

Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerinin Q Metodu İle İncelenmesi Ahmet YAYLA¹

Özet

Eğitim üzerine felsefi düşünceler; eğitime ilişkin kavram, ilke, inanç, tutum ve eğitim pratikleri gibi eğitimin pek çok temel ögesini etkiler. Okul yöneticilerinin mesleki yaşamlarında benimsedikleri eğitim felsefesi anlayışları, yönetim süreçlerindeki tutum ve davranışları açısından önemlidir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri belirlenmiş ve bazı değişkenler açısından eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Q metodu ile sınanmaya çalışılmıştır. Çalışmada daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına ilişkin bir takım yargı ifadeleri oluşturulmuştur. Bu yargı ifadeleri “Bir okul yöneticisi olarak...” şeklinde başlatılmış, okul yöneticilerinin bu ifadelere katılım düzeylerinin ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan veriler Van İli Merkez ilçelerinde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde bireylerin bakış açılarını, fikirlerini, inançlarını, davranışlarını ve eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan Q yöntemi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi ile ilgili tercihlerinin Q metodu ile incelenmesinin konuya farklı bir boyut getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmada 30 yargı ifadesi bulunmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin görüşlerini ayırtırmak için +4, -4 ölçeği bir Q dizisi olarak tanımlanmıştır. Bu ölçek, kesinlikle katılıyorum (+) ile kesinlikle katılmıyorum (-) arasında tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında katılımcı görüşlerinin 3 faktörde toplandığı ve bu faktörlerin birçok maddede birbirinden önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Q metodu, Okul Yöneticisi

Investigation Of School Administrators' Opinions On Trends Of Educational Philosophy By The Q Method

Abstract

Philosophical thoughts on education influence many main elements of education such as educational concepts, principles, beliefs, attitudes and educational practices. The educational philosophy understandings adopted by school administrators in their professional lives are important in terms of their attitudes and behaviors in management processes. In this study, it was tried to determine the opinions of school administrators regarding educational philosophies and to test whether there is a significant difference between educational philosophies in terms of some variables with the Q method. It is thought that examining the preferences of school administrators regarding the philosophy of education with the Q method will bring a different dimension to the subject. A number of judgment statements regarding the perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism philosophy of education were formed in this study. These judgment statements are in the form of “As a school administrator...” and it was tried to determine the level of participation of school administrators in these statements. The data used in the study were obtained from education administrators working as school administrators in the central districts of Van. In the analysis of the data, the Q method, which aims to measure the perspectives, ideas, beliefs, behaviors and tendencies of individuals, was used. There are 30 judgment statements in this study. For this reason, +4, -4 scale was defined as a Q-series in order to differentiate the opinions of school administrators. This scale is designed between strongly agree (+)

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ahmetvayla@yyu.edu.tr; ORCID: 0000-0002-5021-6649

and strongly disagree (-). Within the scope of the study, it was determined that the participants' opinions were collected in 3 factors and these factors differed significantly from each other in many items.

Key Words: Philosophy of Education, Perennialism, Essentialism, Progressionism, Reconstructionism, Q method, School Administrator

Extended Summary

Introduction

The belief that the educational philosophies embraced by education administrators impact their administrative practices, attitudes, and behaviors in managing processes by directing their educational beliefs leads to the argument that understanding the educational philosophies they adopt is necessary to improve the efficiency and effectiveness of their management practices. Identifying the educational philosophy preferences of school administrators will give valuable insights into their current or future management practices and attitudes towards education and training practices. In other words, it is thought that determining the preferences of school administrators regarding their educational philosophies will reveal ideas about the management understanding they will display in the future and the educational understanding they will adopt in all processes from the planning of education/training processes to the implementation stage. Students, teachers, administrators and institutions where education and training take place, namely schools, can be listed as the most important elements of education and training. Knowing the approaches of administrators, who constitute one of the most important elements of education, about education, learning how they perceive education, and understanding their management philosophies can be one of the most important studies we can do. For this reason, it is necessary to examine the educational philosophies adopted by school administrators.

This research holds significance in determining the educational philosophy understanding of school administrators and how they implement it in their administrative roles. Furthermore, it is anticipated that this study will have a positive impact on the field by emphasizing the importance of this issue and raising awareness during the selection process of school administrators.

Purpose of the Research

This research, which was prepared to determine the educational philosophy of primary and secondary school administrators regarding the educational process, and to evaluate these preferences, was conducted to determine the educational philosophy preferences of the education administrators working as school administrators in the central districts of Van. For this purpose, an answer was sought to the following question:

To what extent do the education administrators working as school administrators in the central districts of Van adopt different educational philosophies?

Material and Method

In this study, it was tried to determine the preferences of school administrators regarding educational philosophies and to test whether there is a significant difference between educational philosophies in terms of some variables with the Q method. The Q method used in the analysis of the data obtained in the study is defined by Brown (1980) as a research method that enables the measurement of a person's perspective, idea, belief, behavior and taste in terms of subjectivity (Cited by Demir & Kul, 2011). In a typical Q method study, the judgment sentences to be directed to the individuals are listed under a graded index called the Q string. The Q string provides the scientific data of the research based on the personal opinions of the participants (Demir & Kul, 2011). Principal component analysis and factor analysis were used in the analysis process. Rather than explaining the relationship between the participants, the Q method aims to summarize the current perspectives among the participants (Zabala, 2014:164). It is thought that examining the preferences of school administrators regarding the philosophy of education with the Q method will bring a different dimension to the subject.

Sample

It was determined by chance from the education administrators working as school administrators in the central districts of Van. The research was carried out on 30 administrators, 15 male and 15 female school administrators.

Data Collection Tools

The basic principles of educational philosophy movements were used as a data collection tool in the research. These principles were determined as 7 principles of Permanence, 7 principles of Essentialism, 8 principles of Progressionism and 8 principles of Reconstructionism, a total of 30 principles. The Q string is built between +4 and -4. The principles of educational philosophy were formed into sentences starting with the phrase “As a school administrator...” and printed on numbered cards.

School administrators participating in the study have one each for +4 and -4 levels, two each for +3 and -3 levels, four each for +2 and -2 levels, five each for +1 and -1 levels, and 6 each for 0 levels. They were asked to insert cards. After the school administrators completed the placement process, the numbers on the cards were recorded in the cartexes created for each school administrator. Thus, the opinions of the participants were tried to be filtered as much as possible.

Data Analysis

After the data were obtained, the analysis processes were completed by coding them into the “KADE” program, which is designed especially for Q method analysis and is available free of charge over the internet.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Within the scope of the study, it was determined that the participants' opinions were collected in 3 factors and these factors differed significantly from each other in many items. It is seen that the participants in the 1st and 3rd factors are significantly close to the philosophies of progressivism and reconstructionism. In other words, it can be stated that they are far from perennialism and essentialism educational philosophies. However, when the opinions of the school administrators in the 3rd factor are the moral values (items 3, 22) and the information whose accuracy should not be doubted (item 18), it is seen that these participant opinions approach the perennialism education philosophy.

When the opinions of the participants in the second factor are examined, it is seen that the participant opinions collected in the related factor form a very complex structure. It is quite difficult to say that the participants are closer or farther from any educational philosophy. It is very difficult to evaluate the participant opinions in the second factor in the context of a certain educational philosophy. We can say that the result of the research titled "An Empirical Study on the Levels of Adoption of Educational Philosophy Trends by School Administrators" conducted by Karadağ, Baloğlu & Kaya in 2009, that the adoption of educational philosophies for education administrators does not constitute a synthesis, supports our opinion.

The first factor constitutes the majority of the total variance. It can be read as a positive result that the views of the participants gathered in this factor are closer to the educational philosophies of reconstructionism and progressivism. However, it is striking that some views that are diametrically opposed to the educational philosophies that have been tried to be implemented by the Ministry of National Education for many years still receive serious support from an important group. Sönmez (2019: 220) reports that the basic education philosophy employed in the Republican era in Turkey is the progressivism movement, which is the extension of the pragmatic philosophy in education, and that the constitutions and opinion-expressing government programs have the characteristics of the progressivism education movement.

In the second factor, it should be carefully considered that the same participants adopt contradictory views together or defend some of the views that support each other and express that they do not adopt the others. When the opinions of the participants in the second factor are examined together, an inconsistent picture is encountered. Attitudes of school administrators about the nature of knowledge, the meaning of school, and who the student is are uncertain. It can be stated that this situation paints a more pessimistic picture than they even have a traditional and highly criticized educational philosophy.

One of the recommendations that can be proposed from the findings of this research is to establish in-service training programs in collaboration with universities and the Ministry of National Education. The purpose of these programs is to facilitate school administrators' understanding of the educational philosophy that underpins the Turkish National Education system, particularly the prevailing educational philosophy trends, and enable them to develop their own educational philosophies within this framework. These personal philosophies should then be integrated with the educational philosophy that underlies the education system in Turkey. Thus, school administrators will be able to more consistently integrate their personal education philosophies with the education philosophy on which the Turkish National Education is based, and reflect this more healthily to the management processes at school. Second suggestion; In order to see the effects of school administrators on teachers, the opinions of school administrators and teachers can be evaluated together. Third suggestion; Introductory philosophy and basic sociology courses should be included in all fields of teaching in faculties of education.

Giriş

Eğitim yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitsel inançlarına yön vererek yönetsel uygulamalarına, yönetim süreçlerindeki tutum ve davranışlarına etki ettiği varsayımından hareketle; eğitim yöneticilerinin yönetim sürecine dair uygulamalarının daha etkili ve verimli bir şekilde geliştirilebilmesi için onların benimsedikleri eğitim felsefeleri hakkında fikir sahibi olunması gerektiği düşüncesi ileri sürülebilir. Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi anlayışlarına ilişkin tercihlerini belirlemek, onların halihazırda sergileyecekleri ya da benimseyecekleri yönetim anlayışları ile eğitim/öğretim uygulamalarına ilişkin tutumlarını yordama açısından bizlere yararlı bilgiler sunacaktır. Yani okul yöneticilerinin eğitim felsefeleri ile ilgili tercihlerinin tespit edilmesiyle, gelecekte sergileyecekleri yönetim anlayışları ile eğitim/öğretim süreçlerinin planlanmasından uygulama aşamasına kadarki bütün süreçlerde benimseyecekleri eğitim anlayışlarına ilişkin fikirler ortaya çıkarılacağı düşünülmektedir. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitim ve öğretimin yapıldığı kurumlar yani okullar eğitim ve öğretimin en önemli öğeleri olarak sıralanabilir. Eğitimin en önemli öğelerinden birisini oluşturan yöneticilerin eğitimle ilgili yaklaşımlarını bilmek, eğitimi nasıl algıladıklarını öğrenmek, yönetim felsefelerini anlamak yapabileceğimiz en önemli çalışmalardan birisi olabilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Çalışma, okul yöneticilerinin nasıl bir eğitim felsefesi anlayışına sahip olduklarının tespiti ve buna göre nasıl bir anlayışla yöneticilik yaptıklarının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmanın okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde bu konuya gereken önemin verilmesi ve bir farkındalık oluşturmaya açısından alana katkı yapacağı düşünülmektedir.

Felsefe ile Eğitim Arasındaki İlişki: Eğitim Felsefesi

Bilgiyi veya bilgeliği sevmek, araştırmak ve peşinden koşmak anlamına gelen felsefe, insan düşüncesinin gelişimi sürecinde ortaya çıkmış bir bilgi türüdür (Çüçen, 2001). Felsefe sözcüğü Arapça bir kavram olup Yunanca *Philosophia* sözcüğüne dayanmaktadır. Bilgi, bilgelik sevgisi anlamlarına gelen felsefe, “sevgi” (*philia*) ve “bilgi, bilgelik” (*sophia*) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur (Akarsu, 1988:80). Bir anlamda felsefe, bilginin, bilgeliğin peşinde olma isteği; hakikati elde etme çabası olarak da anlamlandırılabilir (Tozlu, 1997:21). Dolayısıyla bilgeliği, hakikati (doğruluğu) arayan bir disiplin olma özelliği taşıyan felsefe kavramının özünü, her türlü bilme, öğrenme arzusu, hakikati bulabilme çabası oluşturur. Felsefenin temel amacı, bilgiyi edinme arzusu, doğru bilgiye ulaşma isteği ve var olanın gerçekliğine erişme çabasıdır (Topses, 1992:18). Böyle bir istek ve çabayla yaşadığı sürece bilmek ve öğrenmek zorunda olan insanın eğitime muhtaç bir varlık olduğu da belirtilmelidir. Bu nedenle felsefe ile eğitim arasında çok yakın ve zorunlu bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

Bilhan’a göre, felsefe ile eğitim iç içedir. “Çünkü felsefe, konusu gereği varlık ve varlığın kendisinde sır gibi gizlediği bilginin neden ve niçinini arar, daha doğrusu, eşya üzerinde düşünme, düşüncenin gittikçe sistemleşmesi, sözcüklerden kavramlara ulaşma ve bu kavramlardan hareketle varlık ilişkilerinden oluşagelen olaylara yaklaşım, olaylar arasındaki ilişkilerin saptanması, bütün bu işlemlere uygulanan yöntemlerin düşünsel eleştiriden geçirilerek doğruyu bulma çabası, aynı zamanda bir eğitim sürecidir.” (Bilhan,1991:11-12). Felsefe ve eğitim arasındaki ilişkinin hem çok boyutlu hem de oldukça eski tarihlere dayandığı bilinen bir gerçektir.

İlkçağdan günümüze kadar pek çok filozofun dolayısıyla felsefenin varlık, bilgi ve değer gibi temel sorunsallar üzerinde derinlemesine sorgulamalar yaptığı gibi eğitim olgusunu da etraflıca ele aldığı bilinmektedir. Felsefe eğitimin anlamını, doğasını, yapısını, değerini, amaçlarını, eğitim pratiklerini felsefi bir bakışla ele alıp derinlemesine sorgular. Böylece felsefe eğitim faaliyetini el yordamıyla yapılan üstünkörü ve gelişigüzel bir etkinlik olmaktan çıkarır. Bir anlamda felsefe, eğitimin “gören gözü”, “idrak eden aklı” gibidir; insanoğlu bu akılla

kendini tanır, bu gözle sorunlarını görür, algılar ve çözüm yolları arar (Taşdelen, 2003). Eğitim için felsefenin önemini vurgulamak, eğitim için sorgulayıcı, eleştirel, rasyonel ve sistematik bakışın gerekliliğini vurgulamak demektir. Başka bir ifadeyle eğitim için felsefenin gerekliliğini dile getirdiğimizde, eğitimi rasyonel bir düzlemde anlama isteğimizi söylemiş oluyoruz. Taşdelen'e (2019:52) göre eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğunun ne olması gerektiğinin, insan dünyasındaki yeri ve anlamının akılla görülmesi ve anlaşılmasıdır. Yani eğitim felsefesi, eğitime, bütün yönleriyle, felsefi bir açıdan bakmaktır. Netice itibarıyla eğitim üzerine düşünmeye başlamak, eğitim felsefesi alanına atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir.

Demek ki, "eğitim kavramının ne olduğu, anlamı, içyapısı ve değeri üzerine düşünmeye, sorgulamaya başladığımızda, eğitim felsefesi alanına girmiş oluyoruz. Eğitim üzerine felsefi bakış; problemleri gören bir bakıştır" (Akdağ, 2003:15). Eğitim dediğimiz süreci temel araştırma konusu yapan eğitim felsefesi, eğitimin dayandığı ilke ve kavramları aydınlatmayı, amaç ve araçları irdelemeyi, temel sorunları tartışmayı amaçlar. Eğitimin kuramsal yapısını konu alan çözümleyici bir etkinlik olarak da tanımlayabileceğimiz eğitim felsefesi, eğitimin amaç ve araçlarını belirlemek ve sonuçlarını değerlendirmekten çok, bunları eleştirel bir yaklaşımla tartışmak ve aydınlatmayı görev edinir (Ünal ve Ada, 1999:152). Bu nedenle "eğitim felsefesi, eğitimcilerle bir bakış açısı sağlayan bir disiplin veya düşünme yöntemidir" (Brauner ve Burns, 1965:49). Eğitim felsefesi aynı zamanda, tüm aşama ve uygulamalarda eğitimcilerle bir zemin ve dayanak oluşturan, eğitimin ve okulların varlık nedenini, toplumun ve onu oluşturan bireylerin hangi yönde şekillendirileceğini, bu süreçte hangi yöntemlerin ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşımlarla ele alınacağını gösteren bir disiplindir (Doğanay, 2011:336). O halde eğitim felsefesinin eğitimcilerle özellikle de öğretmen ve yöneticilerle yol gösteren ve eğitim sürecine kılavuzluk yapan bir çalışma alanı olduğunu ifade edebiliriz.

Felsefe ve Yönetim

Her insanın en az bir amacı, inanç, tutum ve değerleri vardır ve bunlar sayesinde yaşamı anlar, yorumlar ve yeni değerler üretir. Dolayısıyla her insanın bir felsefesi vardır. Felsefeyi bir yaşam biçimi; olay, olgu ve ilişkileri ele alış tarzı; hayata, varlığa, bilgiye, değere yönelik bir dünya görüşü olarak ifade edebiliriz. Bu anlamda her okul yöneticisinin de belli amaç, inanç, tutum ve değerlerinin olduğu gerçeğinden hareketle bir felsefesinin başka bir ifadeyle bir dünya görüşünün olduğunu var sayabiliriz. Eğitim yöneticileri her ne kadar hizmet öncesi eğitimlerde bir felsefi akım çerçevesinde eğitilmeler de aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak, eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlar geliştirmektedirler (Temel, 2010:34). "Her eğitimcinin, eğitim etkinliklerine yön vermede kendine özgü, tutarlı, uyumlu, işlevsel eğitim felsefesini geliştirmesi mümkün ve çok arzulanan bir şeydir" (Brauner ve Burns, 1965:49). Zira okul yöneticisinin sahip olduğu eğitim felsefesi, yönetsel davranışların ve örgütsel kararların sağlıklı olmasında önemli rol oynamaktadır (Aydın, 1994:37). Bu noktada yönetimin özellikle de eğitim kurumları ve eğitim sistemlerini yönetmenin felsefe ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015:94).

Felsefe özellikle de eğitim felsefesi, eğitim programının geliştirilmesi sürecinde, amaçların belirlenmesinden, içerik ve eğitim durumlarının düzenlenmesine kadar her aşamada eğitime sağladığı yararların yanında, eğitim yönetimi ve yönetim süreçlerine de önemli katkılarda bulunur. Gerek eğitim yönetiminde gerekse okulların yönetiminde vizyon ve misyonun belirlenmesi, özünde bir felsefenin işe koyulmasıdır. Genel olarak misyonun saptanmasında örgütte egemen olan inanç, değer ve örgütsel öncelikleri içeren felsefe güçlü bir etmendir (Bartol ve Martin, 1998). Bu bağlamda okul işgörenlerinin rollerinin tanımlanması (Wiles ve Bondi, 2002) çalışma koşulları, mesleki örgütlenmeleri, strateji ve taktikler birer felsefi bakışın ürünüdür (Erkılıç, 2019). Felsefesi belli olmayan örgütler dümeni ve rotası olmayan bir gemiye benzetilebilir. Bu gemi denizde yol alır ancak nereye gittiği belli değildir. Bu bağlamda felsefe, örgütün yönetilme sürecinde yöneticinin düşünce ve davranışlarına dolayısıyla örgüte yol gösteren bir kılavuzluk görevi üstlenir.

Öte yandan okul yöneticilerinin yönetim sürecinde benimsemiş oldukları felsefi tercihler, eğitim felsefesinin temel bir göstergesidir. Eğitim felsefesi eğitimsel yapılar kapsamında faaliyette bulunma, düşünme ve bir bakış açısı oluşturma olarak görülür. Her okul yöneticisi farklı şekillerde eğitim felsefesini benimseyebilir ve eğitim kurumlarına benimsediği farklı felsefenin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışır (Ekiz, 2007). Bu nedenle "okul yöneticileri, felsefeyi, hatta felsefi sistemleri bilmek durumundadırlar. Okul yöneticisi, felsefi bir anlayışla toplumu, onda olup bitenleri ve bu arada kendisini de değerlendirecektir. Felsefe yönetim sürecinde oluşabilecek sorunlarda yönetime birçok faydalı olabilecek yaklaşımı öne sürerek süreci olumlu bir şekilde yönetmeye yardımcı olmaktadır" (Akdeniz, 2008:6).

Eğitim Felsefesi Akımları

Her eğitim anlayışının, kuram ve uygulamasının dayandığı bir felsefi temeli vardır. Yani eğitimin dayandığı düşünsel temeller onun kuramsal içeriğini ve uygulamalarını belirler. Eğitimin dayandığı felsefi

düşünceler analiz edildiğinde, aslında bu düşüncelerin de bir ölçüde eğitimsel kuramlar olduğu kabul edebilir. Aynı şekilde her eğitimcinin de kuramsal anlamda bir dünya görüşü vardır, yani benimsediği bir felsefe vardır. Aslında bu kuramsal zemin ya da felsefe bir ölçüde onun eğitim uygulamalarında hayat bulur (Yayla, 2019: 27). Yani eğitim teorileri, anlayışları, yaklaşımları ve pratikleri ile eğitimcilerin tutum ve davranışlarının belirli felsefeler çerçevesinde şekillendiğini söyleyebiliriz. İdealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi temel felsefi ekoller daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi eğitim felsefesi anlayışlarını ortaya çıkarmış, bu eğitim felsefelerine bağlı olarak belirli eğitim uygulamaları ve eğitim yaklaşımları söz konusu olmuştur (Taşdelen, 2019: 48). Bir başka ifade ile her bir felsefi ekolün eğitim uygulamalarında pratiğe dönüşen eğitim felsefesi anlayışları eğitim sistemlerinin şekillendirilmesine öncülük etmiştir diyebiliriz. Özellikle eğitim programlarının kuramsal temellerini bu eğitim felsefesi anlayışları oluşturmaktadır (Zırhloğlu ve Yayla, 2016:2111).

Eğitim felsefelerine ilişkin literatürde en fazla kabul gören sınıflandırma, eğitim felsefelerini daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak dört başlıkta ele alan sınıflandırmadır (Brameld, 1971; Demirel, 2010; Ebert & Culyer, 2011; Gutek, 1988; Akt. Çetin, İlhan ve Arslan, 2012:151). Bu nedenle araştırmamıza konu olan dört temel eğitim felsefesini ve eğitime dair içerimlerini kısaca ifade etmek yararlı olacaktır.

Daimicilik (Perennialism)

Eğitim felsefesi akımları arasında en eski ve tutucu olan, idealizm ve realizm felsefi akımlarına dayanan daimicilik, eğitimde mutlak değişmez, evrensel ilkelere ve geleneklere önem verir. Daimicilik eğitim felsefesini savunanlar eğitimin mutlak, değişmez ve evrensel nitelikteki ilkelere göre şekillenmesi gerektiğini öne sürer. Onlara göre insan doğası, bilgi ve ahlaki değerler zamana ve topluma göre değişmezdir. Bu akıma göre eğitimin amacı değişmeyen bu evrensel bilgi ve değerleri yeni nesle aktarmak, sağlam ve doğru karakterli insan yetiştirmektir. Daimiciliğe 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 nedenle okulların ana görevlerinden biri rasyonel insanlar eğitmek, üstün zekalı bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda her açıdan öğrencisine örnek ve alanının uzmanı olan öğretmen, öğrencisine mantıklı ve tutarlı düşünebilmenin yollarını gösterme noktasında da sorumluluk üstlenir. Daimicilik eğitim felsefesi öğrencilerin entelektüel bir eğitim alması amacıyla öğrencilere klasik eserlerin okutulmasına önem verir. Daimiciliğe göre program konu merkezlidir ve içeriği oluşturan bilgiler kesin ve mutlak bilgilerdir. Dolayısıyla konular evrensel doğruları yansıtacak biçimde seçilmelidir (Cevizci, 2014; Demirel, 2010; Ergün, 2011; Gutek, 1997; Kneller, 1969; Oliva, 2009; Sönmez, 2019; Tozlu, 1997; Wiles & Bondi, 2007; Yayla, 2019).

Esasicilik (Essentialism)

Geleneksel bir eğitim felsefesi akımı olan, dünyada en yaygın ve uzun süre uygulamada kalan esasicilik, realizm ve idealizm felsefi akımlarına dayanır. Esasiciliğe göre eğitimin amacı, bireyi toplumun başat değerlerine göre yetiştirip bireyin toplumsallaşmasını sağlama, kültürel mirası koruma ve yeni nesillere aktarma, bireylerin zihinsel gelişimine yardımcı olma ve bilgili ve yetenekli insanlar yetiştirme olarak özetlenebilir (Ornstein & Hunkins, 1998; Ornstein & Lewin, 2006). İnsanın toplumsal ve kültürel bir varlık olduğunu savunan esasiciliğe göre, insan doğuştan hiçbir bilgiye sahip değildir, bilgiyi sonradan tümevarım yolu ile elde eder. Yani bu anlayışa göre bilgi aposterioridir. Tümevarım yoluyla elde edilen bilgiler mutlak doğrulardır. Okulun görevi bu mutlak doğruları öğrenciye aktarmaktır. "Eğitimin özü konu alanının çok iyi özümsemesinden oluşur" sloganından yola çıkan esasicilik konu merkezli bir eğitim anlayışını savunur (Sönmez, 2019:92; Ergün, 2011:54). Bu eğitim felsefesi anlayışına göre, öğretmen bilginin ve kültürel mirasın aktarılmasından, öğrencilerin sosyalleşmesi sürecinden sorumludur. Sınıfta öğretmen otoritesinin güçlendirilmesi gerektiğini savunan esasicilikte öğrenme ve öğretme süreçlerinde sorumluluk öğrenciden çok öğretmendedir. Dolayısıyla esasicilik anlayışında öğretmenin merkezde olduğu ve soyut düşünmeye dayalı geleneksel yöntemler öne çıkarılır. Öğrenmenin çok zor bir süreç olduğunu ve sıkı bir çalışmayı gerektirdiğini savunan esasicilik, eğitimde katı ve baskıcı bir disiplin anlayışına önem verir. Bu akımda, otoriteyi korumak ve dış disiplini sağlamak için öğrenciye ödül ve ceza verilebilir. Öğrenci kendisine aktarılanları ezberler, sorulduğunda söyler. Esasiciliğe göre programın odak noktasında okuma, yazma ve sayma temel becerileri ile fen bilimleri, tarih gibi dersler yer alır (Ergün, 2011; Gutek, 1997; Sönmez, 2019; Tozlu, 1997; Yayla, 2019; Yeşil ve Yeşil, 2013:18).

İlerlemecilik (Progressivism)

İlerlemecilik uzun süre uygulamada kalan esasiciliğe bir tepki olarak ortaya çıkar. Pragmatizmin eğitime uyarlaması olan bu akımın en belirgin özelliği geleneksel eğitimin katı ve biçimselliği temel alan, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmasıdır. İlerlemecilik daimicilik ve esasiciliğin aksine değişmez ve evrensel doğruları reddederek değişimi eğitimin merkezine oturtur. Eğitimi sürekli bir değişim ve

gelişim süreci olarak kabul eden ilerlemecilik eğitimi, değişen çevre ve yaşam koşullarına göre insanın sürekli yeniden yetiştirilmesi süreci olarak kabul eder. Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir. Bu nedenle ilerlemeciliğe göre okul yaşama hazırlık olmaktan ziyade yaşamın kendisidir. Dolayısıyla içerik değişen koşullara göre sürekli gözden geçirilmeli, içeriği oluşturan bilgiler güncellenmelidir. Eğitim sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Bu nedenle, öğrenme öğretme süreci öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu süreçte, öğretmen öğrenciye yol gösterici ve rehber olmalıdır. İlerlemecilik eğitim felsefesi öğrencilerin sürece aktif katılımını, problem çözerek, projeler geliştirerek öğrenmesi gerektiğini savunur. Okul toplumun küçük bir örnekleme olarak görüldüğü için, demokrasi kültürünü öğrencilere okulda kazandırmak gerekir. Eğitim sürecinde, öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerine ve görüşlerini özgürce dile getirmelerine olanak sağlayacak demokratik bir ortam oluşturulmalı, işbirlikçi çalışmalara yer verilmeli, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve problem çözme yöntemi kullanılmalıdır. Öğrencilerde eleştirel düşünme ve sorgulayabilme becerisini geliştirebilecek etkinliklerin düzenlenmesi ilerlemeci bir eğitim programında öne çıkan başka bir husustur (Demirel, 2010; Ergün, 2011; Gutek, 1997; Ornstein & Hunkins, 1998; Sönmez, 2019; Yayla, 2019).

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionalism)

İlerlemeciliğin devamı olan ve pragmatizme dayanan bu akım, bilim ve teknolojiye bazı gelişmelerin kültürel kriz nedeni olduğunu ve eğitimin bu krizden kurtulabilme için bir aracı olduğunu savunur. Bu akıma göre, eğitimin temel amacı toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Buna göre eğitim toplumu yeniden yapılandırmada ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir araçtır. Toplumu değiştirmekte temel sorumluluk okul ve öğretmenlerindir. Öğretmen sosyal reformun ve değişimin temsilcisidir. Değişim ve sosyal reformun temsilcisi olan öğretmen önce toplumu değiştirip dönüştüreceğine kendisi inanmalı, daha sonra bunu öğrencilerine inandırmalıdır. Sınıf ortamı demokratik olmalıdır. Okul programlarına çoğulculuk ve farklı kültürlerin renkleri yansıtılmalıdır. Yani bu akıma göre toplumdaki bütün kültürel öğeler ve değerler programda yer almalıdır. Yeniden kurmacılık akımına göre öğretmen bütün kültürel öğelere saygı göstermeli, öğrencilerin problemleri görmelerine yardımcı olmalıdır. Eleştirel düşünmeyi ve öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanıp kullanmamasını önemseyen yeniden kurmacılık eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde proje tabanlı öğrenme yönteminden yararlanılmalı, bu süreçte öğretmen araştırma lideri ve proje yöneticisi olarak görev yapmalıdır (Ergün, 2011; Gutek, 1997; Ornstein & Hunkins, 1998; Sönmez, 2019; Şişman, 2002; Yayla, 2019).

Araştırmanın Amacı

İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi inançlarının hangi eğitim felsefesine dayandığını belirlemek ve bu görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu araştırma, Van İli merkez ilçelerde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinin eğitim felsefesi ile ilgili görüşlerini tespit etmek üzere yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır:

Van İli Merkez ilçelerde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticileri farklı eğitim felsefelerini ne düzeyde benimsemektedirler?

Materyal ve Yöntem

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin eğitim felsefelerine ilişkin tercihlerini belirlemeye ve bazı değişkenler açısından eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Q metodu ile sınanmaya çalışılmıştır. "Q metodolojisi hem nitel hem de nicel analizleri öncelikle nitel veri kümelerine uygulayan bir nitel nicel yaklaşım (qualiquantological approach) olarak kabul edilmektedir. Q-metodu sayesinde kişilerin değerleri, fikirleri veya inançlarının ne ölçüde birleştiklerini veya ayrıldığını belirlemek araştırmacıları, analitik açıdan daha belirgin sonuçlara götürebilme potansiyeline sahiptir" (Polat, 2022, s. 482). Çalışmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan Q metodu Brown (1980) tarafından bir kişinin bakış açısı, fikir, inanç, davranış ve beğenisinin öznellik açısından ölçülmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Demir ve Kul, 2011). Tipik bir Q metodu çalışmasında bireylere yöneltilen yargı cümleler Q dizgisi adı verilen derecelendirilmiş bir dizin altında sıralanır. Q dizgisi katılımcıların kişisel görüşlerinden hareketle araştırmanın bilimsel verilerinin elde edilmesini sağlar (Demir ve Kul, 2011). Analiz sürecinde temel bileşenler analizi ve faktör analizi kullanılmıştır. Q yöntemi, katılımcılar arasındaki ilişkiyi açıklamak yerine, katılımcılar arasındaki mevcut bakış açılarını özetlemeyi amaçlamaktadır (Zabala, 2014:164). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi ile ilgili tercihlerinin Q metodu ile incelenmesinin konuya farklı bir boyut getireceği düşünülmektedir. Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayını Etik Kurulu Başkanlığından, 07.03.2023 tarihli ve 2023/05-04 sayılı kararı ile alınan onayla yürütülmüştür.

Örneklem

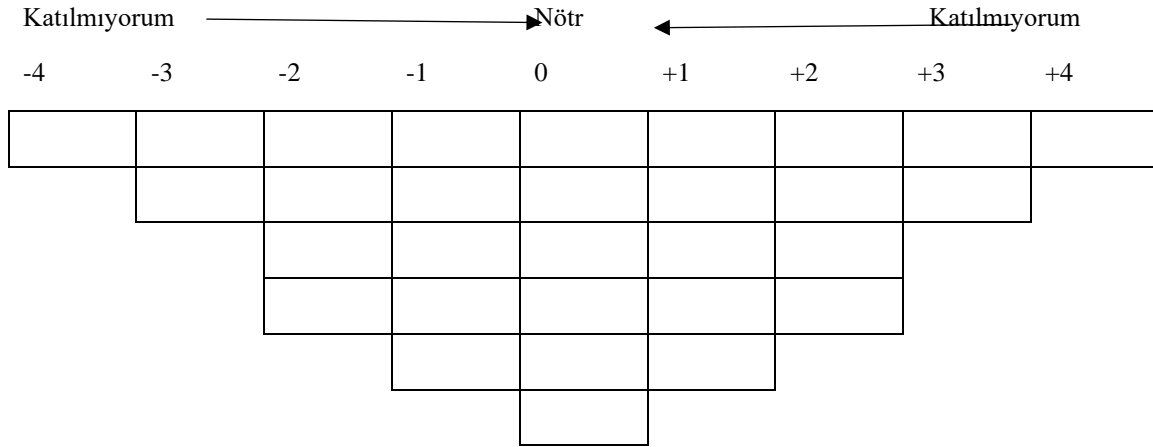
Bu araştırmanın örneklemini Van İli Merkez ilçelerde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinden şansa bağlı olarak belirlenmiştir. Araştırma, 15 erkek ve 15 kadın; 15 Müdür ve 15 Müdür Yardımcısı; 8'i ilkokul, 7'si ortaokul ve 15'i lisede görev yapan, 5-10 yıl arası üç, 11-15 yıl arası dokuz, 16-20 yıl arası dört ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip 14 okul yöneticisi olmak üzere 30 katılımcı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak eğitim felsefesi akımlarına ait temel ilkeler formu kullanılmıştır. Veri toplama formu Daimicilik 7 ilke, Esasicilik 7 ilke, İlerlemecilik 8 ilke ve Yeniden kurmacılık 8 ilke olmak üzere toplam 30 ilkeden oluşturulmuştur. Literatür taraması yapılarak dört eğitim felsefesine ilişkin yargı ifadelerinden oluşan 50 ilkelik bir havuz oluşturuldu. Daha sonra eğitim felsefesi alanında uzman olan üç akademisyenden görüş alınarak havuzdan 30 ilke belirlendi ve dört okul yöneticisine ön uygulama yapılarak veri toplama formuna son hali verildi. Q dizgisi +4 ve -4 aralığında derecelendirilmiştir. Eğitim felsefesi ilkeleri "**Bir okul yöneticisi olarak...**" ifadesiyle başlayan cümleler haline getirilerek numaralandırılmış kartlara basılmıştır. Kartlara basılan 30 ilke için Q dizgisi şekli aşağıda belirtildiği gibidir.

Şekil 1.

Çalışmaya ait Q dizgisi



Şekil 1'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan okul yöneticilerinden +4 ve -4 seviyelerine birer adet, +3 ve -3 seviyelerine ikişer adet, +2 ve -2 seviyelerine dörder adet, +1 ve -1 seviyelerine beşer adet ve 0 seviyesine ise 6 adet kart yerleştirmeleri istenmiştir. Okul yöneticileri yerleştirme işlemini tamamladıktan sonra kartların üzerindeki numaralar her bir okul yöneticisi için oluşturulan kartekslere kaydedilmiştir. Böylece katılımcıların görüşleri mümkün olduğu kadar süzölmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler elde edildikten sonra özellikle Q metodu analizleri için tasarlanmış ve internet üzerinden ücretsiz olarak kullanıma sunulan "**KADE**" programına kodlanarak analiz işlemleri tamamlanmıştır. "Öncelikle katılımcılardan kendilerine verilen kartları üç gruba ayırmaları istenmiştir; pozitif, negatif ve nötr. Daha sonra yargı cümlelerini tekrar okumaları ve katılma/katılmama derecelerine göre uygun gördükleri sayının altındaki her kutuya birer madde koymaları istenmiştir. Q analizi, veri analizinden sonra katılımcıları çarpanlara ayırmaya dayanır. Görüşleri aynı faktör altında toplanan katılımcıların benzer görüşlere sahip olduğu kabul edilmekte ve bu yakınlık yargı cümlelerinin sırası ile ortaya çıkan şablonların yakınlığı ile ilgilidir" (Turhan ve Memduhoğlu, 2022, s. 88).

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Alanla ilgili literatürden yararlanılarak çalışmada kullanılması planlanan yargı ifadeleri belirlenmiştir. Ayrıca yargı ifadelerinin belirlenmesinde ve formun hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

- Formda yer alan ifadelerin, araştırmanın genel amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir.
- Araştırmamızda kullanacağımız ifadeler belirlenip karteksler oluşturulduktan sonra kapsam geçerliğini sağlamak için 4 yönetici ile yapılan pilot uygulamada katılımcılar ifadeleri yeterli sayıda, açık ve anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir.
- Verileri toplamak için yapılan uygulama esnasında katılımcılara yeterli süre verilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Q analizleri sonucunda elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Tablo 1 katılımcılara ait demografik bilgiler ile birlikte katılımcı görüşlerinin dağıldığı faktörleri göstermektedir.

Tablo 1

Katılımcı görüşlerinin faktör yük dağılımları

Katılımcı Numarası	Görevi	Görev yeri	Cinsiyet	Kıdem	Faktör 1	Faktör2	Faktör 3
1	Müdür	Lise	Kadın	21	0,5758	0,4165	0,5463
2	M. Yard.	Lise	Kadın	14	0,8224*	0,0364	0,0927
3	M. Yard.	Lise	Kadın	11	0,4447	0,1788	0,5206*
4	M. Yard.	Lise	Kadın	04	0,6717*	0,5457	0,2978
5	M. Yard.	Lise	Kadın	07	0,4558*	0,2446	0,3626
6	M. Yard.	Lise	Kadın	10	0,2078	0,1408	0,7947*
7	M. Yard.	Lise	Kadın	26	0,6857*	0,0943	0,3415
8	Müdür	Ortaokul	Kadın	19	0,4688	0,2202	0,434
9	Müdür	Lise	Kadın	19	0,4413	0,1437	0,7682*
10	M. Yard.	Lise	Kadın	12	0,6029*	0,2991	0,288
11	Müdür	Lise	Kadın	27	0,5659	0,0862	0,6788*
12	M. Yard.	İlkokul	Kadın	14	0,8187*	0,3863	0,116
13	M. Yard.	Lise	Kadın	08	0,7383*	0,1285	0,2268
14	M. Yard.	Lise	Kadın	12	0,7534*	0,2991	0,2304
15	M. Yard.	Lise	Kadın	10	0,3666	0,1185	0,663*
16	Müdür	Lise	Erkek	22	0,0743	0,478	0,6354*
17	M. Yard.	Lise	Erkek	22	0,1567	0,6539*	0,3174
18	Müdür	Lise	Erkek	23	0,0809	0,3809*	0,3249
19	Müdür	Lise	Kadın	20	0,5954*	0,1757	0,3593
20	Müdür	Lise	Erkek	25	0,56	0,2332	0,5484
21	M. Yard.	Lise	Erkek	23	0,4918	0,4936	0,3052
22	Müdür	İlkokul	Erkek	25	0,0784	0,7125*	0,0306
23	M. Yard.	Lise	Erkek	15	0,7562*	0,0928	0,3549
24	Müdür	Lise	Erkek	17	0,1497	0,0698	0,543*
25	M. Yard.	Lise	Erkek	19	0,3494	0,4255	0,4196
26	M. Yard.	İlkokul	Erkek	21	0,2474	0,4679	0,5383*
27	Müdür	Ortaokul	Erkek	22	0,5661*	0,1548	0,4232
28	M. Yard.	İlkokul	Erkek	15	0,5659	0,157	0,5951*
29	Müdür	İlkokul	Erkek	20	0,6512*	0,3536	0,3882
30	Müdür	İlkokul	Erkek	20	0,1634	0,4445*	-0,0077

Q Metodunda katılımcıların istatistiki olarak anlamlı faktöre dağıtılmasında " $p < 0.05$ " düzeyinde anlamlılık arandığından " $SE = \left(\frac{1}{\sqrt{n}}\right) \times 1,96$ " formülü (McKeown ve Thomas, 2013) kullanılmıştır. Bu formül yoluyla 30 madde için elde edilen "0.357" katılımcıların faktörlere dağıtılmasında ölçüt kabul edilmiştir. Buna göre 1. faktörde 12 katılımcı, 2. faktörde 4 katılımcı ve son olarak 3. faktörde 9 katılımcı görüşü ilgili faktörler

altında toplanmıştır. 1, 5, 8, 10 ve 30 numaralı katılımcı görüşleri ise birden fazla faktör altında benzer değerlerde sonuçlar verdiği için çalışmadan çıkarılmış ve çalışma 25 katılımcının verileri ile sürdürülmüştür. Buna göre yapılan Q Analiz sonucunda araştırmaya katılan 25 okul yöneticisi görüşünün 3 faktörde toplandığı anlaşılmıştır. Katılımcıların dahil olduğu faktörler q değerlerin yanında verilen yıldız (*) işareti ile belirtilmiştir. Katılımcı görüşleri demografik özelliklere göre incelendiğinde her bir faktörün benzer biçimde dağıldığı ve katılımcıların demografik özelliklerine göre bir gruplaşma olmadığı görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 2’de belirlenen faktörler arası korelasyon dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2

Faktörler arası korelasyon dağılımı

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1	1		
Faktör 2	.433	1	
Faktör 3	.708	.452	1

İlgili faktörler arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde 1. faktör ile 2. faktör arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon mevcuttur. Ayrıca 1. ve 2. faktör arasında pozitif yönlü orta-yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bu noktada korelasyon düzeyleri faktörlerin birbirlerine olan yakınlığına ya da uzaklığına ilişkin bilgiler sunmaktadır. Düşük korelasyon faktörlerin birbirinden oldukça ayrıştığına işaret ederken, yüksek korelasyon ise yakınlığı ifade etmektedir. İlgili tablo incelendiğinde katılımcı görüşleri arasında belli düzeyde bir korelasyon olması faktörlerin birbirinden yeterince uzak olmadığını düşündürmektedir. Ancak, faktörlerin açıklanan varyansa anlamlı katkısı ve aralarında yüksek korelasyon bulunan faktörlerde anlamlı fark oluşturan birçok maddenin bulunması dikkate alınarak çalışma 3 faktörle yürütülmüştür.

Aşağıdaki Tablo 3’te faktörlere ait maddelerin Z puanları ve faktör içi sıralamalarına yer verilmiştir.

Tablo 3.

Faktörlere göre maddelerin Z puanları ve faktör içi sıralamaları

	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3	
	Z Puan	Sıra	Z Puan	Sıra	Z Puan	Sıra
1.Eğitimin, toplumu yeniden inşa etmede ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir görev üstlenmesi gerektiğine inanırım.	0,55	10	2,65	1	0,91	6
2. Yapararak yasayarak öğrenme anlayışı merkeze alınarak bütün eğitim süreçlerinde öğrencinin aktif olmasını sağlayacak tedbirler alırım.	1,51	2	1,44	3	1,15	3
3. Eğitimde öğrencilerin sağlam ve doğru karakterli bireyler olarak yetiştirilmesini desteklerim.	0,23	16	1,69	2	1,15	4
4. Öğrenci disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaç olduğu için süreçte katı bir disiplin anlayışının okullarda uygulanması gerektiğini düşünürüm.	-1,73	29	0,03	14	-1,41	27
5. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaların da sürekli değişmesi gerektiğine inanırım.	0,35	13	1,20	4	-0,46	22
6. “Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır” görüşünü benimserim.	-1,36	26	0,69	6	-0,74	23
7. Toplum ve yaşam koşulları sürekli değiştiğinden eğitim programlarının da sürekli güncellenmesi gerektiğini düşünürüm.	1,52	1	0,10	13	-0,12	17
8. Eğitimde öğrencileri geleceğe hazırlayan konuları içeren yaşıntılara yer verilmesini benimserim.	0,73	7	-0,02	16	0,70	10

9. Eğitimde geleneksel değerlerin ve kültürel mirasın aktarılmasına önem veririm.	-0,65	22	0,43	9	0,22	14
10. Eğitim ortamlarında öğrencinin merkeze alınarak süreçlerin yönetilmesi gerektiğini desteklerim.	1,01	5	0,01	15	1,02	5
11. Öğretmenin değişim ve sosyal reformun temsilcisi olduğuna inanırım.	1,09	4	0,51	7	0,00	16
12. Öğrenme-öğretme süreçlerini yöntemde, karar almada, sınıf kurallarını belirlemede tek otoritenin öğretmen olması gerektiğini benimserim.	-1,53	28	-0,17	20	-1,19	25
13. Bilgi değişken olduğundan okulun görevinin bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olduğunu benimserim.	1,30	3	-0,14	19	-0,19	18
14. Eğitimde öğrencilere değişmeyen evrensel değerler ile kesin bilgiler kazandırılmasını önemserim.	-0,78	23	-0,11	18	-0,23	19
15. Geçmişte elde edilen ve doğruluğu test edilmiş temel bilgi ve değerlerin okullarda öğrencilere aktarılmasını desteklerim.	-0,16	20	0,17	11	0,18	15
16. Demokratik ve sosyal yaşamın geliştirilmesinde temel sorumluluğun okul ve öğretmende olduğuna inanırım.	0,32	15	0,28	10	-0,29	21
17. Sınıf yönetiminde kuralları öğrencilerle beraber kararlaştırarak demokratik bir sınıf ortamının oluşturmaları noktasında öğretmenleri teşvik ederim.	0,66	9	-0,87	26	0,38	12
18. Eğitimde bütün insanlığa mal olmuş klasik eserlerin okutulmasını teşvik ederim.	-0,13	19	-0,05	17	0,33	13
19. “Bilgi soyut olarak elde edilmelidir ve bilgi öğretmen tarafından çocukların zihnine doldurulmalıdır” anlayışına eğitimde karşı çıkarım.	0,50	12	0,14	12	-1,21	26
20. “Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinin yürütücüsü ve proje başkanı gibi davranmalı; öğrencilerin sosyal problemlerin farkına varmalarına yardımcı olmalıdır” görüşünü benimserim.	0,06	17	-0,30	22	0,42	11
21. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmenlere derslerinde soyut düşünmeye dayalı geleneksel yöntemleri (düz anlatım, tekrar, ezber vb) kullanmalarını öneririm.	-1,51	27	-0,71	24	-1,69	29
22. Eğitimde öğrencilere hem maddi hem de manevi gerçekleri tanıttak bilgilerin verilmesi gerektiğini düşünürüm.	-0,25	21	-1,51	28	0,83	7
23. Öğretmenleri, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konularda onlara rehberlik yapmaları için yönlendiririm.	0,71	8	0,47	8	0,79	9
24. Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır görüşünü benimserim.	-0,04	18	-1,00	27	-0,24	20
25. Okulda, öğrencilerin birbirleri ile rekabet ettirilmeden, yarıştırmadan işbirliği yaparak öğrenmelerine olanak sağlayacak tedbirler alırım.	0,54	11	-0,28	21	1,16	2
26. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için sabit bir eğitim programının olması gerektiğine inanırım.	-1,86	30	-1,95	29	-1,62	28
27. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaşması gerektiğine önem veririm	0,95	6	0,72	5	2,16	1
28. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğu için öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olmasını benimserim.	-1,24	25	-2,09	30	-1,75	30
29. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevinin, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olduğuna inanırım.	-1,15	24	-0,57	23	-1,07	24
30. Demokratik ve sosyal yaşamın gelişmesi için öğretmenin çaba göstermesi gerektiğini meslektaşlarıma tavsiye ederim.	0,34	14	-0,75	25	0,80	8

Tablo 3’te maddelerin her birinin ilgili faktörlerdeki okul yöneticisi görüşlerine göre Z puanları ve faktör içi sıralamaları verilmiştir. Buna göre faktör 1’de okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları madde “toplum ve yaşam koşulları sürekli değiştiğinden eğitim programlarının da sürekli güncellenmesi gerektiğini

düşünürüm” maddesi ($Z=1.52$) olmuştur. Görüşleri 1. faktörde toplanan okul yöneticileri yaparak yaşayarak öğrenmeyi (Madde 2) ve bilginin değişken olduğunu ve bilgiye eleştirel yaklaşmayı (madde 13) ikinci ve üçüncü sırada önemli görmektedirler. 2. faktördeki okul yöneticileri ise en çok “eğitimin, toplumu yeniden inşa etmede ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir görev üstlenmesi gerektiğine inanırım” maddesine ($Z=2.65$) katıldıklarını ifade etmektedirler. “Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaşması gerektiğine önem veririm” ($Z=2,16$) ise 3. faktördeki okul yöneticilerinin kendilerine en yakın gördükleri madde olmuştur. Ayrıca, yaparak yaşayarak öğrenmeye (madde 2) ve öğrencilerin karakter gelişimlerine (madde 3) verilen önem 2. ve 3. faktörlerde de öne çıkmaktadır. Diğer yandan 2. faktörde eğitim programı ve uygulamalarının güncellenmesi ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. 3. faktördeki okul yöneticilerinde de benzer şekilde eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasını önemli görmektedirler. Öte yandan, okullarda rekabetçi ortam yerine işbirliğini öne çıkaran bir anlayışı benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Faktörlere göre en az katılım gösterilen maddeler ise sırasıyla 2. ve 3. faktörde “eğitimde dersler ve konular önemli olduğu için öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olmasını benimserim” olmuştur. İlgili madde 1. faktörde de 25. sıradadır. 1. faktördeki en düşük katılım sağlanan madde “öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için sabit bir eğitim programının olması gerektiğine inanırım” olmuştur. Daimicilik eğitim felsefeye atf yapan bu cümle 2. ve 3. faktörde de en düşük katılım gösterilen 3 madde arasında olmuştur.

Aşağıdaki Tablo 4’te ayırt edici maddelere yer verilmiştir.

Tablo 4.

Ayırt Edici Maddeler

	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3	
	Z puanı	Q değeri	Z puanı	Q değeri	Z puanı	Q değeri
1.Eğitimin, toplumu yeniden inşa etmede ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir görev üstlenmesi gerektiğine inanırım.	0,55	1	2,65	4*	0,91	2
2. Yapararak yaşayarak öğrenme anlayışı merkeze alınarak bütün eğitim süreçlerinde öğrencinin aktif olmasını sağlayacak tedbirler alırım.	1,51	3	1,44	3	1,15	3
3. Eğitimde öğrencilerin sağlam ve doğru karakterli bireyler olarak yetiştirilmesini desteklerim.	0,23	0*	1,69	3	1,15	2
4. Öğrenci disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaç olduğu için süreçte katı bir disiplin anlayışının okullarda uygulanması gerektiğini düşünürüm.	-1,73	-3	0,03	0*	-1,41	-2
5. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaların da sürekli değişmesi gerektiğine inanırım.	0,35	0*	1,20	2*	-0,46	-1*
6. “Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır” görüşünü benimserim.	-1,36	-2*	0,69	2*	-0,74	-1*
7. Toplum ve yaşam koşulları sürekli değiştiğinden eğitim programlarının da sürekli güncellenmesi gerektiğini düşünürüm.	1,52	4*	0,10	0	-0,12	0
8. Eğitimde öğrencileri geleceğe hazırlayan konuları içeren yaşantılara yer verilmesini benimserim.	0,73	2	-0,02	0	0,70	1
9. Eğitimde geleneksel değerlerin ve kültürel mirasın aktarılmasına önem veririm.	-0,65	-1*	0,43	1	0,22	0
10. Eğitim ortamlarında öğrencinin merkeze alınarak süreçlerin yönetilmesi gerektiğini desteklerim.	1,01	2	0,01	0*	1,02	2
11. Öğretmenin değişim ve sosyal reformun temsilcisi olduğuna inanırım.	1,09	2	0,51	2	0,00	0
12. Öğrenme-öğretme süreçlerini yöntemde, karar almada, sınıf kurallarını belirlemede tek otoritenin öğretmen olması gerektiğini benimserim.	-1,53	-3	-0,17	-1*	-1,19	-2
13. Bilgi değişken olduğundan okulun görevinin bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olduğunu benimserim.	1,30	3*	-0,14	-1	-0,19	0

14. Eğitimde öğrencilere değişmeyen evrensel değerler ile kesin bilgiler kazandırılmasını önemserim.	-0,78	-1	-0,11	0	-0,23	-1
15. Geçmişte elde edilen ve doğruluğu test edilmiş temel bilgi ve değerlerin okullarda öğrencilere aktarılmasını desteklerim.	-0,16	-1	0,17	1	0,18	0
16. Demokratik ve sosyal yaşamın geliştirilmesinde temel sorumluluğun okul ve öğretilmesinde olduğuna inanırım.	0,32	0	0,28	1	-0,29	-1
17. Sınıf yönetiminde kuralları öğrencilerle beraber kararlaştırarak demokratik bir sınıf ortamının oluşturmaları noktasında öğretmenleri teşvik ederim.	0,66	1	-0,87	-2*	0,38	1
18. Eğitimde bütün insanlığa mal olmuş klasik eserlerin okutulmasını teşvik ederim.	-0,13	-1	-0,05	0	0,33	0
19. “Bilgi soyut olarak elde edilmelidir ve bilgi öğretmen tarafından çocukların zihnine doldurulmalıdır” anlayışına eğitimde karşı çıkarım.	0,50	1	0,14	1	-1,21	-2*
20. “Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinin yürütücüsü ve proje başkanı gibi davranmalı; öğrencilerin sosyal problemlerin farkına varmalarına yardımcı olmalıdır” görüşünü benimserim.	0,06	0	-0,30	-1	0,42	1
21. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmenlere derslerinde soyut düşünmeye dayalı geleneksel yöntemleri (düz anlatım, tekrar, ezber vb.) kullanmalarını öneririm.	-1,51	-2	-0,71	-2*	-1,69	-3
22. Eğitimde öğrencilere hem maddi hem de manevi gerçekleri tanıttıkları bilgilerin verilmesi gerektiğini düşünürüm.	-0,25	-1*	-1,51	-3*	0,83	2*
23. Öğretmenleri, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konularda onlara rehberlik yapmaları için yönlendiririm.	0,71	1	0,47	1	0,79	1
24. Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır görüşünü benimserim.	-0,04	0	-1,00	-2*	-0,24	-1
25. Okulda, öğrencilerin birbirleri ile rekabet ettirilmeden, yarıştırmadan işbirliği yaparak öğrenmelerine olanak sağlayacak tedbirler alırım.	0,54	1*	-0,28	-1*	1,16	3*
26. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için sabit bir eğitim programının olması gerektiğine inanırım.	-1,86	-4	-1,95	-3	-1,62	-3
27. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaşması gerektiğine önem veririm	0,95	2	0,72	2	2,16	4*
28. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğu için öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olmasını benimserim.	-1,24	-2	-2,09	-4	-1,75	-4
29. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevinin, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olduğuna inanırım.	-1,15	-2	-0,57	-1	-1,07	-2
30. Demokratik ve sosyal yaşamın gelişmesi için öğretmenin çaba göstermesi gerektiğini meslektaşlarıma tavsiye ederim.	0,34	0	-0,75	-2*	0,80	1

Tablo 4 faktörlerin ayrılmasında etkili olan maddeleri göstermektedir. Buna göre 1. faktördeki okul yöneticilerinin görüşleri, 8 maddede .01 düzeyinde 4 maddede ise .05 düzeyinde diğer faktörlerdeki görüşlerden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. 2. faktörü diğerlerinden ayırt eden 13 maddenin biri hariç tümü .01 düzeyinde anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. 3. faktörde ise 7 madde tespit edilmiştir. Bu görüş farkı 6 madde .01 düzeyinde, 1 maddede ise .05 düzeyindedir. Bulduğu faktörü diğer faktörlerden ayırt edecek düzeyde ayrılan maddeler

koyu biçimde yazılarak belirtilmiştir. Bunlardan .01 düzeyinde anlamlı fark gösterenler ise koyu biçimde yazılmış ve yıldız (*) ile işaretlenmiştir.

“Eğitimde öğrencilerin sağlam ve doğru karakterli bireyler olarak yetiştirilmesini desteklerim” ifadesi 1. faktördeki okul yöneticilerine göre orta düzeyde yakın hissettikleri bir madde iken diğer iki faktördeki okul yöneticileri bu maddeyi daha üst düzeyde önemli görmekteyler. Bu durum yine .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık doğurmuş ve ilgili maddenin 1. faktörün ayırt edici maddeleri arasında yer almasına neden olmuştur.

Bilgiye eleştirel yaklaşmanın okulun bir görevi olup olmadığına ilişkin görüş birinci faktörü diğer ikisinden .01 düzeyinde ayırmaktadır. 1. faktörde bu görüşe anlamlı biçimde daha fazla katılım gösterilmektedir. Okul yöneticilerinin “öğretmen toplumunda değişim ve sosyal reformun temsilcisi olmalıdır” ifadesine ilişkin görüşleri incelendiğinde benzer şekilde 1. faktördeki okul yöneticilerinin bu görüşe daha fazla katıldıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Eğitimde cezaya başvurmayı gerektirecek durumlar olabileceğine 1. faktördeki okul yöneticileri diğer faktörlerdeki okul yöneticilerine kıyasla daha az inanmaktadırlar. Aynı şekilde öğrencinin sınıfta pasif olması gerektiğine dair görüşte de benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Eğitimde geleneksel değerlerin ve kültürel mirasın aktarılması gerektiği; öğrencilere aktarılması gereken maddi ve manevi gerçekler olduğu; değişmeyen evrensel değerler ve kesin bilgilerin öğrencilere kazandırılması gerektiğine ilişkin iddia 1. faktörde diğer faktörlere oranla daha az karşılık bulmuştur. Eğitimde rekabet yerine işbirliğinin pekiştirilmesi gerektiğine dair iddia 1. faktördeki okul yöneticilerince 2. faktördekilerden daha fazla, 3. faktörde olduğundan ise daha az kabul görmektedir.

2. faktörü diğerlerinden ayıran maddeler arasında yer alan “eğitimin, toplumu yeniden inşa etmede ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir görev üstlenmesi gerektiğine inanırım” ifadesi 2. faktördeki katılımcıların kendilerine en yakın gördüğü görüşler içinde yer almışken ($Z=2.65$, $Q=4$) diğer faktörlerdeki okul yöneticilerinin maddeyi skalanın daha ortalarına yerleştirdikleri görülmektedir. Ayırt edici madde analizi sonuçlarına göre bu durum gruplar arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Öğrencilerin disipline edilmeye ihtiyaç duydukları bu nedenle okullarda katı bir disiplin anlayışının uygulanması gerektiği ve gerekirse cezaya başvurulması gerektiği yönündeki maddelere 2. faktördeki katılımcılar diğerlerine göre daha fazla katılmaktadırlar. Buna karşın aynı katılımcılar program ve uygulamaların sürekli değişmesi gerektiğine dair ifadelerle diğer faktördeki okul yöneticilerinden daha fazla katılmaktadırlar.

2. faktördeki katılımcılar, sınıfta demokratik bir ortam için öğretmenlerin çaba sarf etmesi; okulların kültürel mirası aktarmaktan çok toplumsal problemlerin çözümüne yönelik faaliyet göstermesi; maddi ve manevi gerçeklerin öğrencilere verilmesi gerektiğine dair ifadelerle diğer faktördekilerden daha az katılmaktadırlar. Yine çağdaş yaklaşımlar yerine ezber, tekrar ve düz anlatıma dayalı öğretme yaklaşımının önerilmesine ilişkin görüşler incelendiğinde 2. faktördeki katılımcıların diğerlerine göre bu fikre daha yakın oldukları anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle 2. faktördeki katılımcılar da buna katılmamaktadırlar ($Z=-0.71$) ancak diğer faktörlerdeki katılımcılar bu görüşe anlamlı biçimde daha fazla karşı çıkmışlardır. Aynı durum karar almada öğrencilerin karara katılmasına ilişkin maddede de görülebilmektedir.

3. faktördeki katılımcılar fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaştırılmasına ilişkin maddeye verdikleri yanıtlarla diğer faktörlerden anlamlı biçimde ayrılmaktadır. Bu madde dışında işbirliğine dayalı öğrenme ortamının sağlanması; maddi ve manevi gerçeklerin öğrencilere aktarılması ve öğretmenlerin sosyal yaşamın gelişmesi için çaba göstermesi gerektiğine ilişkin maddelerde de 3. faktördeki katılımcılar anlamlı biçimde daha yüksek katılım sağlamışlardır. Bilginin soyut olduğu ve öğretmen tarafından öğrencilerin zihnine doldurulması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde 3. faktördeki katılımcıların bu görüşe katılmadıkları ve bu görüşlerinin diğer faktörlerden anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Van ili merkez ilçelerinde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine bakış açılarını ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmanın sonuçlarına aşağıda yer verilmiş ve elde edilen sonuçlar tartışılmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcı görüşlerinin 3 faktörde toplandığı ve bu faktörlerin birçok maddede birbirinden önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir.

1.ve 3. faktördeki katılımcıların önemli ölçüde ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerine yakın oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine uzak oldukları ifade edilebilir. Ancak 3. faktördeki okul yöneticilerinin görüşleri söz konusu olan manevi değerler (madde 3, 22) ve kesinliğinden şüphe edilmemesi gereken bilgiler (madde 18) olduğunda bu katılımcı görüşlerinin daimicilik eğitim felsefesine yaklaştığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların güncel tartışmalar nedeniyle daha çağdaş

yaklaşımlara sıcak baktıkları ancak bu durumu henüz içselleştiremedikleri biçiminde yorumlanabilir. 3. faktördeki katılımcılar işbirliğine dayalı ve öğrenci merkezli bir eğitimi benimsemekle birlikte bilginin doğasına ilişkin görüşlerde daha tutucu bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu durum Sönmez'in (2019:220), Türk Eğitim Sistemi kağıt üzerinde ilerlemecilik eğitim felsefesinin ilkelerine dayanıyor olarak görünse bile uygulamada daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin benimsendiği yönündeki görüşü ile paralellik göstermektedir. Benzer biçimde Şişman (2008:155), Türk eğitim sisteminin sentezci bir çizgi izlenerek çağdaş bir temelle oturmasının amaçlandığını ve bu noktada ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin eğitim sistemimizde etkilerinin görülmesine rağmen halen geleneksel yaklaşımlardan daimicilik ve esasiciliğin eğitim uygulamamızda baskın bir biçimde varlığını sürdürmeye devam ettiğini ifade etmektedir. Bu tespitin araştırmamızda ulaşılan sonucu destekler nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

2. faktördeki katılımcı görüşleri incelendiğinde ise ilgili faktörde toplanan katılımcı görüşlerinin oldukça karmaşık bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların herhangi bir eğitim felsefesine daha yakın veya uzak olduklarını söylemek oldukça zordur. Katılımcıların, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sağlanmalı görüşünü savunmalarına karşın, öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil edilmesine o kadar da sıcak bakmadıkları gözlenmektedir. Eğitimin toplumsal reformların hayata geçirilmesinde önemli bir konumda olması gerektiği görüşü benimsenirken, öğrencilerin toplumsal problemlerin çözümüne yönelik çalışmalarda teşvik edilmesi veya öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının geliştirilmesi hususunda kalan maddeler arasında yer almıştır. Yine de katılımcılar öğretmenleri değişim ve sosyal reformun temsilcisi olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Bu nedenlerle 2. faktördeki katılımcı görüşlerini belli bir eğitim felsefesi bağlamında değerlendirmek oldukça zorlaşmaktadır. Karadağ, Baloğlu & Kaya'nın 2009 yılında yaptıkları "Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma" başlıklı araştırmada elde edilen, eğitim yöneticileri için eğitim felsefelerinin benimsenme durumunun bir sentez oluşturmadığı yönündeki sonucun bu düşüncemizi destekleyici nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

Toplam varyansın büyük bölümünü 1. faktör meydana getirmektedir. Bu faktörde bir araya gelen katılımcı görüşlerinin yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefelerine daha yakın bir konumda yer alması çağdaş eğitim anlayışı açısından olumlu bir sonuç olarak okunabilir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzun yıllardır uygulanmaya çalışan eğitim felsefelerine taban tabana zıt bazı görüşlerin önemli bir grup tarafından hala ciddi anlamda destek görmesi çarpıcıdır. Sönmez (2019:220) Türkiye'de, Cumhuriyet döneminde işe koşulan temel eğitim felsefesinin pragmatik felsefenin eğitimdeki uzantısı olan ilerlemecilik akımı olduğunu ve bu dönemdeki anayasalar, görüş belirten hükmet programları ilerlemecilik eğitim akımının özelliklerini taşıdığını bildirmektedir. Bu noktadan hareketle, 2. ve 3. faktördeki katılımcıların Millî Eğitim bakanlığının temel politika ve amaçlarıyla çelişen bazı görüşleri savunmaları ve bu katılımcıların okulları sevk ve idare etmekle görevli okul yöneticileri olmaları dikkate değer bir husustur. Zira Karadağ, Baloğlu & Kaya'a (2009) göre, eğitim sisteminin dayandığı eğitim felsefesi ile okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefenin örtüşmesi; eğitim sisteminde hedeflenen istenilen davranışların gerçekleştirilmesi, sistemin etkili ve verimli bir şekilde işlemesi, kendini yenileyip geliştirmesi açısından önemli görülmektedir.

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin eğitim felsefelerini benimseme düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar az olmakla birlikte söz konusu çalışmaların sonuçlarının bu çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bunlardan Karadağ, Baloğlu & Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerinin İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi akımlarını ön plana alan bir eğilim içerisinde buldukları yönündedir. Ergin'in (1998) "Çanakkale ili ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri" isimli yüksek lisans tezinde ulaştığı, yöneticilere göre eğitim sistemimiz ilerlemecilik akımına göre düzenlenmiştir sonucu bu araştırmanın bulguları ile bir paralellik göstermektedir. Öte yandan Deniz (2021) tarafından yapılan "Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi" isimli çalışmada bazı erkek okul yöneticilerinin esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri yönündeki sonuç ile bu çalışmada ulaşılan bazı yöneticilerin daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini benimsemelerine dair sonuçla tutarlık göstermektedir. Yine Ekiz (2007) tarafından yapılan "Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi" isimli çalışmada, öğretmen adaylarının ilerlemecilik akımına ilişkin bütün maddelere katılım düzeylerinin aritmetik ortalamasının yüksek olduğu ve bu akıma ilişkin olumlu görüşün ön planda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç da çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Pozitif görüşler içerisinde ilerlemecilik akımının dışında daimicilik ağırlıklı olmak üzere diğer eğitim felsefelerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin çağdaş eğitim felsefelerinin yanı sıra geleneksel eğitim felsefesi akımlarından da etkilendiklerini göstermektedir. Bir bireyin almış olduğu eğitime paralel olarak çağdaş eğitim felsefesine sahip olmasının yanı sıra kendi eğitim hayatında deneyimlediği geleneksel eğitim yaklaşımlarından da etkilenmesi söz konusudur.

2. faktörde aynı katılımcıların kendi içinde çelişen görüşleri birlikte benimsemeleri veya birbirini destekler nitelikteki görüşlerden bazılarını savunup diğerlerini benimsemediklerini ifade etmeleri özenle ele alınmalıdır. Katılımcıların bilginin doğası, okulun anlamı, öğrencinin kimliği ve eğitimin amacına ilişkin temel yaklaşımlarına dayanarak çalışmada yer alan maddeleri sıralamaları beklenmektedir. Ancak, 2. faktördeki katılımcı görüşleri bir arada incelendiğinde tutarsız bir tablo ile karşılaşılacaktır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin bilginin doğasına, okulun anlamına, öğrencinin kim olduğuna dair tutumlarının belirsiz olduğunu göstermektedir. Bu durumun geleneksel ve çokça eleştirilebilecek bir eğitim felsefesine sahip olmalarından bile daha karamsar bir tablo çizdiği ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak yapılabilecek önerilerden birincisi: Eğitim felsefesi akımları başta olmak üzere, özellikle de Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı eğitim felsefesini okul yöneticilerinin tanınmaları, bu çerçevede kendi eğitim felsefelerini oluşturmaları ve bu kişisel felsefelerini eğitim sistemimizin temel aldığı eğitim felsefesiyle bütünleştirmelerini sağlamak amacıyla üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Böylece okul yöneticileri, kendi kişisel eğitim felsefeleri ile Türk Milli Eğitimin dayandığı eğitim felsefesini daha tutarlı bir şekilde bütünleştirebilecek ve bunu, okulda yönetim süreçlerine daha sağlıklı bir şekilde yansıtacaklardır. İkinci öneri; okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini görebilmek için okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirilebilir. Üçüncü öneri; eğitim fakültelerinde öğretmenliğin bütün alanlarında felsefeye giriş ve temel sosyoloji derslerine yer verilmelidir.

Yazar Katkı Beyanı

Yazar makaleye yalnızca kendisinin katkı sağlamış olduğunu beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1988). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akdağ, B. (2006). Eğitim felsefesinde insanı görme tarzı. *Felsefe Yazın Dergisi, (Felsefe ve Eğitim Sempozyumu Özel Sayısı- Bildiriler)*, 9, 14-17.
- Akdağ, B. (2003). Eğitim felsefesi nedir? *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 277(24), 15-16.
- Akdeniz, E. (2008). *Atatürk ve yönetim felsefesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Mersin Üniversitesi.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Brauner, C. J. ve Burns, H. W. (1965). Problems in education and philosophy. (Çev., S. Büyükdüvenci, 1987). *Eğitim felsefesi: Yazılar içinde*. Yargıçoğlu Matbaası.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(5), 149-170.
- Demir, F., & Kul, M. (2011). *Modern bir araştırma yöntemi: q metodu*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deniz N. F. (2021). Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 232-348.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 1-12.
- Ergin, B. (1998). Çanakkale ili ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi
- Erkılıç T.A. (2019). Eğitim Felsefesi Akımları. Adnan Boyacı (Ed). *Eğitim felsefesi* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Erkılıç, T., ve Himmetoğlu, B. (2015). Idealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 94-108.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Nesrin KALE (Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günay D. (2019). Eğitim Felsefesine Bir Yaklaşım. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 131-137.
- Karadağ, E., Baloğlu N., ve Kaya S., (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*. 2009/12, 181-200.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the philosophy of education*. John Wiley & Sons, Inc.
- Küken, G. (2006). Türkiye’de eğitim felsefesi. M. Hesapçoğlu & A. Durmuş (Ed), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

- Ornstein, A., & Hunkins, F. (1998). *Curriculum. foundations, principles and issues*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. Lewin, D.U. (2006). *Foundations of education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Polat, M. (2022). Nitel-Nicel bir yaklaşım olarak q-metodoloji ve eğitim araştırmalarında kullanılabilirliği üzerine düşünceler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51: Özel sayı 1, Ö481-Ö489.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 151-166.
- Taşdelen, V. (2019). Eğitim İçin Felsefenin Gerekliliği. Fuat Tanhan (Ed.), *Türkiye eğitim vizyonu üzerine değerlendirmeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Temel D. (2010). *Orta öğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılamaları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Topses G. (1982). *Eğitim felsefesi temel sorunları*. Ankara: Dayanışma Yayınları
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. Ankara: MEB
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Turhan, M., ve Memduhoğlu, H. B. (2022). Teacher turnover: A continual problem in Turkey. *Research In Pedagogy*, 12(1), 82-96.
- Ünal S.ve Ada S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Sarpkaya, R. (2004). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: a guide to practice*. New Jersey: York: Pearson Merrill Orentice Hall Inc.
- Yayla, A. (2019). Eğitim Felsefesi Temelleri. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşil, R., Yeşil, S. (2013). *Öğretim ilk eve yöntemleri*. Ankara: Sonçağ Yayıncılık.
- Zabala, A. (2014). Q method: a package to explore human perspective using q methodology. *The R Journal*, 6(2), 163-173.
- Zırhlıoğlu, G. ve Yayla, A. (2016). The investigation of the education philosophy of the education faculty students of yuzuncu yıl university with the q method. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9): 2110-2118.