

Engin KARADAĞ^{*}
Nuri BALOĞLU^{**}
Sedat KAYA^{***}

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma

Özet

Bu çalışmada okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın evreni, 2007-2008 öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 90 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışmada evrenin dar olması nedeniyle örnekleme yoluna gidilmemiştir. Veri toplama aracı olarak Ekiz (2005) tarafından geliştirilen Eğitim Felsefesi Benimseme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde puanların frekans (η), yüzde (%) ve ortalama (X) değerlerinden yararlanılmıştır. Grup görüşleri arasındaki farkları belirlemek için t-testi, Many Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Anahtar Terimler

Eğitim felsefesi, Okul yöneticisi.

An Empirical Study on School Managers' Acceptance Level of Education Philosophies

Abstract

In this study, school managers' acception level of education philosophies were defined by their opinons. The research was designed in survey model. Ninety primare and secondary school managers took part in sampling group in Tuzla/Istanbul in 2007-2008 academic year. Data were collected with Education Philosophies Defining Scale. The scale was developed by Ekiz (2005). In the analyze process of data were used frequency (η), percent rate (%) and arithmetic

* Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
** Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi
*** Tuzla İbn-i Sina İlköğretim Okulu

meaning (X) values of scores. To define differentiations between group opinions, t-test, Whitney-U and Kruskal Wallis-H techniques were used. Findings were discussed based on the literature.

Key Terms

Education philosophies, School managers.

Giriş

Eğitim sistemi, toplumsal sistemin bir alt sistemidir. Öğretim hedefleri, sistemde temele alınan eğitim felsefesine uygun olarak belirlenmekte, öğrenme yoluyla oluşan davranış değişikliği de bu felsefeye uygun gerçekleştirilmektedir. Eğitim felsefesi, sosyo-kültürel araştırmalardan, toplum analizlerinden, antropoloji, psikoloji ve sosyoloji alanındaki bulgulardan hareketle *insan tipi idealine* yönelik bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Her eğitim felsefesi ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji gibi felsefi boyutların bileşkesinden oluşan bir ilişkisel yapıyı yansıtır. Bir ülkede benimsenen eğitim felsefesinden hareketle, eğitim politikaları şekillendirilmekte; eğitim politikalarına dayalı olarak eğitim planlaması somutlaştırılmakta; eğitim planlamasıyla da eğitim uygulamalarına meşruluk kazandırılmaktadır (Akdağ, 2006). Benimsenen felsefeler, ülkelerin siyasal sistemleriyle tutarlı, açık ve meşru olabilirken, kimi durumlarda örtük ve gizlenen bir vizyona yönelik olabilmektedir.

Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesi eğitimin kuramsal yapısını konu alan çözümleyici bir etkinliktir (Ünal & Ada, 1999). Eğitim ile felsefe arasındaki ilişki özellikle eğitimin amaçlarının belirlenmesi açısından büyük önem taşır. Çünkü felsefe, her şeyden önce eğitim-öğretime yönelik çalışmaları yapılandırmada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Okulların ne için var oldukları, hangi amaçlara hizmet ettikleri okullarda hangi konuların değer taşıdığı, öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğretimde hangi yöntem ve materyallerin kullanılması gerektiği vb. kararlara felsefi yönelimlerle dayanak oluşturulmaktadır. Bu anlamda eğitim felsefesi, amaçları şekillendirerek eğitim ve öğretim uygulamalarına yol gösteren sistemli fikir ya da kavramlar bütünü olarak tanımlanabilir (Fidan & Erden, 2001).

İnsanları bilinçli bir şekilde eğitebilmenin önkoşulu 'niçin' ve 'ne' öğretilceğini bilmektir. Bu ise yaşamın 'anlamı' ve 'amacı' konusunda bilgiyi gerektirir. İyi yaşam nedir? İnsan doğası nedir? Amaçlar ne olmalıdır? Tüm bu sorular, ancak felsefi bir düzlemde çözümlenebilecek konulardır. Yine bu sorular, insanın evrene bakış açısını etkilemekte, onu biçimlendirmekte ve insanda buna ilişkin bir dünya görüşü oluşturmaktadır. İşte eğitim ile felsefe tam bu noktada birleşmekte ve insanı içinde bulunduğu dünyada bir yere yerleştirerek ona kimliğini kazandırmakta; daha doğrusu ona bir dünya vermektedir (Büyükdüvenci, 2001).

Eğitimle ilgili sorunların çoğu, gerçekte eğitim programları ile ilgili kararlara dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle, eğitim programının hedefler, kapsam, eğitim

durumları ve değerlendirmeden oluşan dört ögesi de felsefi görüşlere dayanmaktadır: *Hedefler*, felsefi yaklaşıma dayalı değer ifadelerini, *kapsam*, nelerin öğrenmeye değer olduğunu gösteren yaklaşımları, *eğitim durumları*, felsefi tercihleri yansıtan süreç ve yöntemleri ve *değerlendirme*, değer yargılarıyla ilişkili yöntem ve teknikleri yansıtmaktadır (Erden, 2004).

Eğitim Felsefesi Akımları

Esasicilik (Essentialism)

Özcü ya da temelci olarak da adlandırılan bu görüşün felsefe içinde nasıl değerlendirileceği konusunda değişik yorumlar bulunmaktadır. Esasiciliği bir eğitim felsefesi olarak kabul etmeyen düşünürler olduğu gibi, onu klasik görüş içinde değerlendirenler de bulunmaktadır. Fakat bu görüşün herhangi bir geleneksel felsefe ile bağıntısını kurmak oldukça güçtür. Bununla birlikte birtakım felsefi görüşlerle uyum içindeyken bir bölümüyle de uyuşmamaktadır (Varış, 1998). Örneğin Tozlu (2003), esasiciliği herhangi bir felsefi görüşe bağlamak yerine, onun çeşitli felsefelerden faydalanmaya çalıştığını belirtmektedir. Sönmez (2005) ve Erden (2004) ise esasicilik akımının kökeninde *Realist* ve *İdealist* felsefelerin bulunduğunu ifade etmektedirler.

Günümüzde genel olarak kabul edilen eğitim uygulamalarının çoğu esasicilikle ilgilidir (Varış, 1998). Esasicilik, dünyada en çok kabul gören ve en uzun süre uygulanan eğitim felsefesidir. Esasicilik, ilerlemeci eğitim felsefesinin etkisi ile giderek daha ılımlı bir noktaya da gelmiştir (Erden 2004). 1930'larda ortaya konulan esasiciliğin fikir adamları arasında William Bagley, T. Birggs, Isaac Kandel ve Herman H. Horne gibi isimler yer almaktadır (Varış, 1998). Bu akıma göre insan, genel olarak toplumsal ve kültürel bir varlıktır. Doğuştan hiçbir bilgiyle donanık değildir. Bilgi aposterioridir ve onu elde etmek için genellikle tümevarım yönetimi kullanılır. Tümevarım yolu ile elde edilen bilgi, mutlak (kesin) doğrudur. Bu tür bilgi ve teknikler toplumda sürekli artış gösterir. Bu kapsamda okulun görevi de bu bilgiyi öğrenciye aktarmaktır. Bu nedenle okul, bir reform değil; öğretim kurumudur. Bu kurumun işlevi, geçmişten şimdikiye dek oluşan başat kültür değerlerini öğrenciye kazandırmak ve bu yolla da onun topluma uyumunu sağlamaktır. Topluma uyan insan, ahlaklı ve erdemlidir. Gerçek olan değişim değil, değişmemektir. O nedenle, geçmişte elde edilen kesin doğrular, yeni kuşaklara aktarılarak hem kuşaklardaki değişme hem de kuşaklar arasındaki çatışma engellenmelidir. Geçmişin bilgi ve becerileri yeni kuşaklara kazandırılırsa, onlar da eski kuşaklar gibi davranır; böylece çatışma da önlenir. Eğitimin amacı; *kişinin toplumsallaşmasını sağlama, başat kültür değerlerini ona kazandırma, değişme ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma, kişinin topluma uyumunu sağlama, bilgili ve becerili insanlar yetiştirme* olmalıdır. Bu hedefleri öğrenciye kazandırmak için, toplum bilimleri (sosyoloji, psikoloji, tarih vb.), fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji vb.), genel kültür (dil, güzel sanatlar, felsefe ile matematik, geometri) gibi dersler okul programlarında yer almalıdır. İnsanın toplumsal ve kültürel yanı birlikte geliştirilmelidir. Bu derslerdeki içerik, başat kültür değerleriyle donanık olmalıdır. Üzerinde anlaşılamayan, çözülmemiş (toprak reformu, vergi adaleti, insan hakları vb.) ve gelecekle ilgili sorunlar içerikte yer almamalı ve sınıf ortamına getirilmemelidir (Sönmez, 2005). Esasiciliğin temel ilkeleri ise: (i) öğrenmenin zorunlu bir iş ve

uygulamayı gerektirmesi, (ii) eğitimde temel sorumluluğun öğrenciden çok öğretmende olması, (iii) eğitimin özünün ve söz konusu programa ait içeriğinin özümsemesi ve (iv) okulun, zihni disiplini devam ettirme geleneğini sürdürmesi şeklinde sıralanabilir (Tozlu, 2003).

Daimicilik (Perennialism)

Daimicilik, kökleri Realizm ve İdealizme dayanan, en eski ve en tutucu eğitim felsefesidir (Erden, 2004). Bu akımın savunucuları 'R. Maynard Hutching, M.V. Doren, S. Buchanan, R. Livingstone, Mortimer J. Adler'dir. İdealistlerden Eflatun, Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant ve Hegel ile Realistlerden Aristoteles, St. Thomas Aquinas, John Amos Comenius, Locke ve Johan Frederich Herbart'ın görüşleri, akımın temel sayılıtlarını oluşturmaktadır. Genellikle Daimicilik, Eflatun, Aristoteles, ve St. Thomas Aquinas'ın ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve mantık ile ilgili önermeleri üzerine temellendirilir (Sönmez, 2005). Eski çağlardan günümüze, özellikle ortaçağ boyunca pek çok fikirle beslenen skolastizm, ileri sürdükleri arasında felsefi ve teolojik öğretilere de yer veren bu klasik görüş, eğitimin evrensel nitelikteki belirli gerçeklere dayanması gerektiğini savunmaktadır (Varış, 1998). Eğitimde daimiciliği benimseyenlere göre, bütün zamanlar ve bütün toplumlarda gerçeğin yapısı değişmemektedir. Bu nedenle eğitimciler yüzlerini geçmişe dönmeli, insan doğası, gerçek, bilgi, erdem ve güzellik gibi evrenin değişmeyen görünümünü öne çıkarmalıdır.

Daimicilere göre eğitimin hedefleri, insan aklını ve düşünme gücünü geliştirme, onun evrensel ve değişmez gerçeklere uyumunu sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma olarak özetlenebilir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için eğitimciler, ilköğretim programlarında, okuma, yazma ve aritmetik gibi temel becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yanında ahlak eğitimini de vermelidirler. Ortaöğretim düzeyine ait eğitim programlarında ise dilbilgisi, mantık, klasik ve modern diller, matematik ve daimici programların özü sayılan Batı dünyasının klasik eserlerinin her öğrenci tarafından okunması sağlanmalıdır.

Daimicilere göre ancak bu eserleri okumuş bir insan, bugün geçerli ve gelecekte de geçerliliğini sürdürecektir olan *gerçeği* görebilir. Bu nedenle eğitim, evrensel ve akademik bilgilerden oluşmalı ve mesleki eğitim de meslek sahiplerine bırakılmalıdır. Daimici felsefede, sınıf ortamında, yaşamın gerçeklerinin değil, ideal ve evrensel olanın sunulması ve öğrencilerin akıllarını ve iradelerini geliştirecek olanakların yaratılması savunulur. Akıl yürütme yollarından tündengelim ağırlıklı olduğu eğitim durumları için, sokratik tartışma, gezi, gözlem yapma gibi yöntemler önerilir. Öğrenci başarısını değerlendirmede ise, evrenin değişmeyen gerçeklerini, akıl ve muhakeme gücünü yoklayan soruların sorulması esastır. Ayrıca elitist bir model olduğu için daimicilikte, seçici ve eleyici değerlendirme teknikleri de işe koşulmalıdır. Daimici programlarda, sınıf ortamının tek otoritesi öğretmendir. Alanlarında birer uzman olan öğretmenler, tüm öğretim etkinliklerinin de merkezindedir (Erden, 2004).

Daimicilik eğitim akımının temel ilkeleri: (i) İnsan doğası değişmez olduğuna göre, eğitimin niteliği de değişmemelidir. (ii) İnsanın temel niteliği mantık ve muhakemeye dayanan akılcılık olduğundan, eğitimde bu niteliği (aklı) geliştirmelidir. (iii) Eğitimin içeriği değişmeyen evrensel gerçeğe uygun olmalı. (iv) Eğitimin amacı

yaşamı kopya etmek değil, bireyi yaşama hazırlamak olmalı. (v) Çocuklara dünyanın fiziksel ve ruhsal devamlılıklarından haberdar olacakları konular öğretilmeli. (vi) Dünya klasiklerinin her bir vatandaş tarafından okunması sağlanmalıdır (Toprakçı, 2005).

İlerlemecilik (Progressivism)

İlerlemecilik, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Ancak bu uygulama, pragmatik filozoflar tarafından yapılmamıştır. Bu akım, eğitimcilerin geleneksel eğitimin aşırı formal ve katı disiplinine, pasif öğretime ve amaçsız egzersizlerine karşı, eğitimcilerin uzun yıllar verdiği bir mücadele sonunda, yine eğitimciler tarafından geliştirilmiştir. Pragmatistlerin *gerçeğin esası değişmedir* görüşünü öze alan ilerlemecilik, *eğitim de devamlı olarak gelişme içindedir* anlayışını benimsemektedir (Toprakçı, 2005). Bu görüşe göre, öğretimde en önemli ilkeler: Çocuklar arasında bireysel farklılıkların bulunduğu bilmesi ve öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesidir. Bu akımın temsilcileri, öğrenmenin edilgen bir özümsemeden ibaret olmadığı görüşünü ön plana çıkarmakta ve öğrenme sürecinin bilimsel yöntem ve yaşantı yoluyla bir davranış değiştirme süreci olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle ilerlemeciler sınıf ortamını, sorun çözmeye ağırlık veren, toplumsal ve zihinsel amaçları bir potada eriten ve öğretmenin yönetici rolünden sıyrılıp sadece öneren bir kişi olarak görüldüğü bir demokrasi laboratuvarı olarak görmektedirler (Varış, 1998). İlerlemecilere göre çocuklar, önceden seçilmiş içeriğin pasif alıcısı olarak değil, kendi dünyalarını yaşayarak öğrenmelidirler. Dewey, bütün okullara uygun tek bir içerik, tek bir ders sistemi ya da evrensel bir öğrenme yönteminin varlığına inanmaz; birey ya da grupların ihtiyaç ve ilgilerinin, bir yerden başka bir yere, bir zamandan başka bir zamana ya da kültürden kültüre değişiklik gösterdiğini ileri sürer. Yine Dewey ve diğer ilerlemecilere göre, eğitim programlarının yapısı disiplinler arası (birden çok disiplinin bir araya gelmesiyle oluşan) bir niteliğe sahiptir; konu alanları ve ders kitapları nihai bilgiye ulaşma kaynağı değil, öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Eğitim durumlarında, demokratik ve etkileşimli bir ortamda öğrencilerin merkeze alınıp, ilgi ve ihtiyaçları temelinde zengin yaşantılar geçirecekleri öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi esastır. Bu etkinliklerin olgusal bütünlük içerisinde verilmesi gerekir (Erden, 2004). İlerlemeci eğitim akımının temel ilkeleri ise: (i) Eğitim çocuğun ilgisine uygun ve aktif olmalıdır. (ii) Yaşamdaki başarı, yaşamın bir problem çözme süreci olarak görülmesine bağlıdır. Bu nedenle öğrenme içeriği, özümleme yerine problem çözme yoluyla olmalıdır. (iii) Yaşantıların akıl yoluyla yeniden inşası anlamına gelen eğitim, uygar yaşamla eşdeğerdedir. Bu nedenle gencin eğitimi, yaşam için hazırlık yerine yaşamın kendisi olmalıdır. (vi) Öğretmenler otoriter bir figür olarak değil, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri yönünde bir danışman ve rehber olarak hareket etmelidirler. (v) Bireyler birbirlerine karşı olarak çalışmaktan çok birlikte çalıştıklarında daha başarılı olurlar. Bu nedenle, okullar rekabetten çok işbirliğine önem vermelidirler. (vi) Eğitim ve demokrasi birbirini doğurmaktadır. Bu nedenle, okullar demokratik kurallara göre yönetilmelidirler (Toprakçı, 2005).

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism)

İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın dayandığı temel felsefe, pragmatizmdir. John Dewey, Isaac Bergson, Barold Rugg, George Counts, Theodore Brameld bu

akımın temsilcileri arasındadırlar. Yeniden kurmacılığın dayandığı felsefe gerçekte uygulamacıdır. Kaynağını, 1930 yılında Amerika Birleşik Devletlerindeki krizden almakta ve çeşitli felsefelerle yararcılığı birleştirmektedir. Bu görüşe göre eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemektir. Toplumsal değişim çerçevesinde, reform hareketlerine girilmekle yeni bir düzen sağlama görevinin okula ait olduğu ve öğrencinin araç olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır (Varış, 1998). Varış (1998), aynı zamanda bu akımı 'yeniden yapılanma' olarak da adlandırmaktadır. Ona göre yeniden yapılanmada (kurmacılık) amaç: Yoksunluk, bireycilik ve toplumsal değişimi geciktiren kültürel engelleri görememe gibi ilerici görüşün başaramadığı üç noktaya çözüm bulmayı tasarlamaktadır. Bununla beraber bu görüş, diğer felsefi görüşlerden de yararlanmaktadır. Örneğin, kültürel değişim süreçlerinin akılcı bir planlamayla mümkün olacağı ilkesini ilerlemecilikten; yaşamın açık amaçları olması gerektiği ilkesini de klasik görüşten almaktadır. Bu bağlamda, yeniden kurmacılar ilerlemecilerin öğrenen-merkezli eğitim anlayışını ve orta sınıfın ihtiyaçlarını vurgulamalarını yanlış bulmakta ve önemli olanın toplum-merkezli ve tüm sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim programı üzerinde durulması olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca ilerlemecilerin etnik ve sınıf ayrımcılığı, işsizlik ve yoksulluk gibi sorunları göz ardı ettiğini de ileri sürmektedirler. Günümüzde bu sorunlara cinsiyet ayrımcılığı, politik baskılar, savaşlar, nükleer kazalar, çevre kirlenmesi gibi yenileri de eklenmiştir. Yeniden kurmacılara göre okullar, sorunların analiz edildiği, yorumlandığı ve değerlendirildiği yerler değildir; bu sorunlara çözüm önerilerinin üretildiği ve gerektiğinde öğretmen ve öğrencilerin eyleme geçtiği yerlerdir.

Yeniden kurmacıların tartışmalı konularda öğrenci ve öğretmenlerin çözüm sürecine katılabileceğine ilişkin görüşleri, özellikle tutucu kesim tarafından yoğun bir tepki almıştır. Yeniden kurmacılara göre toplum sürekli değiştiği için eğitim programları da değişmelidir. Bir eğitim programında, kültürel mirasın doğrudan aktarılmasına karşı çıkılmamakla beraber, kültür ve uygarlıkların eleştirel olarak incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca dünyanın ve toplumların geleceğini planlamaya dönük çabaların yoğunluğu da yeniden kurmacı programların önemli bir farklılığıdır (Erden, 2004).

Yeniden kurmacılık akımında öğretmenler, değişim ve reformlardan sorumludurlar. O nedenle sınıf içinde bir proje yöneticisi ve araştırma lideri gibi hareket etmelidirler. Temel görevleri, öğrencilerin insanlığın karşı karşıya olduğu problemlerin farkında olmalarına yardımcı olmaktır. Yeniden kurmacılara göre bir eğitim programı, bugünün modern toplumlarının temel sorunları olan işsizlik, çevre kirliliği, etnik ve dini sorunlar, sağlık konularında henüz çözülmemeyen veya tartışılmakta olan sorunlara eğilmek ve bu tür konuları içermek durumundadır. Çağdaş yeniden kurmacılar ise bunlara kültürel çoğulculuk, küresellik/evrensellik ve fütürizm gibi kavramları da eklemektedirler. Ayrıca eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramının gelişmesi ve önemsenmesinde yeniden kurmacı eğitimcilerin büyük bir payı bulunmaktadır (Erden, 1998). Yeniden kurmacı eğitim akımının temel ilkeleri: (i) Eğitim, modern dünyanın toplumsal ve ekonomik güçleriyle kültürün temel değerlerini oluşturacak yeni bir toplumsal yapıyı uyumlu duruma getirmelidir. (ii) Yeni toplum düzeni, kurum ve kaynakları toplumun kendisi tarafından kontrol edilen gerçek bir demokrasiye dayalı olmalıdır. (iii) Çocuk, okul ve eğitim; toplumsal ve kültürel etkenler tarafından koşullanmalıdır. (iv) Öğretmenler, demokratik kurallar çerçevesinde sorunlara

yönelik geliştirilen yeniden yapılandırıcı nitelikteki çözümlerin öncelik ve geçerliliğine öğrencilerini inandırmalıdır. (v) Eğitimin amaç ve sonuçları, davranış bilimlerinin bulguları ile uyumlu ve varolan kültürel çıkmazın istemlerini karşılamak için tamamen yeniden düzenlenmelidir (Varış,1998).

Amaç

Yönetimin temel görevi, örgütü amaçlarına uygun yaşatmaktır. Eğitim örgütleri de amaçları yönünden yaşatılması gereken kurumlardır. Okul yöneticileri yönettikleri kurumu öncelikle bir sistem bütünlüğü içerisinde ele almalı ve sonra da bu yapının işleyişine yönelik aldıkları tüm kararları eğitimin genel amaçlarıyla uzlaştırmalıdır. Eğitim ve öğretimin yol haritasını belirleyen genel amaçlar, temeli çeşitli felsefi kuramlara dayanan eğitim felsefelerini yansıtmaktadır.

Eğitim felsefesi, yapılan eğitim-öğretim etkinliklerine bir anlam katmakta, bunların uygulama yöntemleri, davranış boyutları ve nedenselliğini de etkilemektedir. Benimsenen eğitim felsefesi yoluyla yaratılan zihinsel ortam, sistemde ve onun en kritik öğelerinden biri olan okulda üretilen ürünü diğerlerinden farklılaştıran bir rol oynamaktadır. İşte bu aşamada, eğitim ve okul yöneticilerine çok büyük bir görev düşmektedir. Bu görevin yerine getirilmesinde farklı sorunlar ortaya çıkabilir. Ancak sorunun geniş kapsamı içerisinde bu çalışmada, *okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerinin ne durumda olduğu* yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Alt Amaçlar

- Okul yöneticilerinin, eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeyleri genel olarak ne durumdadır?
- Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeyleri yöneticilerin *cinsiyet, görev unvanı, medeni durum* ve *okul türü* değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeyleri yöneticilerin *yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi* ve *eğitim düzeyi* değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak tarama modelinde dizayn edilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte görülen ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu uygun bir biçimde *gözleyip* belirleyebilmektir. Tarama modeli ile yapılan bir araştırmanın iki temel sınırlılığı vardır. Bunlar, veri bulma ile kontrol güçlüğüdür. Tarama modelleri; genel tarama modelleri ile örnek olay tarama modelleri olarak sınıflandırılabilir (McMillan & Schumacher, 2006).

Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Tuzla ilçesinde görev yapan okul yöneticileri [müdür/müdür yardımcıları] oluşturmaktadır. Evreni oluşturan yöneticilerinin tamamının sayıca fazla olmaması ($n=95$) nedeniyle çalışmada 'evrenden örneklem alınma' yoluna gidilmeyip araştırma doğrudan evren üzerinde yürütülmüştür. Örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Seçenekler	1	2	3	4	5	6	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Kadın					-
η	82	8					90
%	91.1	8.9					100
Medeni Durum	Bekâr	Evli					-
η	7	83					90
%	7.8	92.2					100
Yaş	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	+51	-
η	14	19	13	12	20	12	90
%	15.6	21.1	14.4	13.3	22.2	13.3	100
Kıdem	1-5	6-10	11-15	16-20	+21		-
η	-	31	13	11	35		90
%	-	34.4	14.4	12.2	38.9		100
Yöneticilik Kıdemi	1-5	6-10	11-15	16-20	+21		-
η	37	21	15	11	6		90
%	41.1	23.3	16.7	12.2	6.7		100
Okul Türü	İlköğretim	Ortaöğretim					-
η	74	16					90
%	82.2	17.8					100
Unvan	Müdür	Müd.Yard.					-
η	31	59					90
%	34.4	65.9					100
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	Lis.Tamam.	Lisans	Yük.Lis.			-
η	15	7	59	9			90
%	16.7	7.8	65.6	10.0			100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Eğitim Felsefesi Benimseme Ölçeği* kullanılmıştır. Bu aracın özellikleri aşağıda açıklanmaktadır:

Eğitim Felsefesi Benimseme Ölçeği: Ekiz (2005) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefelerini benimseme düzeylerini ortaya çıkartmak amacıyla

hazırlanmıştır. Ölçekte, dört eğitim felsefesi akımını yansıtan ve her bir eğitim felsefesi akımına ilişkin on (10) ilkenin yer aldığı kırk (40) felsefi ilke karmaşık bir biçimde verilmiştir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin (ilkelerin) ilişkili olduğu eğitim felsefesi akımlarına göre dağılımları 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] ve Yeniden Kurmacılık [Reconstructionism; 1, 5, 8, 21, 23, 24, 28, 30, 34, 36] şeklindedir. Ölçekte ifadeler; *Kesinlikle Katılıyorum (5)*, *Katılıyorum (4)*, *Kararsızım (3)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kesinlikle Katılmıyorum (1)* olmak üzere beş aşamalı likert tipi derecelendirme skalası yardımıyla değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Daimicilik Boyutu için .581, Esasicilik Boyutu için .510, İlerlemecilik Boyutu için .650, Yeniden Kurmacılık Boyutu için .486, ölçeğin tamamı için .719 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Çalışmada veriler, veri toplama aracının örneklem grubundaki yöneticilere 2007–2008 öğretim yılında araştırmacılar tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının cevaplandırma süresinin yaklaşık 10-15 dakika sürdüğü gözlenmiştir. Çalışmada istatistiksel çözümlenmelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından yöneticilere uygulanan veri toplama aracı üzerindeki maddeler 5'li likert sistemiyle puanlandırılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirleyici frekans (η) ve yüzde (%) değerleri çıkarılarak ölçeklerin tüm boyut puanları için ortalama (X) ve standart sapma (SS) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler; normal dağılım özelliği gösterenler için de parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda; örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin, veri toplama aracından aldıkları puanların; *görev unvanı*, değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t-testi*; *cinsiyet*, *medeni durum ve okul türü* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik *Mann Whitney-U testi*; *yaş*, *mesleki kıdem*, *yöneticilik kıdemi ve eğitim düzeyine* göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmıştır. Ayrıca istatistiki işlemlerde SPSS 13.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarından *Daimicilik* boyutunu *kararsızım* [$X=28.03$, $SS=5.08$] düzeyinde, *Esasicilik* boyutunu *kararsızım* [$X=27.03$, $SS=5.03$] düzeyinde, *İlerlemecilik* buyutunu *katılıyorum* [$X=40.91$, $SS=4.54$] düzeyinde ve *Yeniden Kurmacılık* boyutunu *katılıyorum* [$X=37.07$, $SS=3.80$] düzeyinde benimstedikleri saptanmıştır. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarını benimseme düzeyleri yüksek değerlere sahiptir (*bkz.* Tablo 2).

Tablo 2.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları

BOYUTLAR	η	\bar{X}	SS	DÜZEY
1- Daimicilik	90	28.03	5.08	Kararsızım
2- Esasicilik	90	27.03	5.03	Kararsızım
3- İlerlemecilik	90	40.91	4.54	Katılıyorum
4- Yeniden Kurmacılık	90	38.07	3.80	Katılıyorum

Okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerini yansıtan görüşlerine *cinsiyet* değişkeni açısından bakıldığında bu görüşler arasında istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır [$p>.05$]. Buna göre, okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim felsefesi hakkındaki görüşleri *cinsiyet* değişkeni açısından farklı değildir (*bkz.* Tablo 3).

Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerini İfade Eden Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Cinsiyet	η	\bar{X}	SS	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$\bar{x}_{\text{sıra}}$	U	Z	p
1-Daimicilik	Erkek	82	28.04	5.23	45.50	3731.0	328.0	.00	1.00
	Kadın	8	27.87	3.13	45.50	364.0			
2-Esasicilik	Erkek	82	27.01	5.02	45.15	3702.5	299.5	-.40	.68
	Kadın	8	27.25	5.44	49.06	392.5			
3-İlerlemecilik	Erkek	82	40.82	4.56	45.01	3691.0	288.0	-.56	.57
	Kadın	8	41.75	4.39	50.50	404.0			
4-Yeniden Kurmacılık	Erkek	82	37.92	3.77	44.49	3648.5	245.0	-1.17	.24
	Kadın	8	39.50	4.03	55.81	446.5			

$SD=88$

Okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarındaki görüşlerine *görev unvanı* değişkeni açısından bakıldığında, bu görüşler arasında istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır [$p>.05$]. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin; *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim felsefeleri hakkında benzer düşüncelere oldukları söylenebilir (*bkz.* Tablo 4).

Tablo 4.
Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerini İfade Eden Puanların Görev Unvanı Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Görev Unvanı	η	\bar{X}	SS	t	p
1-Daimicilik	Müdür	31	27.83	5.64	-0.262	0.794
	Müdür Yardımcısı	59	28.13	4.79		
2-Esasicilik	Müdür	31	27.06	5.73	0.042	0.966
	Müdür Yardımcısı	59	27.01	4.67		
3-İlerlemecilik	Müdür	31	42.19	4.54	1.971	0.051
	Müdür Yardımcısı	59	40.23	4.42		
4-Yeniden Kurmacılık	Müdür	31	39.03	3.72	1.769	0.080
	Müdür Yardımcısı	59	37.55	3.76		
$SD=88$						

Okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık Eğitim Felsefeleri* hakkındaki görüşleri *medeni durum* değişkeni açısından incelendiğinde bu görüşler arasında istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır [$p>.05$]. Buna göre okul yöneticileri *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarında *medeni durum* fark etmeksizin aynı görüşlere sahiptirler (bkz. Tablo 5).

Tablo 5.
Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerini İfade Eden Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Md.Dur.	η	\bar{X}	SS	$\Sigma_{sıra}$	$x_{sıra}$	U	Z	p
1-Daimicilik	Bekar	7	28.28	1.79	46.86	328.0	281.0	-1.43	.886
	Evli	83	28.01	5.26	45.39	3767.0			
2-Esasicilik	Bekar	7	26.14	4.33	40.79	285.5	257.5	-4.99	.618
	Evli	83	27.10	5.10	45.90	3809.5			
3-İlerlemecilik	Bekar	7	39.85	3.84	39.86	279.0	251.0	-5.97	.551
	Evli	83	41.00	4.60	45.98	3816.0			
4-Yeniden Kurmacılık	Bekar	7	36.28	3.68	32.43	227.0	199.0	-1.38	.167
	Evli	83	38.21	3.79	46.60	3868.0			
$SD=88$									

Okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarındaki görüşlerine görev yapılan *okul türü* değişkeni açısından bakıldığında bu görüşler arasında istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır [$p>.05$]. Buna göre okul yöneticileri *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarında, *okul türü* fark etmeksizin aynı görüşlere sahiptirler (*bkz.* Tablo 6).

Tablo 6.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerini İfade Eden Puanların Okul Türü Değişkenine Göre Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

BOYUTLAR	O. Türü	η	X	SS	$\Sigma_{\text{sıra}}$	$x_{\text{sıra}}$	U	Z	p
1-Daimicilik	İlköğretim	74	27.97	5.27	44.63	3302.5	527.0	-.682	.495
	Orta Öğretim	16	28.31	4.17	49.53	792.5			
2-Esasicilik	İlköğretim	74	26.91	5.06	44.80	3315.5	540.5	-.545	.586
	Orta Öğretim	16	27.56	5.01	48.72	779.5			
3-İlerlemecilik	İlköğretim	74	40.79	4.63	44.95	3326.0	551.0	-.434	.664
	Orta Öğretim	16	41.43	4.16	48.06	769.0			
4-Yeniden Kurmacılık	İlköğretim	74	38.33	3.77	47.36	3505.0	454.0	-1.46	.144
	Orta Öğretim	16	36.81	3.78	36.88	590.0			

SD=88

Okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarındaki görüşlerine yaş değişkeni açısından bakıldığında, bu görüşler arasında istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır [$p>.05$]. Bu sonuca göre de okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin görüşleri, yaş değişkeni açısından da homojendir (*bkz.* Tablo 7).

Tablo 7.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerini İfade Eden Puanların Yaş Değişkenine Göre Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

BOYUTLAR	GRUP	1-Daimicilik		2-Esasicilik		3-İlerlemecilik		4-Yeniden Kurmacılık		
		η	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
	26-30 yaş	14	28,21	3,64	26,21	3,55	40,50	4,94	37,21	3,19
	31-35 yaş	19	28,00	6,77	26,52	5,53	40,63	4,69	37,94	3,82
	36-40 yaş	13	26,61	3,33	26,46	4,27	37,84	4,29	37,23	4,00
	41-45 yaş	12	28,25	6,21	27,00	6,52	42,75	3,95	39,58	3,36
	46-50 yaş	20	29,50	4,51	28,35	5,05	41,60	3,53	37,95	4,23
	+51	12	26,75	4,86	27,25	5,34	42,16	5,16	38,83	3,99
	Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Yaş	η	X _{sıra}	χ^2	SD	p
1-Daimicilik	26-30	14	48,07	4,561	5	0,472
	31-35	19	44,24			
	36-40	13	37,58			
	41-45	12	42,79			
	46-50	20	54,83			
	+51	12	40,25			
	Toplam	90				
2-Esasicilik	26-30	14	40,82	3,237	5	0,664
	31-35	19	43,32			
	36-40	13	41,35			
	41-45	12	44,04			
	46-50	20	54,30			
	+51	12	45,71			
	Toplam	90				
3-İlerlemecilik	26-30	14	44,25	9,039	5	0,108
	31-35	19	44,39			
	36-40	13	27,62			
	41-45	12	55,33			
	46-50	20	49,40			
	+51	12	51,75			
	Toplam	90				
4-Yeniden Kurmacılık	26-30	14	39,82	3,860	5	0,570
	31-35	19	43,68			
	36-40	13	39,85			
	41-45	12	56,00			
	46-50	20	45,28			
	+51	12	51,00			
	Toplam	90				

Okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerine *mesleki kıdem* değişkeni açısından bakıldığında, bu görüşler arasında da istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır [$p > .05$]. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* konusunda mesleki kıdem fark etmeksizin aynı görüşü paylaştıkları anlaşılmaktadır (*bkz.* Tablo 8).

Tablo 8.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerini İfade Eden Puanların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

BOYUTLAR	GRUP	1-Daimicilik		2-Esasicilik		3-İlerlemecilik		4-Yeniden Kurmacılık		
		η	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
	6-10 yıl	31	27,70	5,45	26,00	4,58	40,67	4,68	37,51	3,66
	11-15 yıl	13	29,53	6,09	28,07	5,69	38,53	5,70	37,76	4,54
	16-20 yıl	11	27,09	2,84	27,72	4,24	41,00	3,63	38,54	3,50
	+21 yıl	35	28,05	4,94	27,34	5,41	41,97	3,97	38,51	3,79
	Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

BOYUT	Kıdem	η	X sıra	χ^2	SD	p
1-Daimicilik	6-10	31	44,05	1,233	3	,745
	11-15	13	50,69			
	16-20	11	39,68			
	+21	35	46,69			
	Toplam	90				
2-Esasicilik	6-10	31	44,71	2,115	3	,549
	11-15	13	32,08			
	16-20	11	45,73			
	+21	35	51,11			
	Toplam	90				
3-İlerlemecilik	6-10	31	44,05	5,104	3	,164
	11-15	13	50,69			
	16-20	11	39,68			
	+21	35	46,69			
	Toplam	90				
4-Yeniden Kurmacılık	6-10	31	41,34	1,673	3	,643
	11-15	13	43,35			
	16-20	11	49,14			
	+21	35	48,84			
	Toplam	90				

Okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* boyutlarındaki görüşlerine *yöneticilik kıdemi* değişkeni açısından bakıldığında, bu görüşler arasında da istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır [$p > .05$]. Buna göre, okul yöneticilerinin *Daimicilik*, *Esasicilik*, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* konusundaki görüşleri yöneticilik kıdem sürelerine göre farklılık arz etmemektedir (*bkz.* Tablo 9).

Tablo 9.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerini İfade Eden Puanların Yöneticilik Kıdem Değişkenine Göre Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

BOYUTLAR	GRUP	η	1-Daimicilik		2-Esasicilik		3-İlerlemecilik		4-Yeniden Kurmacılık	
			X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
	1-5 yıl	37	27,40	3,84	25,91	4,38	39,51	4,57	37,24	3,31
	6-10 yıl	21	29,38	6,60	28,38	4,97	42,00	5,30	38,71	4,30
	11-15 yıl	15	27,33	5,70	27,73	6,73	41,93	3,71	38,40	3,90
	16-20 yıl	11	28,09	4,36	26,90	4,88	41,54	3,77	38,54	3,75
	+21 yıl	6	28,83	5,98	27,66	4,50	42,00	3,40	39,16	4,87
	Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Kıdem	η	$X_{sıra}$	x^2	SD	p
1-Daimicilik	1-5 yıl	37	43,22	1,808	4	,771
	6-10 yıl	21	50,81			
	11-15 yıl	15	40,87			
	16-20 yıl	11	47,32			
	+21	6	49,25			
	Toplam	90				
	2-Esasicilik	1-5 yıl	37			
6-10 yıl		21	51,14			
11-15 yıl		15	49,07			
16-20 yıl		11	47,00			
+21		6	49,67			
Toplam		90				
3-İlerlemecilik		1-5 yıl	37	37,70	5,729	4
	6-10 yıl	21	52,12			
	11-15 yıl	15	50,20			
	16-20 yıl	11	49,32			
	+21	6	51,67			
	Toplam	90				
	4-Yeniden Kurmacılık	1-5 yıl	37	39,64		
6-10 yıl		21	50,24			
11-15 yıl		15	48,33			
16-20 yıl		11	48,50			
+21		6	52,50			
Toplam		90				

Okul yöneticilerinin *Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık* boyutlarındaki görüşlerine *eğitim düzeyi* değişkeni açısından bakıldığında, istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır [$p>.05$]. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin *Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık* akımını benimseme düzeyleri, *eğitim düzeyi* değişkeni açısından da farklılık arz etmemektedir (*bkz.* Tablo 10).

Tablo 10.

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerini İfade Eden Puanların Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Non-Parametrik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Yaş Grubu	1-Daimicilik		2-Esasicilik		3-İlerlemecilik		4-Yeniden Kurmacılık		
		η	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
	Ön Lisans	15	29,20	4,73	27,80	5,87	41,13	4,65	38,33	4,02
	Lisans Tam.	7	25,85	3,53	25,42	5,38	41,00	4,39	38,00	3,69
	Lisans	59	28,27	5,25	27,37	4,58	40,91	4,45	38,06	3,82
	Yük. Lisans	9	26,22	5,19	24,77	6,13	40,44	5,68	37,66	3,93
	Toplam	90	28,03	5,07	27,03	5,03	40,91	4,53	38,06	3,79

Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Eğitim Düzeyi	η	$X_{\text{sıra}}$	x^2	SD	p
1-Daimicilik	Ön Lisans	15	52,10	3,475	3	,324
	Lisans Tamamlama	7	32,07			
	Lisans	59	46,42			
	Yüksek Lisans	9	38,89			
	Toplam	90				
2-Esasicilik	Ön Lisans	15	51,27	2,903	3	,407
	Lisans Tamamlama	7	39,07			
	Lisans	59	46,50			
	Yüksek Lisans	9	34,33			
	Toplam	90				
3-İlerlemecilik	Ön Lisans	15	45,23	,204	3	,977
	Lisans Tamamlama	7	46,79			
	Lisans	59	45,96			
	Yüksek Lisans	9	41,94			
	Toplam	90				
4-Yeniden Kurmacılık	Ön Lisans	15	47,60	,281	3	,964
	Lisans Tamamlama	7	44,36			
	Lisans	59	45,64			
	Yüksek Lisans	9	41,94			
	Toplam	90				

Tartışma

Bu çalışmada okul yöneticilerinin eğitim akımlarını benimseme düzeyleri Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çalışma kapsamında bulunan yöneticilerin *Esasicilik* ve *Daimicilik* eğitim akımlarını kararsızım; *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim akımlarını da katılıyorum düzeylerinde benimsemiş oldukları saptanmıştır. Bu bulguya göre ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerinin *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim felsefesi akımlarını ön plana alan bir eğilim içerisinde buldukları 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.

Okul yöneticilerinin, *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim akımlarını ön plana aldıklarını ortaya koyan bu çalışmada öne çıkan önemli bir noktayı, günümüz Türk eğitim sisteminde hangi eğitim felsefesinin temele alındığının sağlıklı bir şekilde ifade edilmesi oluşturmaktadır. Bu bulguyu doğru olarak yorumlamanın bir yolu, yöneticilerin araştırmada bildirmiş oldukları düşüncelerinin ne kadarını uygulamaya geçirebildikleridir. Böyle bir değerlendirmeyi mümkün kılacak bir alan taramasında Türk eğitim sistemine ait genel amaçlara dayanan eğitim felsefesi hakkında farklı yorumların bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Özçelik (1989) Türk milli eğitiminin *uzak hedefinin*, eğitim sisteminin bir ürünü olarak yetişmesi istenen *ideal insanın* nitelikleri olarak değil de, Türk toplumuna kazandırılması istenen niteliklerin sayılması yoluyla ifade edilmiş olduğunu dile getirmektedir. Ertürk (1988) ise, kimi yazarların böyle bir tanımlama yapmaktan kaçındıklarını ifade etmektedir. Yine Ertürk'ün (1988), ülkemiz eğitim sisteminin temel felsefesini belirlemek için bilimden destek alınması gerektiği ve araştırmalar yoluyla bu konudaki ihtiyaçlarımızın tespit edilerek ortaya konulması gerektiği şeklinde kapalı bir yorumla konuya değindiği görülmektedir. Sönmez (2005) Türkiye'de, Cumhuriyet döneminde işe koşulan temel eğitim felsefesinin Dewey'in görüşlerine dayalı olarak ifade edilen ve pragmatik felsefenin eğitimdeki uzantısı olan ilerlemecilik akımı olduğunu bildirmektedir. Yine Sönmez (2005), Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde anayasa, yasa ve hükümet programlarında ilerlemecilik akımı savunulurken, o döneme ilişkin eğitim uygulamalarının çoğunlukla Esasicilik ve Daimicilik eğitim akımı yönünde olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmayla ulaşılan sonuçlara göre, günümüz okul yöneticileri ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim akımlarını benimsemiş durumdadırlar. Bu noktadan hareketle, ülkemizde eğitim felsefesi konusunda Cumhuriyet'in ilk yıllarına kıyasla büyük bir değişim yaşanmış olduğu söylenebilir.

Küken (2006), eğitimin değerlere bağlı tutucu bir yanının bulunmasıyla birlikte, geleceği, yeniden inşa yoluyla hazırlayacak özgür bir yanının da bulunması gerektiğine değinmekte ve böyle bir eğitim sisteminin, yalnızca bir eğitim akımına dayalı uygulamalarla değil, çok boyutlu bir eğitim felsefesi yaklaşımıyla var olacağını ileri sürmektedir. Yine Şişman (2007) Türk eğitim sisteminde kabul gören ortak bir eğitim felsefesinden söz etmenin güç olduğunu ve Türk eğitim sisteminde genel amaçların dört eğitim felsefesi akımını da yansıtan bir sentez olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu

araştırma kapsamında ön plana çıkan bulgular, eğitim yöneticileri için eğitim felsefelerinin benimsenme durumunun bir sentez oluşturmadığını göstermektedir.

Eğitim sisteminin dayandığı felsefe ile okul yöneticilerinin temele aldıkları felsefenin örtüşmesi; eğitim sisteminde hedeflenen istendik davranışların gerçekleştirilmesi, sistemin etkili ve verimli bir şekilde işlemesi, kendini yenileyip geliştirmesi açısından önemli görülmektedir. Çalışma kapsamında bulunan okul yöneticilerinin ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim akımlarını benimseme düzeylerinin yüksek olması bir tutarlılık göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü her iki akım da pragmatist felsefeye ait görüşleri temele almakta ve bu yolla esasici ve daimici eğitim akımından kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Pragmatist felsefenin eğitime uygulanması olarak kabul edilen ilerlemecilik, *gerçeğin özü sürekli değişmedir* görüşünü esas alarak eğitimin görevinin toplumsal standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen yaşamı öğrencilere öğretmek olduğunu savunur. İlerlemeciliğin devamı olarak kabul edilen ve pragmatizme dayanan yeniden kurmacılık ise insanlığın *varlık ile yokluk* arasında bir yol ayrımına geldiğini ve bu yüzden yeni bir uygarlığa ihtiyaç duyduğunu savunmakta, eğitimin görevini de insanlığı etkileyen toplumsal sorunları önceden belirlemek ve çözüm üretecek yetenekli bireyleri yetiştirmek olarak görmektedir. Buna göre Pragmatist Felsefe'ye dayanan *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* akımlarının ilkelerini göz önünde bulunduran bir okul yöneticisi; eğitim-öğretimin çocuğun ilgisine uygun ve çocuğun etken [aktif] olması gerektiğini, öğrenme içeriğinin özümleme yerine problem çözme yoluyla olması gerektiğini, eğitim-öğretimin kendisinin, yaşam için hazırlık yerine yaşamın kendisi olduğunu, öğretmenin bir otoriter figür olarak hareket etme yerine bir danışman ve rehber olarak hareket etmesinin gerektiğini, okulların rekabetten çok işbirliğine önem vermesi gerektiğini düşünür. Okul yöneticisi, konumundan hareketle okulu, eğitim-öğretim ortamına hazırlamada bu hususları göz önünde bulundurmalıdır.

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin eğitim felsefelerini benimseme düzeyleri üzerine yapılan araştırmalara rastlanmamakla birlikte, öğretmen ve öğretmen adayları üzerine yapılan çalışma sonuçları bu çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bunlardan Ekiz (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik programlarının, adayların felsefi tercih ve eğilimleri üzerinde etkisi olduğu saptanmış ve bu etkiyle dördüncü sınıftaki adayların, birinci sınıftaki adaylara oranla *ilerlemecilik* ve *yeniden kurmacılık* akımlarını daha fazla tercih ettikleri ve bunlara eğilim gösterdikleri belirlenmiştir. Çınar, Teyfur ve Teyfur (2006) tarafından, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı (yeniden kurmacılık) eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programları hakkındaki görüşleri araştırılmış, araştırma sonunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve buna dayalı olarak hazırlanan öğretim programları hakkında genel olarak olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ergin (1998) tarafından, Çanakkale'deki ortaöğretim okul yöneticilerinin Türk Eğitim Felsefesi'ni algılama düzeylerini ortaya koymak amacıyla yapılan bir araştırmada yöneticiler; eğitim sistemimizin *ilerlemecilik* akımına göre düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç da araştırmanın bulguları ile bir paralellik göstermektedir. Bu araştırmada ortaya çıkarılan en çarpıcı bulgunun yeniden kurmacılık eğitim akımını da yüksek düzeyde benimsemiş olduklarının görüldüğü söylenebilir. Yirmi birinci yüzyılın Türkiye'sinde Cumhuriyetin ilanından beri süregelen yenilik arayışlarının, sistemde sürekli olarak yapılması gereken

güncellemeleri ertelemeyip başka bazı sorunların birikmesine neden olduğu ve bunun sonucu olarak da reform hareketleriyle çözüme gitme yolunun bir gelenek hâline getirildiği söylenebilir. Böyle bir durumun, okul yöneticilerinde sürekli bir reform ve yenilik beklentisini oluşturduğu ve bu beklentinin yeniden kurmacı eğitim algısına dönüştürüldüğü de söylenebilir.

Küken'e göre (2006) bir ülkede her siyasi rejim kendi ilkelerini benimsetmek ve varlığını korumak için kendisine uygun bir eğitim felsefesi geliştirmeye çalışmaktadır. Türk eğitim sisteminin eğitim felsefesi tarihi konusunda yapılacak incelemelerin sonucunda her bir siyasal iktidar dönemine göre çok farklı sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir.

Yine teknik bir bakış açısıyla bu uygulamaların okul yöneticilerinde yeniden kurmacılık algısını ön plana çıkardığı söylenebilir. Yapılandırmacılık yaklaşımının, eğitimi etkileyen başlıca dört felsefe olan idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefelerinden ağırlıklı olarak pragmatizm ve ondan etkilenen eğitim akımları olan yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik akımının görüşlerinden etkilendiği söylenebilir (Sönmez, 2005).

KAYNAKÇA

- AKDAĞ, B. (2006). Eğitim felsefesinde insanı görme Tarzı. *Felsefe Yazın Dergisi*, 9, 14-17.
- BÜYÜKDEVENÇİ, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ÇINAR, O., TEYFUR, E., & TEYFUR, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64.
- EKİZ, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- ERDEN, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- ERGİN, B. (1998). *Çanakkale ili ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- ERTÜRK, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 2-16.
- FİDAN, N., & ERDEN, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- KÜKEN, G. (2006). Türkiye'de eğitim felsefesi. (Edit., M. Hesapçıoğlu & A. Durmuş), *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* (s.389-404). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McMILLAN, J. H., & SCHUMACHER, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.
- ÖZÇELİK, D. A. (1989) *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)* Ankara: Ö.S.Y.M. Eğitim Yayınları.
- SÖNMEZ, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞİŞMAN, M. (2007). *Eğitim bilimine Giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- TOPRAKÇI, E. (2005). *Eğitim üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- TOZLU, N. (2003). *Eğitim felsefesi üzerine makaleler*. Ankara: Elis Yayınları.

ÜNAL, S., & S. Ada. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

VARIŞ, F. (1998). *Eğitime bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.