.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. and Vermeulen, K., 2007.** Teacher Education, Graduates' Teaching Commitment and Entrance into The Teaching Profession, Teaching and Teacher Education, 23, 5, 543-556.
- Saban, A., 2004.** Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 2, 131-155.
- Saban, A., 2006.** Okula İlişkin Metaforlar, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459-496.

- Saban, A., Kocbeker, B.N. and Saban, A., 2006.** An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis, *Educational sciences: theory&practice*, 6, 2, 509-522.
- Schwarzer, R., Hahn, A. and Jerusalem, M., 1993.** Negative Affect in East German Migrants: Longitudinal Effects of Unemployment and Social Support, *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 57-69.
- Scott, W.R. and Davis, G.F., 2015.** Organizations and Organizing: Rational, Natural and Open Systems Perspectives, New York: Routledge, 89.
- Semerci, N. ve Özçelik, C., 2018.** Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı Kavramına İlişkin Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Sezgin Nartgün, Ş. ve Demirel, S., 2015.** Okul Yöneticilerinin Örgütsel Yaratıcılık Ve Öz-Yeterlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 170-199.
- Silman, F. ve Şimşek, H., 2006.** Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Okulları ve Merkezi Eğitim Kurumlarına Mecazlar Yoluyla Bir Bakış, *Eurasian Journal of Educational Research*, 6, 23, 177-187.
- Smith, W., Guarino, A., Storm, P. and Adams, O., 2006.** Effective Teaching and Learning Environments and Principal Self-Efficacy. *Journal of Research for Educational Leaders*, 3(2), 4-23.
- Sönmez, V., 2005.** Eğitim Felsefesi, Ankara: Anı Yayıncılık, 250s.
- Sönmez, V., Senemoğlu, N., Tezcan, M., Alkan, C., Bircan, İ., Karakutuk, K. ve Şahin, T.Y., 2000.** Öğretmenlik mesleğine giriş, 230.
- Spring, J., 1997.** Özgür Eğitim, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 124.
- Sunger, M., 2007.** An Analysis of Efficacy Beliefs, Epistemological Beliefs and Attitudes Towards Science in Preservice Elementary Science Teachers and Secondary Science Teachers, Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 135 s.
- Şahin, A., 2004a.** Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 523-547.
- Şahin, A., 2004b.** Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 523-547.
- Şahin, İ., 2004c.** Postmodern Çağ ve Humanist Eğitim, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 78-81.
- Şimşek, H., 1997.** Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yaklaşımlar, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, s, 69-70

- Şirin, H., 2009.** Okul ve özellikleri. İçinde S. Özdemir (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi; Ankara: Nobel Yayınları, 49-76.
- Şimşek, H., 1997.** Metaphorical images of an organization: The power of symbolic constructs in reading change in higher education organizations. Higher Education, 33(3), 283-307.
- Şisman, M., 2000.** Öğretmenliğe Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 240.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S., 2007.** Multivariate Analysis of Variance and Covariance. Using Multivariate Statistics, 3, 402-407.
- Taymaz, H., 2009.** Okul Yönetimi, Pegem Akademi, Ankara, 252-253.
- Türk, E., 1999.** Milli eğitim bakanlığında yapısal değişimler ve Türk eğitim sistemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 372s.
- Temel, D., 2010.** Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefelerini Algılamaları. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 156s.
- Tezcan, M., 1993.** Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye, Ankara Üniversitesi Basımevi, 111s.
- Tezcan, M., 1996.** Eğitim sosyolojisi, Nobel Yayıncılık, Ankara, 256-259.
- Tezcan, M., 1998.** Gelecekte eğitim (21. yüzyılın okulları üzerine). Yeni Türkiye Dergisi, 19, 821-828.
- Tezcan, M., 2000.** Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Anı Yayıncılık, 230.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A.W., 2001.** Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct, Teaching and Teacher Education, 17, 7, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. and Gareis, C.R., 2004.** Principals' Sense of Efficacy: Assessing a Promising Construct, Journal of Educational Administration, 42, 5, 573-585.
- Tschannen-Moran, M. and Gareis, C.R., 2007.** Cultivating Principals' Self- Efficacy: Supports That Matter. Journal of School Leadership, 17(1), 89-113.
- Uzel, A., 2009.** Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Özyeterlilik Algılarının ve Öğrenme ihtiyaçlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 163s.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M., 2010.** İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 261-272.

- Varış, F., Gürkan, D., Pektaş, S., Babadoğan, D. ve Gürbüzürk O., 1998.** Eğitim bilimine giriş, İstanbul: Alkım Yayınları, 209.
- Vitale, D.C., Armenakis, A.A. and Feild, H.S., 2008.** Integrating Qualitative and Quantitative Methods for Organizational Diagnosis. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 87-105.
- Wheeler, W., 2001.** Emerging organizational theory and the youth development organization. *Applied Development Science*, 4 (3), 47-54.
- Williams, M.C., 2000.** Encouraging Creativity in University Education by Using Metaphors and Rich Pictures. Paper The Third Biennial Communication Skills in University Education Conference, Edith Cowan University, Western Australia, 1-6.
- Wintering, V.O., 2008.** The Relationship Between K-12 Principal Leadership Self-Efficacy and Academic Performance. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University (UMI No: 3339303).
- Yıldırım, A. ve Şimşek H., 2008.** Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin, 156-158.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2016.** Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 196-201.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M., 2011.** Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algılarının Analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Zimmerman, B.J., 2000.** Self-efficacy: An Essential Motive to Learn, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 1, 82-91.
- URL-1, 2018.** http://www.21stcenturyschools.com/What_is_21st_Century_Education.htm (12.07.2018).

EK 1. Uygulanan Ölçme Araçları

ACIKLAMA

Elinizdeki form, "Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Okul Algıları ile İdeal Okul Algıları, Öz-yeterlikleri ve Felsefi Akımlara Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmanın veri toplama aracı 4 sayfa olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Her bölümle ilgili açıklama bölüm başlarında belirtilmiştir. Bu araştırmanın sağlıklı bir sonuca ulaşabilmesi sizin görüşlerinizi içten ve doğru olarak yansıtmaya bağlıdır. Elde edilen sonuçlar, yukarıda ifade edilen araştırmanın dışında başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Lütfen size verilen görüşme formu üzerine adınızı yazmayınız ve kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız, soruları yanıtsız bırakmaya özen gösteriniz. Ayırmış olduğumuz zaman ve göstermiş olduğumuz ilgi için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Selami YANGIN - Okul Mdr. Adem KESİMAL

Örnek:

Öğrenci; bir fidan gibidir; Çünkü, öğretmeninden aldığı bilgilerle büyümektedir.

I. BÖLÜM

Bu bölümde sizinle ilgili bazı bilgiler sorulmaktadır. Lütfen boşluklara çarpı (X) işareti koyarak ya da boşluklara yazarak soruları cevaplandırınız.

Okulunuzun Adı:

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Medeni Durumunuz: () Bekar () Evli () Diğer (.....)

En son mezun olduğunuz öğrenim düzeyi:

() Yüksekokul-Önlisans () Üniversite-Lisans () Yüksek lisans () Doktora

Hizmet süreniz: () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10-12 yıl

() 13-15 yıl () 16-18 yıl () 19-21 yıl () 22-24 yıl () 25 ve daha fazla

Yöneticilikteki hizmet süreniz: () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10-12 yıl

() 13-15 yıl () 16-18 yıl () 19-21 yıl () 22-24 yıl () 25 ve daha fazla

Branşınız:

Kendinizi hangi gelir düzeyinde algıyorsunuz: () Düşük () Ortanın altı

() Orta () Ortanın üstü () Üst

Görev yaptığınız okulu bütün olarak (fiziki-akademik imkân) düşündüğünüzde nasıl tanımlarsınız?

() Zayıf () Ortanın altı () Orta () Ortanın üstü () İleri

II. BÖLÜM

Sizden bugün yöneticilik yaptığımız okulunuzu ve hayalinizdeki okulu düşünerek "okul, öğretmen, öğrenci, veli, okul yöneticisi" kavramları ile ilgili benzetmeler yapmanız istenmektedir. Bu kavramları düşündüğünüzde aklınıza gelen ilk canlı veya cansız varlığı, nesneyi, imajı ya da herhangi bir şeyi cümle içinde bırakılan boşluğa yazınız ve nedenini açıklayınız.

1- a) Sizden görev yaptığınız okulu herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Görev yaptığım okul, gibidir; Çünkü,
.....
.....
.....

b) Sizden hayalinizdeki okulu herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Hayalimdeki okul, gibidir; Çünkü,
.....
.....
.....

2- a) Sizden okulunuzdaki öğretmenleri herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Okulumdaki öğretmen, gibidir; Çünkü,
.....
.....
.....

b) Sizden hayalinizdeki öğretmeni herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Hayalimdeki öğretmen, gibidir; Çünkü,
.....
.....

3- a) Sizden okulunuzdaki öğrencileri herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Okulumdaki öğrenci, gibidir; Çünkü,
.....
.....

b) Sizden hayalinizdeki öğrenciyi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Hayalimdeki öğrenci, gibidir; Çünkü,
.....
.....

4- a) Sizden velilerinizi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Veli, gibidir; Çünkü,
.....
.....

b) Sizden hayalinizdeki veliyi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Hayalimdeki veli, gibidir; Çünkü,
.....
.....

5- a) Sizden okul yöneticileri herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

Okul Yöneticisi, gibidir; Çünkü,
.....
.....

b) Sizden hayalinizdeki yöneticiyi herhangi bir nesneye benzetmeniz istense aklınıza gelen ilk kelime ya da kelime grubu ne olur? Neden?

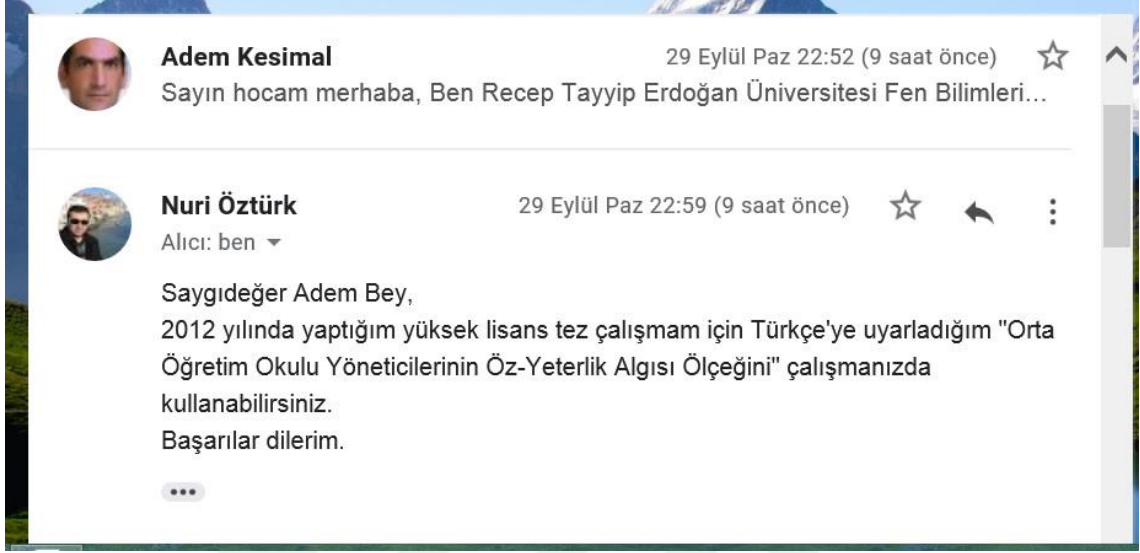
Hayalimdeki okul yöneticisi, gibidir; Çünkü,
.....
.....

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: EĞİTSEL FELSEFİ ANLAYIŞLAR Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Size hangisi uygun ise o kutuya çarpı (X) işareti koyunuz.	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Eğitim ortamında öğrenci aktif, öğretmen pasif olmalıdır.					
2. Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşeceğinden, öğrenciye zengin öğrenme yaşantıları sunulmalıdır.					
3. Geçmişte elde edilen kesin doğrular (bilgi ve değerler), öğrenciye doğrudan aktarılacak hem değişme önlenmeli, hem de kuşaklararası çatışma engellenmelidir.					
4. Öğrenci, disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaçtır.					
5. Derslerdeki konular öğrenci için ulaştırılması gereken amaç değil, toplumsal değişim ve düzen için araç olmalıdır.					
6. Bilgi değişken olduğundan okulun görevi, bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olmalıdır.					
7. Sınavlarda, mutlak bilgiye ulaşmak için öğrencinin aklını kullanmasına yönelik sorular sorulmalıdır.					
8. Sınıf ortamı, öğrenci katılımını gerektirecek şekilde düzenlenmelidir.					
9. Eğitim ortamında uygulamaya değil, kurama (teoriye) ağırlık verilmelidir.					
10. Öğretmen bilgiyi aktarandan çok, danışman ve rehber olmalıdır.					
11. Tüm doğru, mutlak, kesin bilgi ve değerler insan zihninde önceden var olduğundan öğretmen, öğrencinin aklını kullanmasına olanak sağlayarak bunları, ona kazandırmalıdır.					
12. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaları da sürekli değişmelidir.					
13. Sınıf ortamında yaşamın gerçekleri değil, ideal olanlar öğrenciye sunulmalıdır.					
14. Eğitimde ezberin yeri olmamalıdır.					
15. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için tek bir eğitim programı olmalıdır.					
16. Sınavdaki sorular, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği, bilimsel yöntemin kullanılmasını gerektiren türden olmalıdır.					
17. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmen derslerinde, bunlardan kaçınmalıdır.					
18. Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır.					
19. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğundan öğretmen aktif, öğrenci pasif olmalıdır.					
20. Öğretmen öğrenciye, hiçbir düşünce ve görüşü kabul ettirmeye çalışmamalıdır.					
21. Toplum değiştiğinden eğitim programları da sürekli değişmelidir.					
22. Öğrenci, öğretmenin söylediklerini tekrarlamalı, ezberlemeli ve yapmalıdır.					
23. Eğitimde yalnız yaşamı içeren konular değil, geleceği içeren konulara da yer verilmelidir.					
24. Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır.					
25. Öğretmen, öğrenci için bilgiyi yorumlamalıdır.					
26. Öğrenci, kendisi için neyin iyi ve neyin kötü olduğuna karar verebilecek birey olmadığından onun ilgi ve istekleri önemli olmamalıdır.					
27. Bilgi mutlak (kesin doğru) olduğundan okulun görevi, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olmalıdır.					
28. Eğitimde tartışma, eleştirel düşünme ve problem çözme yöntemlerine ağırlık verilmelidir.					
29. Öğrenci doğuştan hiçbir bilgiye sahip olmadığından, boş bir levhaya benzer.					
30. Sınavlarda öğrenciye yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren sorular sorulmalıdır.					
31. Eğitim programı önemli olduğundan öğretmen, programda bulunan bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmalıdır.					
32. Eğitimde öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkarılması değil, öğretmene ve derslere uyumluluğu önemlidir.					
33. Derslerde işlenen konular yaşamdan seçilmeli, kuramdan (teori) çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.					
34. Eğitimde öğrenciye ceza verilmemelidir.					
35. Kitaplarda bulunmayan ve derslerde işlenmeyen hiçbir konu sınavlarda soru olarak sorulmamalıdır.					
36. Eğitim programının hedefleri, dünya düzenini koruma, barış ve mutluluğu sağlama, sevgi ve işbirliği gibi değerleri kazandırma olmalıdır.					
37. Sınıf ortamında öğretmen otoriter ve yetkin olmalıdır.					
38. Öğretmen, programdaki bütün konuları derslerde bitirmeye çalışmamalıdır.					
39. Öğrenme ve öğretim ortamı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk (ön yaşantılar) seviyesine göre düzenlenmelidir.					
40. Öğretimde tümdengelim (bütünden parçaya) yöntemi kullanılmalıdır.					

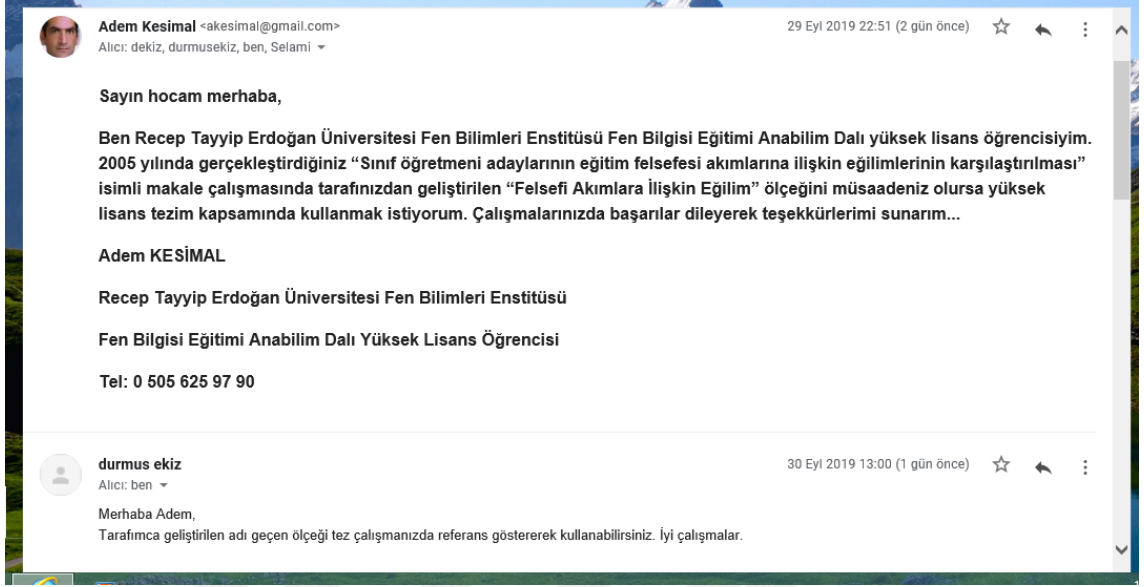
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: ÖZ-YETERLİKLER Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Size hangisi uygun ise o kutuya çarpı (X) işareti koyunuz.					
	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Açık bir okul vizyonu geliştirmek için okul toplumunu yönetebileceğimden eminim.					
2. Tüm öğrencilerin başarılı olmasını sağlayacak bir vizyon geliştirebilirim.					
3. Okul vizyonunu gerçekleştirmek için paydaşlarla iki yönlü iletişim kurabileceğimden eminim.					
4. Okulumuzun iklimini değerlendirmede öğrencilerin katkısını sağlama becerisine sahibim.					
5. Çoklu yöntemler kullanarak okul iklimini değerlendirme becerisine sahibim.					
6. Okulumuzun iklimini değerlendirmede personelin katkısını sağlama becerisine sahibim.					
7. Okulumuzun iklimini değerlendirmede velilerin katkısını sağlama becerisine sahibim.					
8. Personel ve öğrencilerin moralini yükselterek okul kültürünü geliştirmek için okul iklimi hakkındaki bilgileri nasıl kullanacağımı bildiğimden eminim.					
9. Uygun öğrenci davranışlarını teşvik etmek için okul iklimimiz hakkındaki bilgilerin nasıl kullanılacağını bildiğimden eminim.					
10. Olumlu öğrenme ortamını desteklemek üzere okul iklimimiz hakkındaki bilgilerin nasıl kullanılacağını bildiğimden eminim.					
11. Okulumdaki müfredat programının bütünü hakkında bilgi sahibi olduğumdan eminim.					
12. Öğretimle ilgili karmaşık konuları anlayabileceğimden eminim.					
13. Öğretimle ilgili karmaşık konuları personele iletebileceğimden eminim.					
14. Motivasyonla ilgili karmaşık konuları anlayabileceğimden eminim.					
15. Motivasyonla ilgili karmaşık konuları personele iletebileceğimden eminim.					
16. Öğrencilerin ve ailelerinin öğrenme sürecine katabilecekleri bilgi ve beceri türlerini takdir etme konusunda personelime liderlik edebileceğimden eminim.					
17. Bu okulun personel geliştirme ihtiyaçlarını değerlendirme becerilerime güvenirim.					
18. Okul toplumunu oluşturan farklı gruplarla olumlu etkileşim kurabilme becerilerime güvenirim.					
19. Öğrenci başarısını desteklemek için toplum kaynaklarını kullanabileceğimden eminim.					
20. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için toplum kaynaklarını kullanabileceğimden eminim.					
21. Eğitimde eşitliği sağlayacak mevzuat bilgime güvenirim.					
22. Yasal öncelikler gereğince tesislerin (bina, oyun alanı) güvenliğini sağlayabilirim.					
23. Tesislerle ilgili problemleri, yasal ilkelere uygun olarak çözecek bilgilere ulaşabilirim.					
24. Tesislerle ilgili problemleri çözmek için uygun personel bulabilirim.					
25. Yükseköğretim kurumları ile ortaklıklar kurmak için gereken toplum ilişkileri modellerini anlayabilirim.					
26. İş dünyası ile ortaklıklar kurmak için gereken toplum ilişkileri modellerini anlayabilirim.					
27. Yükseköğretim kurumları ile ortaklıklar kurmak için gereken pazarlama stratejileri ve süreçlerini kullanabilme yeteneğimden eminim.					
28. İş dünyası ile ortaklıklar kurmak için gereken pazarlama stratejileri ve süreçlerini kullanabilme yeteneğimden eminim.					
29. Okulumdaki öğrencilerin aileleri için kaynak sağlayabilecek toplum kuruluşlarının hizmetlerini bilirim.					
30. Okulumdaki iş ve işlemlerle ilgili eğitimsel araştırmaları anlayabileceğimden eminim.					
31. Okulumdaki programlarla ilgili eğitimsel araştırmaları değerlendirebileceğimden eminim.					
32. Okulumdaki iş ve işlemlerle ilgili eğitimsel araştırmaları değerlendirebileceğimden eminim.					
33. Okul ortamında uygun araştırma yöntemlerini kullanabileceğimden eminim.					
34. Okul bölgemin karar alma süreçlerini personele açıklayabilirim.					
35. Okulumun yönetim sürecinin; devletle, ulusal kurumlarla ve siyasetle nasıl bir ilişkisi olduğunu personele açıklayabilirim.					
36. Okulumun yönetim sürecinin; devletle, ulusal kurumlarla ve siyasetle nasıl bir ilişkisi olduğunu velilere açıklayabilirim.					
37. Okul gelişim planı için gerekli bilgileri elde etmek için öğrencilerin performans verilerini değerlendirme becerilerimden eminim.					
38. Bütçeleme ile ilgili konuları çözebileceğimden eminim.					
39. Okulun mevcut kaynaklarına, toplumdaki ilave kaynaklar bulma becerilerimden eminim.					
40. Okul sorunlarını çözmek için toplumdaki ilave kaynaklar bulma becerilerimden eminim.					

EK 2. Uygulama İzin Belgeleri

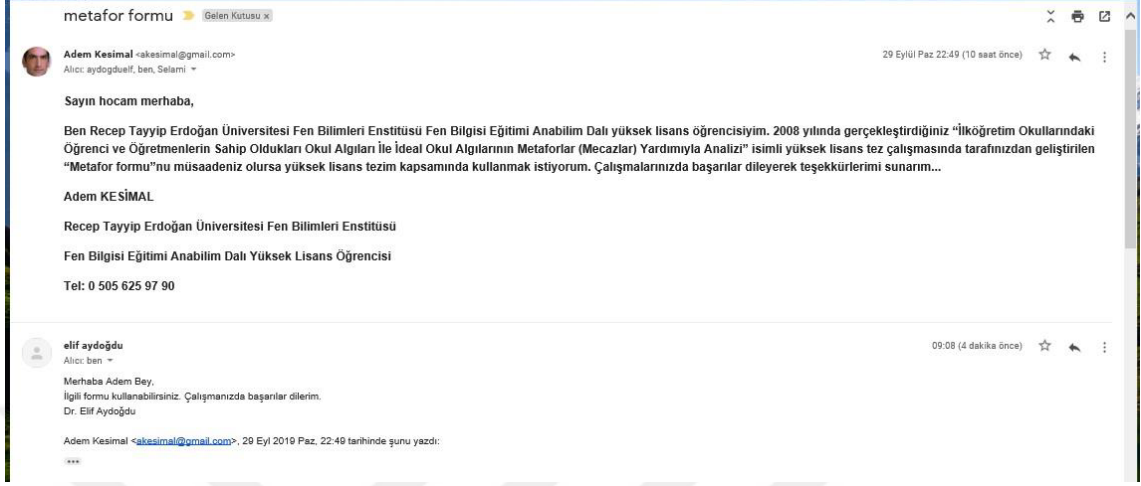
Öz-Yeterlik Ölçeğini Uygulama İzin Maili



Felsefi Akımlara İlişkin Eğilim Ölçeğini Uygulama İzin Maili



Metaforlar Formu Uygulama İzin Maili



ÖZGEÇMİŞ

Adem KESİMAL, 10/10/1978 tarihinde Çamlıhemşin’de doğdu. İlköğretimini 1989 yılında Ankara ilinde Mamak ilçesinde Mehmet Yetkin İlköğretim Okulu’nda ve Ortaöğretimini 1995 yılında Ankara ilinde Altındağ ilçesinde İnönü Lisesi’nde tamamladı. 15/09/1996 tarihinde başladığı lisans eğitimini 30/06/2000 tarihinde Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji Bölümü’nde 2.45 derecesi ile tamamladı. 2017 yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda başladığı yüksek lisans öğrenimini halen devam ettirmektedir. 2000 yılında Bingöl ilinde öğretmenliğe başlayarak 2007 Yılında Rize iline atandı. Rize ilinde çeşitli okullarda görev yaptıktan sonra 2013-2018 yılları arasında Çayeli Fen Lisesi'nde okul müdürlüğü yaptı. Halen aynı lisede biyoloji öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Orta seviyede İngilizce bilen Adem KESİMAL, evli ve 1 çocuk babasıdır.