

**T.C.**  
**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTA ÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN**  
**EĞİTİM FELSEFELERİNİ ALGILAMALARI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Duygu TEMEL**


**TEZ DANIŞMANI**

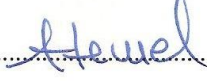
**Prof. Dr.Münevver ÇETİN**


**İstanbul, Ekim 2010**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

23.11.2010 tarihinde tezinin savunmasını yapan Duygu TEMEL' e ait  
"Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefelerini Algılamaları "Pendik İlçesi  
Örneği" " başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim  
Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında  
Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

  
.....  
Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN  
(Başkan)  
(Danışman)

  
.....  
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL  
(Üye)

  
.....  
Yrd. Doç. Dr. Mürşide ÖZGELDİ  
(Üye)

## ÖNSÖZ

“Eğitim nedir?” sorusunu yanıtlamanın oldukça güç ve tartışmaya açık olduğunu kuşkusuz görmekteyiz. Ortak bir tanım olarak, eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kısıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlayabiliriz. Ancak maalesef ülkemizdeki eğitimciler arasında gittikçe yaygınlaşan bu tanım, eğitimcilerin eğitim alanında yetkili ve etkin konuma sokulmalarını nedeniyle, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve bu politikaların tartışmaya açık bir yaygınlık kazanmamasına sebep olmuştur.

Eğitim ile felsefe arasındaki sıkı ilişkiden ortaya çıkan eğitim felsefesi aslında eğitimle ilgili görüşlerin altında yatan felsefi görüşlerdir. Felsefi görüşler, eğitim olarak insana yönelince eğitim dediğimiz süreç ortaya çıkmaktadır. Hem ürün, hem de sürece baktığımızda şöyle diyebiliriz; eğitim felsefesi, ürün olarak; eğitim ede genliklerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayılılar dizgisi; süreç olarak ise; bu değerler ve sayılıların eleştirel bir şekilde inceleyerek eğitimde “bütüne” ulaşma çabasıdır.

Eğitim felsefemiz söylemde ilerlemeci ve faydacı, esasta ise daimici ve esasicidir. Eğitim felsefemizi en temel olarak belirleyen şey, eğitilmiş olmayı, nasıl yorumladığımızdır. İkinci belirleyen temel öge ise; okullarda neyi, ne kadar öğrettiğimizdir. Tüm bunlar bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Okul yöneticilerinin asıl görevi de eğitim olduğuna bu sürece gereken özeni ve ilgiyi göstermek olmalıdır. Bu süreç içerisinde gerekli çabayı göstermeyen yöneticiler, kendi ayakları üzerinde duramayan, sürekli dayanak arayan, ezber ve teorik öğrenme nedeniyle gelişemeyen, sorumluluk alamayan bireylerin yetiştirilmesindeki payları büyük olacaktır.

Eğitim alanında atılacak adımların kağıt üzerinde kısa zamanda uygulamaya dönüşmesi için başka yeni adımlara ihtiyaç vardır. Bu adımların en başında da yeniliklerin okullarda uygulanmasını gerçekleştirecek okul yöneticilerinin çok iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bilakis son yıllarda yapılan bir çok yenilik, hem sistemin yapı ve işleyişi hem de eğitim felsefesi açısından çok önemli değişim ve dönüşümlerin varlığını zorunlu kılmaktadır. Bu dönüşümleri gerçekleştirmek için ise kaliteli okul liderlerine ihtiyaç söz konusudur. Okullara yön veren yöneticiler,ne kadar iyi niyetli olurlarsa olsunlar,şayet yeniliklere ilerlemelere açık,önderlik edecek standartları taşıyorlarsa;ilerleme ve gelişmeden bahsetmek çok zor ve imkansız olmaktadır.

Gerek eğitimde toplam kalite uygulamaları ve gerekse diğer yenileşme girişimlerine göz atıldığında, bu girişimlerin okul yöneticilerinin iyi niyeti ve özverili çalışmaları ile çok kolay gerçekleştirilemeyeceği anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim sistemimizi çağdaş sistemler düzeyine taşıyacak bu yeniliklerin öncüleri olabilmeleri için; başta eğitimsel olmak üzere örgütsel, toplumsal, politik ve etik alanlarda çok yönlü liderlik yeterlikleri de kazanmaları gerekmektedir.

Yönetimin en temel görevi, örgütü amaçlarına uygun yaşatmaktır. Eğitim örgütleri de amaçlarına uygun yaşatılması gereken kurumlardır. Okul yöneticileri kurumlarını öncelikle bir sistem bütünlüğü içerisinde ele almalı ve sonra da bu yapının işleyişine yönelik aldıkları tüm kararları eğitimin genel amaçlarıyla uzlaştırmalıdır.

Belirlenen eğitim felsefesi ile 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 araştırmanın yapılması sırasında anketleri cevaplayan örneklemdaki okul yöneticilerine, destek veren aileme, bu araştırmam sırasında olumlu tenkitlerini, katkılarını ve anlayışını benden esirgemeyen, tez danışmanım kıymetli Hocam Prof.Dr.Münevver Ölçüm ÇETİN'e , yine bana her türlü yardımı dokunan ve cesaretlendiren güzel yürekli ders hocam ve bölüm danışmanım Yrd.Dç.Dr.Ali TEMEL'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Duygu TEMEL

## ÖZET

Bu araştırma İstanbul ili, Pendik ve Kadıköy ilçelerinde görev yapan orta öğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin “Türk Eğitim Felsefesini” algılama düzeylerini ortaya koyarak, değişen ve küreselleşen dünyada felsefi düşünce akımlarının eğitimdeki yerini ve önemini anlamaları bakımından son derece önemlidir.

Araştırmanın ilk bölümünde; araştırmanın konusu, amacı, önemi, varsayımı, sınırlılıkları ve tanımları hakkında teorik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın diğer bölümünde bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakası oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Pendik ilçesindeki resmi orta öğretim okulları ile özel liselerde çalışan 27 okul ile Kadıköy ilçesindeki resmi orta öğretim okullarında ve özel liselerinde görev yapan 8 okulun olmak üzere toplam 50 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu okullardaki yöneticilere resmi yollardan ulaşılarak, geçerliliği ve güvenilirliği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli dört uzman tarafından test edilmiş olan; “Eğitim Felsefesi Tutum Ölçeği”ni samimi ve tarafsız olarak yanıtlamaları sağlanmıştır. Orta öğretim okul yöneticilerine bu araştırmada uygulanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilerle ilgili sorular olup, bu sorular yöneticilerin özelliklerine göre bazı farklılıklar göstermektedir. İkinci bölüm ise, tüm yöneticiler için aynı olup, 25 sorudan oluşmaktadır.

Orta öğretim yöneticilerine uygulanan bu araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için iki değişkenlilerde non-parametrik Mann Whitney –U testi, üç ve daha fazla değişkenlilerde non-parametrik Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

Ayrıca yöneticilik kademelerinin cinsiyete göre dağılımını belirlemek için çapraz tabloya başvurulmuştur. Elde edilen verilerin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda orta öğretim okul yöneticilerinin tamamı, Türkiye’de eğitim felsefesinin uygulamaya geçirilmesinde yönetsel ve politik faktörlerin rol oynadığı düşüncesine katılmaktadır. Orta öğretim okul yöneticilerinin çok az düzeyde katıldıkları ise, eğitim ortamında öğrencilerin kendi sorumlulukları ile yüz yüze getirildikleri düşüncesidir.

Elde edilen bulgulara göre, orta öğretim okul yöneticilerinin değişik mesleki kademelerine, farklı fakültelerine göre, farklı branşlarına göre eğitim felsefelerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Araştırma bulgularına göre yöneticilikteki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin, yöneticilik kıdemi 1 – 5 yıl ve 6 – 10 yıl arasında olan katılımcılara göre, orta öğretim öğretmenlerinin Türk eğitim felsefesine dayalı olarak, eğitimin genel amaçlarına daha anlam verdikleri konusunda daha olumlu görüşe sahiptirler. Yine meslekteki kıdemleri bakımından aynı okulda görev yapan farklı kademelere sahip okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılama düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya katılan orta öğretimde görev yapan kadın yöneticiler % 16 iken, erkek yöneticiler % 84’dir. Kadın yöneticilerin tutum ölçeği alt boyutlarında ki görüşleri erkek yöneticilere göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte anlamlı olmamakla birlikte erkek okul yöneticileri kadın okul yöneticilerine göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Yapılan analizler sonucunda farklı ilçelerde görev yapan okul yöneticilerinden, Kadıköy ilçesindeki okul yöneticilerinin; okul ortamı, eğitim programları ve öğretim kaynaklarımızın, Türk Milli Eğitim Felsefesi doğrultusunda geliştirilmekte olduğu konusunda, Pendik ilçesindeki okul yöneticilerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bir başka bulguya göre, 16 – 20 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerinin, yöneticilikte 1 – 5 ve 6 – 10 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerine göre, orta öğretim programlarının öğrenciyi araştırmaya yöneltecek biçimde, öğrenci merkezli olarak hazırlandığı konusunda daha olumlu tutuma sahiptirler.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticisi, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Felsefesi

## ABSTRACT

This research presents the perception level of “Turkish Education Philosophy” of the school administrators who serve in the secondary education schools in the county of Pendik and Kadıköy in İstanbul city and is very important to comprehend the movements of [philosophical](#) thought in education in the changing and globalizing world.

In the first part of the research; it is explained the theoretical information about the subject, objective, significance, assumption, limitedness and descriptions of the research.

In the other part of the research; it is explained the findings. The population is the Anadolu part of İstanbul city and the sample is the fifty school administrators. Most of the fifty school administrators serve in 27 schools of the Pendik county. Some of the fifty school administrators serve in 8 schools of the Kadıköy county. The schools consist the public secondary education schools and private high schools. These school administrators are communicated through official channels and are submitted the “Education Philosophy Attitude Scale” test which is tested its validity and reliability by four experts who serve in the Faculty of Education in University of Çanakkale Onsekiz Mart and respond to the test sincerely and neutrally. The scale which is applied to the secondary education school administrators in the research consists of two parts. The first part comprises of the questions which are related to personal information and the questions have some differences according to the characteristics of the administrators. The second part consists of 25 questions which are the same for all the administrators.

In this research which is applied to the secondary education school administrators, the data obtained from data collection tools are encoded and computerized. The SPSS 16.0, the statistical packaged software, is used to analyze the data obtained.

It is used the frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (X), and standard deviation (Ss) of the descriptive statistics to analyze the data obtained in the research. Non-parametric Mann Whitney-U test is used for bivariate distribution and Non-parametric Kruskal Wallis-H test is used for three or more variants distribution to determine whether the point averages obtained from lower dimension of participants’ attitude scale become different or not according to independent variables. Besides, the crosstab is applied to determine the range of the administration seniority according to sexuality. The significance level of the data obtained is accepted  $p < .05$ .

As the result of the research conducted, all of the secondary education school administrators think that administrative and political factors have a role to put Education Philosophy in Turkey into practice. The secondary education school administrators share rarely that the students confront with their responsibility in education.

According to the findings obtained, there is no meaningful variation about perception level of education philosophy by the school administrators who have different occupational seniority, faculties, and branch.

According to the findings obtained, the school administrators who have 20 or more years seniority generally have more positive opinions than the school administrators who have 1-5 and 6-10 years seniority that the secondary education school teachers give great importance to the general aims of the education based on Turkish education philosophy. The school administrators who serve the same school but have different seniority show similarity about perception level of education philosophy. The %16 of the school administrators who attend the research is women administrators as the %84 of the school administrators who attend the research is men administrators. The opinion which is at lower dimension of women administrators' attitude scale does not have a meaningful difference according to men administrators' opinion but men administrators have more positive opinions than women administrators do.

As the result of the research conducted, The school administrators who serve in Kadıköy county have more positive opinion than the school administrators who serve in Pendik county that the school environment, education programs, and education resources are being developed in conformity with Turkish National Education Philosophy. According to another finding, The school administrators who have 16-20 years seniority have more positive opinion than the school administrators who have 1-5 and 6-10 years seniority that secondary education programs encourage students to research activities and are being prepared as student centered.

**Key Words:** School Administrator, Philosophy of Education, Turkish Education Philosophy



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
EKLER .....	xii
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv

### BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Eğitimin Tanımı, Konusu ve Kapsamı.....	3
1.2. Okul Yöneticiliği ve Önemi.....	5
1.2.1. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme Gereksinimi.....	6
1.3. Felsefe ve Konusu.....	8
1.4. Felsefe ve Toplum İlişkisi.....	9
1.5. Eğitim Felsefesinin Alanı ve Kapsamı.....	10
1.5.1. Eğitim Felsefesinin Eğitimle Olan İlişkisi.....	12
1.5.2. Eğitim Felsefesi Akımları.....	14
1.5.2.1. Progressivizm (İlerlemecilik).....	14
1.5.2.2. Prennializm (Daimicilik).....	16
1.5.2.3. Essantializm (Temel Esasçılık).....	17
1.5.2.4. Reconstializm (Yeniden İnşacılık).....	18
1.5.2.5. Eksiztansiyalizm (Varoluşçuluk).....	20
1.5.2.6. İdealist Eğitim.....	21
1.5.2.7. Demokratik Eğitim.....	22
1.5.2.8. Realist Eğitim.....	24
1.6. Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri.....	25

1.6.1. Türk Eğitim Sistemi.....	25
1.6.2. Türk Eğitim Sisteminde Hedef ve Politikalarımızın Analizi.....	27
1.6.3. Türk Eğitim Felsefesindeki Gelişmeler.....	30
1.6.4. Eğitim Sistemimizin Felsefi Yönden Analizi.....	32
1.6.5. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Felsefenin Önemi.....	34
1.7. Problem.....	36
1.8. Araştırmanın Amacı.....	39
1.9. Araştırmanın Önemi.....	40
1.10. Varsayımlar.....	41
1.11. Sınırlılıklar.....	41
1.12. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	41
1.13. İlgili Araştırmalar.....	42
1.13.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	42
1.14.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	43
1.15.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	43

### BÖLÜM III

2. YÖNTEM.....	45
2.1. Araştırma Modeli.....	45
2.2. Evren ve Örneklem.....	45
2.3. Veri Toplama Araçları.....	45
2.4. Veri Çözümleme Yöntemi.....	46
2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	46

### BÖLÜM III

3. BULGULAR.....	48
------------------	----

<b>3.1. Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekler İle Toplanan Verilere İlişki Yapılan İstatistiksel Analizler.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1.1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....</b>	<b>48</b>
<b>3.1.3. Okul Yöneticilerinin En Son Bitirdikleri Fakülteye Göre Dağılımları.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1.4. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Dağılımları.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1.5. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1.6. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Yaptıkları Okuldaki Çalıştıkları Yıla Göre Dağılımı.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1.7. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Dağılımı.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1.8. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1.9. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Maddelerine Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımlarının İncelenmesi.....</b>	<b>53</b>

#### **BÖLÜM IV**

<b>4. SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1. Sonuçlar.....</b>	<b>66</b>
<b>4.2. Tartışma.....</b>	<b>68</b>
<b>4.3. Öneriler.....</b>	<b>69</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>71</b>

## **EKLER**

**EK 1. Kişisel Bilgi Formu**

**EK 2. Eğitim Felsefemizin Algılanmasına Yönelik Tutum Ölçeği**

**EK 3. Araştırmanın Yapılması İçin İstanbul İl Millî Eğitim**

**Müdürlüğünün Olur Yazdığı İzin Yazısı**

**EK 4. Araştırmanın Gerçekleşmesi İçin Tutum Ölçeğini Geliştiren İlgili**

**Kişinin İzin E- Mail Yazısı**

## **KISALTMALAR LİSTESİ**

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**T.C** : Türkiye Cumhuriyeti

**AB** : Avrupa Birliği

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 3.1.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>48</b>
<b>Tablo 3.1.3. Okul Yöneticilerinin En Son Bitirdikleri Fakülteye Göre Dağılımı.....</b>	<b>49</b>
<b>Tablo 3.1.4. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Dağılımı.....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 3.1.5. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 3.1.6. Okul Yöneticilerinin Şu Anda Yöneticilik Yaptıkları Okulda Çalıştıkları Yıla Göre Dağılımı.....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 3.1.7. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Dağılımları.....</b>	<b>52</b>
<b>Tablo 3.1.8. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....</b>	<b>52</b>
<b>Tablo 3.1.9. Okul Yöneticilerini Tutum Ölçeği Maddelerine Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımları İle Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....</b>	<b>53</b>
<b>Tablo 3.1.10. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney – U Testi.....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 3.1.11. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Görev Yaptıkları İlçeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan</b>	

<b>Mann Whitney – U Testi.....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 3.1.12. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdemlerine</b>	
<b>Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan</b>	
<b>Kruskal Wallis – H Testi.....</b>	<b>56</b>
<b>Tablo 3.1.13. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamalarının En Son Bitirdikleri</b>	
<b>Okula Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek</b>	
<b>İçin Yapılan Kruskal Wallis – H Testi.....</b>	<b>57</b>
<b>Tablo 3.1.14. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamalarının Katılımcıların Branşlarına</b>	
<b>Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan</b>	
<b>Kruskal Wallis – H Testi.....</b>	<b>58</b>
<b>Tablo 3.1.15. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamalarının Yöneticilik Kıdemlerine Göre</b>	
<b>Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan</b>	
<b>Kruskal Wallis – H Testi.....</b>	<b>59</b>
<b>Tablo 3.1.16. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamalarının Şu Anda Görev Yaptıkları</b>	
<b>Okullardaki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını</b>	
<b>Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis – H Testi.....</b>	<b>60</b>
<b>Tablo 3.1.17. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeğinin Maddelerinden</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre</b>	
<b>Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan</b>	

<b>Mann Whitney – U Testi.....</b>	<b>61</b>
<b>Tablo 3.1.18. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeğinin Maddelerinden</b>	
<b>Aldıkları Puan Ortalamalarının Görev Yaptıkları</b>	
<b>İlçeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin</b>	
<b>Yapılan Mann Whitney – U Testi.....</b>	<b>62</b>
<b>Tablo 3.1.19. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeğinin Maddelerinden</b>	
<b>Ayrı Ayrı Aldıkları Puan Ortalamalarının Katılımcıların</b>	
<b>Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek</b>	
<b>İçin Yapılan Kruskal Wallis – H Testi.....</b>	<b>63</b>
<b>Tablo 3.1.20. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeğinin Maddelerinden</b>	
<b>Ayrı Ayrı Aldıkları Puan Ortalamalarının Katılımcıların</b>	
<b>Yöneticilik Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını</b>	
<b>Belirlemek İçin yapılan Kruskal Wallis – H Testi.....</b>	<b>64</b>





## BÖLÜM I

### 1.GİRİŞ

Eğitim sistemi, toplumsal istemin bir alt sistemidir. Öğretim hedefleri, sistemde temele alınan eğitim felsefelerine uygun olarak belirlenmekte, öğrenme yoluyla oluşan davranış değişikliği de bu felsefeye uygun olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitim felsefesi sosyo-kültürel araştırmalardan, toplum analizlerinden, antropoloji, psikoloji ve sosyoloji alanındaki bulgulardan hareketle “insan tipi ideale” 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 somutlaştırılmakta; eğitim planlamasıyla da eğitim uygulamalarına meşruluk kazandırılmaktadır (Akdağ, 2006, s. 5).

Eğitim ile felsefe arasındaki ilişki özellikle eğitimin amaçlarının belirlenmesi açısından büyük önem taşır. Çünkü felsefe, her şeyden önce eğitim öğretime yönelik çalışmaları yapılandırma önemli bir çerçeve sunmaktadır. Okulların ne için var oldukları, hangi amaçlara hizmet ettikleri, okullarda hangi okulların değer taşıdığı, öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğretimde hangi yöntem ve materyallerin kullanılması gerektiği v.b. kararlara felsefi yönelimlere dayanarak oluşturulmaktadır. Bu anlamda eğitim felsefesi, amaçları şekillendirerek eğitim ve öğretim uygulamalarına yol gösteren sistemli fikir ya da kavramlar bütünü olarak tanımlanabilir (Fidan ve Erden,2001, s. 32).

Ünal ve Ada'ya (1999, s. 11) göre ise eğitim felsefesi, eğitimin kuramsal yapısını konu alan çözümleyici bir etkinliktir.

Geleneksel okulun yönetim anlayışı, pasif alıcılık içerisindeki başarıyı göstermektedir. Yani ezbere dayalı ve bunun sınavlarda tekrar edilmesi söz konusudur. Yönetim ve öğretmenler arasında, öğretmenler ve öğrenciler arasında dikey bir iletişim vardır. Üniversite sınavlarındaki başarı, okulun gerçek başarısı sayılır. Yine geleneksel okulun yöneticisi gerçekte bir eğitim lideri değildir, idarecidir; problemler belirlendiğinde kendisini gösterir, onları katı bir hiyerarşi içerisinde çözmeye çalışır. Okul amaçlarını

geleneksel olarak yorumladığından, öğrenci performansını faydacı ve ilerlemeci olarak arttırmaz.

Geleneksel okulun yönetimi, okul ve çevre ilişkilerini de fazla önemsemez. Çevrenin bilimde önder olan açılımlarını okula; okulun bilim ve kültürde örnek olarak atılımlarını çevreye taşımaz. Böylece okul ve yaşam gerçekleri, bir anlayış zemininde birleşmez. Bu da ülkemizin gelişmesi açısından bir çok kültürel gecikmeye neden olmaktadır (Duruhan, 2004, s. 3).

Hızla değişen dünyada okulların başarılı olabilmeleri, günümüzde gerçekleşen ve gelecekte meydana gelmesi muhtemel değişmelere uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Bu başarıların kilit unsuru ise yönetim ve yöneticilerdir. Yöneticiler bu değişmeleri ne denli yakından izler ve okullarına uygulayabilirlerse okulların ömrü o denli uzun olmaktadır. Eğitim felsefemizi en temelde belirleyen şey, eğitilmiş olmayı nasıl yorumladığımızdır.

Yüklü program ve çocuklara gelişim seviyelerini gözetmeden öğretilen ve gerçekte öğrenci davranışlarında oluşturulamayan bir çok bilgi ve beceri, eğitim-öğretim etkinliklerinde eylemden çok söyleme önem verildiğinin bir göstergesidir. Bu durumda toplumu ilerletmeye yönelik adım, atıf ve planlar gerçekçi olarak eğitim söylemi içerisine sokulamamıştır. Bu da uygarlıkta sürekli alıcılığı yani taklitçiliği yaratmıştır. Ayrıca Akyüz (1993, s. 285)'ün de belirttiği gibi; siyasal etkenler, bozuk kentleşme, kaynak yetersizliği, umursamazlık, şekle önem verme, v.s gibi nedenlerle eğitimde nitelik yeterince sağlanamamıştır.

Hızla değişen dünyada okulların başarılı olabilmeleri, günümüzde gerçekleşen ve gelecekte meydana gelmesi muhtemel değişmelere uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Bu başarıların kilit unsuru yönetim ve yöneticilerdir. Yöneticiler bu değişmeleri ne denli yakından izler ve okullarına uygulayabilirse okulların ömrü o denli uzun olmaktadır. 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. Bu sorunların en aza indirgenmesi sayesinde ise çağdaş ve demokratik bir okul ortamından bahsedilebilir.

Eğitimin hedefleri, sistemde temele alınan eğitim felsefesine uygun olarak belirlenmekle birlikte, öğrenme yoluyla oluşan davranış değişikliği de bu felsefeye uygun gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla eğitim felsefesi bu toplumdaki eğitim politikalarını oluşturmaktadır.

Her toplumda ve dönemde farklı eğitim felsefeleri benimsenmiştir. Eğitim felsefelerini her okulun yöneticisi bilmediği için günümüzde bir çok okul müdürü geleneksel eğitim dediğimiz kurumu, problemlerden koruyucu çalışmalar üzerine yoğunlaşmak yerine, mevcut problemler üzerinde yoğunlaşmış, okulla ilgili kararların sadece yönetimin bildiği, öğretmen odaklı bir okul anlayışını benimsemişlerdir.

Eğitimdeki kalite sorunları aslında eğitim yönetimindeki felsefi anlayışları algılayamamaktan kaynaklanmaktadır. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi de istenilen seviyelere gelecektir. Okul müdürü, okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturarak amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek gibi faaliyetlerle öğrenci başarısına dolaylı bir katkıda bulunarak okulun kalitesini ve verimini arttırmada etkili olmaktadır.

Türkiye gibi ülkelerde benimsenen eğitim felsefeleri ile eğitimin gerçekleştirilmesi ile istenen hedefler arasında tutarlılık olmayabilir. Farkında olsun ya da olmasın bir yöneticinin sergileyeceği yöneticilik davranışlarının belirleyicisi onun benimsemiş olduğu eğitim felsefesinden kaynaklanır. Okul yöneticisinin benimsemiş olduğu eğitim felsefesini belirli ilkeler üzerinde oturtmaktadır. Bu ilkeler arasında bir tutarlılık söz konusu olabilir. Burada önemli olan eğitim amaçlarıyla tutarlı ilkelerin okul yöneticileri tarafından benimsenmiş olmasıdır.

### **1.1. Eğitimin Tanımı, Konusu ve Kapsamı**

Eğitimin tanımı değişik şekillerde yapılmaktadır. Bunun nedeni, eğitimin, eğitim felsefesinin doğasına göre şekillenmesinden ileri gelmektedir. Çünkü eğitimin başlı başına bir etkinlik, bir kurum ve bir dünya görüşü olarak yaygınlaşması felsefenin ortaya çıkmasından sonra olmuştur.

Eğitim, bireysel ve toplumsal hayatı biçimlendirmek, düzenlemek ve denetlemek amacıyla bireysel ya da toplumsal deneyimlerin bilinçli aktarılmasıdır (Büyükdüvenci,

1988, s. 352). Başka bir deyişle eğitim, bireysel gelişim ve sosyal yeterliklerin kazanılmasına yönelik, amaçlı bir eylem olarak yetenek ve davranışların kazandırılması yönündeki etkinliklerin tümüdür (Akyüz, 1993, s. 78).

Bireysel açıdan bilgiyi kullanma sanatı olarak eğitim, insanın kendisi olmasında, kendisiyle tutarlı, diğerleriyle birlikte ve diğerleri için olmaya yönelmesinde etkin bir araç olma özeline sahiptir. Bu bağlamda eğitim, yeni kurallara uyum ve değişmeyi sağlamaya yönelik bir etkinlik, hak ve bunu gerçekleştirecek siyasi sistem olan demokrasiyi yerleştirmenin ve bilimsel düşüncenin gelişmesinin en önemli aracı olarak değerlendirilebilir (Fidan ve Erden, 1986, s. 66).

Sosyolojik bakış açısına göre, bireyin içinde yer aldığı toplumda aktif yer edinmesi için hazırlanması ve toplumsallaştırılması gerekmektedir (Koçer, 1980, s. 55). Bu açıdan eğitim, toplumsal yaşama uyum için kültürel norm ve değerleri genç kuşaklara aktarmanın, toplumsal hareketliliği gerçekleştirmenin aracı olarak tanımlanabilir (Eserpek, 1978, s. 123).

Siyasi sistem açısından eğitim ise; vatandaşlığın biçimlendirilmesinde, paylaşma ve işbirliği temeline dayalı bir toplumun yaratılmasında, mükemmel bir toplumsal etkinliğe ulaşmasında ve insanlarla kardeşlik temeline dayalı bir düzenin gerçekleştirilmesinde vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Baker, çev: Ayşegül Sönmezay, 1995, s. 79).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak eğitimi; eski değerlere genç insanların alıştırıldığı bir süreç, kültürel mirasın dönüştürülmesi, mesleki yetiştirme, özgür bir sanat, zihinsel gelişim, kişilik geliştirme, bireylere teknolojik beceri kazandırma, toplumsal ve siyasal sistemi sürdürme etkinliği olarak geniş bir alanda tanımlayabiliriz. Eğitimi kapsam olarak ele aldığımızda iki anlamda düşünebiliriz. Bunlardan biri geniş anlamdadır. Geniş anlamda eğitim, bireyin zihnini, karakterini veya fiziki kabiliyetini biçimlendirici etkisi olan herhangi bir hareket ve tecrübeyi ifade eder. Bu anlamda eğitim etkinliği devamlıdır. Ve her çeşit yaşantı eğitici niteliktedir. Teknik olarak eğitim, toplumun, okullar ve diğer kurumlar yoluyla kültürel mirasını kuşaktan kuşağa aktarma sürecidir. Ayrıca eğitimin süreç ve ürün olarak ayırt edilmesi gerekir. Ürün olarak eğitim, öğrenme yoluyla kazanılanlardır. Süreç olarak eğitim ise, bir kimseyi veya bir kimsenin kendisini eğitme etkinliğidir (Alkan, 1983, s. 25).

## 1.2. Okul Yöneticiliği ve Önemi

Bir toplumun çehresini değiştirmek , toplumu iyi tanımak, ihtiyaçlarını isabetli tespit etmek, çözümler üretmek, aynı değerlere inanan fedakar bir eğitim yöneticileri kadrosunun gayreti ile mümkündür.

Günümüzde okul yöneticiliği denince akla, genel olarak okul müdürü gelmektedir. Ancak okul müdürünün dışında kalan başka okul yöneticileri de vardır. Müdür yardımcıları, zümre, şube ve bölüm başkanları, belirli konularda görev yapan koordinatörlerde okul yöneticileri olarak nitelendirilebilir (Erdoğan, 2004, s. 85).

Okul yöneticiliği, eğitim yöneticiliğinden ayrı bir meslek dalıdır. Çünkü okul yöneticilerinin yeterlik alanları, eğitim yöneticilerinden farklıdır.

Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenmektedir. Yani eğitim yönetimi, eğitime makro düzeyde; okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır (Erdoğan, 2004, s. 92).

Çağdaş okul yöneticisi; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve düzgün kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi almış, yabancı dil bilen, iletişim teknolojisine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı ve eğitime inanmış kimselerdir (Açıkalın, 1998, s. 42).

Okul yönetiminin ve okul yöneticiliğinin ülkemizde mesleki açıdan belirli bir çerçeveye oturduğunu söylemek zordur. Çünkü okul yöneticiliği için bürokratik işlemlerin dışında uzmanlığı yansıtan bir gereklilik olduğu anlayışı söz konusu değildir. Yani okul yöneticiliğini çağrıştıran belirli bir farklılık yoktur. Bu da okul yöneticiliğinin mesleki bir kimlik kazanmasını engellemektedir. Bu yüzden okul yöneticiliğinin uygulama alanına bilimsel çalışmaların transferi hiç olmamaktadır veya gecikmektedir (Erdoğan, 2008, s. 62).

Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktadır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklarda yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetimin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2008, s. 128).

Bir makamın sorumluluğu bu makama bağlı ast makamların sorumluluğunun toplamına eşittir. Makamın sorumluluğu ülkeyi kapsayan tüm eğitim örgütünün toplam sorumluluğuna eşittir. Bir okul yöneticisinin sorumluluğu da kendi makamıyla birlikte kendine bağlı tüm makamların sorumluluklarının toplamına eşittir (Başaran, 1998, s. 53).

Örgütün amaçlarına uygun olarak yaşamak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmakla gerçekleşir. Okul yöneticisinin böyle yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçleri iyi bilmesiyle olanaklıdır. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için, okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar, davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş olması gerekir. Böyle bir okul yöneticisi, problemleri deneme ve yanılma yöntemi yerine, bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır. Ayrıca mesleğinde çok yanlı yetişmiş bir yönetici, örgütteki çeşitli uzmanlarla daha kolay işbirliği yapabilecektir. Koordinasyon rolünü de daha rahat oynayabilecektir. Eğitimin artık ayrı kalmış bir eylem olmaktan çıkmış bulunması gerçeği, eğitim yönetimini çok yanlı bir meslek durumuna getirmiştir. İşte bu yanlar, aynı zamanda okul yönetiminin önemini ve yöneticisinin hayat alanını genişletmektedir (Bursalıoğlu, 2008, s. 196).

Eğitim politikalarının uygulamasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, başarılı yönetsel eylemlerde bulunabilmek, örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Bu da eğitim yöneticisinin, bazı yeteneklere, niteliklere ve yönetim kuram ve süreçleri konusunda, temel bilgilere kısaca yöneticilik yeterliklerine sahip olmasına dayanır (Kaya, 1986, s. 26 ). Okullar, eğitim sisteminin vazgeçilmez yerleridir. Halkın eğitimden beklentisi, her zaman okullar üzerine yoğunlaşmıştır. Tüm aşınmalarına karşın okul yöneticiliği, eğitim sistemi içinde toplumsal değerini en fazla koruyan makam olarak görülmektedir. Bu durumda, okul yöneticiliğini bir meslek olarak ele alıp, eğitimin kuruluş hareketini bu kesimden başlatmak gerekmektedir (Açıkalın, 1998, s. 75).

### **1.2.1. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme Gereksinimi**

Bir kurumun yapısal sorunu, aynı zamanda okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ile de ilgili olmaktadır. Okul yöneticisi; bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitsel lider ve toplumun aktif bir üyesi olmak durumundadır

(Taymaz, 1997, s. 81). Okul yöneticilerinin kendisinden beklenen bu rolleri gerçekleştirebilmesi ve görevlerini eksiksiz yerine getirebilmesi için, bu rolleri gerçekleştirmelerini sağlayacak yeterlikleri kazandıracak şekilde yetiştirilmeleri çok önemlidir.

Gelişmiş ülkeler etkili okulları yaratmak, okullarda etkin öğrenmeyi sağlayabilecek ortamı ve kültürü yaratabilmek için, okul yöneticilerinin seçimine ve yetiştirilmesine büyük önem vermektedirler. Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engel, öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu durum, “öğretmen yönetici” tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki rolü birlikte oynamasına yol açmıştır. Uygulamalarda bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmakta ve yıpranmasına neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 2008, s. 205).

Ülkemizde 1998 yılında başlayan okul yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilme politikası önemini korumakla birlikte, ancak okul yöneticilerinin hizmet öncesinde lisansüstü eğitim yoluyla yetiştirilmesi, henüz temel bir politika olarak benimsenmemiştir. Buna karşın eğitim fakültelerinde okutulan derslerle ilgili olarak, YÖK bünyesinde yeni başlatılan çalışmalarda yönetim derslerinin de programa ilave edileceğine yönelik işaretler ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde daha önce ana bilim dalı düzeyine indirgenen Eğitim Yönetimi Teftişi ve Ekonomisi ana bilim dalının “Eğitim Yönetimi ve Politikası” adıyla yeniden bölüm olarak kurulması bu yönde atılan olumlu adımlar olarak değerlendirilebilir (Memduhoğlu, 2007, s. 37).

Okullarda yaşanan bazı sorunların çözümü için öncelikle yeterlik sahibi, nitelikli yöneticilerin iş başına getirilmesi şarttır. Bunun için yönetsel görevlere getirileceklerde aranacak nitelikler açıkça belirlenmelidir. Okul yöneticileri, gelecekteki gereksinimler gözetilerek, planlanarak yetiştirilmeli, göreve nasıl geleceği ve hangi koşullarda nasıl görevden alınacağı yine bilimsel ölçütlerle yasal metinlerle ortaya konmalıdır. Bugün ne yazık ki, okul yöneticisi olmak için, okul yöneticiliği eğitimi almış olmak gerekmemektedir. Bu, doktor olmak için tıp eğitimi almış olmanın aranmaması gibidir. Okulun kendini yönetebilmesi için yasal metinlerle çoğu üst yönetime, bir kısmı da müdüre verilen yetkiler, okul ve çevre kurullarına devredilmeli, üst yönetim, uygulamalarla eğitsel amaçların uyumunu denetlemelidir (Başar, 2001, s. 37).



Öğrenciler iyi yetiştirilmek ve geleceğe iyi hazırlanmak istiyorsa, okul yöneticileri iyi yetiştirilmelidir.

Çelik (2001, s. 54), Türk Eğitim Sisteminde kalite ve verimliliğin asıl sorumluları olan okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için şu önerileri bizlere sunmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin atanmasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans yapma yasal bir zorunluluk haline getirilmelidir.

2. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik lisans üstü eğitim programları, ülke ve dünya koşulları dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

3. Okul yöneticisi yetiştirme programlarında eğitimsel liderlik, vizyon geliştirme ve insan kaynaklarının geliştirilmesi konularına ağırlık verilmelidir.

4. Okul yöneticiliğine atanmada ulusal düzeyde daha belirgin standartlar getirilmelidir. Lisansüstü eğitim programları geliştirilirken bu standartlar temel alınmalıdır.

5. Okul yöneticileri mesleki açıdan örgütlenmeli ve okul yöneticiliğinin mesleksel etiği, bu mesleki örgütler tarafından geliştirilmelidir.

### 1.3. Felsefe ve Konusu

Yunanca aslı *philosophia* olan felsefenin kelime anlamı “bilgelik sevgisidir”. Felsefenin bu güne kadar bir çok tanımı yapılmıştır. Prof.Dr.Nermi Uygur (1984, s. 96) felsefeyi şöyle nitelendirmektedir: “*Felsefe bir araştırmadır. Araştırma, sorularını sık sık yenileyen bir çalışma biçimidir. Her araştırma gibi felsefede yeni sorulara açıktır. Nerde sorular hep aynı kalmışsa orada felsefe araştırma olmaktan çıkmış demektir. Felsefenin değişmez bir kuruluşu yoktur, değişik sorularla o kendisini korur.*”

Prof.Karl Jaspers (2003, s. 62)’in şu sözleri ise yukarıdakilerle çakışmakla birlikte onlarla bütünleşmektedir: “*Gerçekliğin aranması onun elde bulundurulması değildir. Felsefe belki bir yolda olma demektir. Felsefenin soruları yanıtlarından da özlüdür ve her yanıt yeni bir soruya dönüşür.*”

Bu açıklamalardan yola çıkarak felsefe için şunu söyleyebiliriz; felsefe, insanı, evreni, olup biteni, hem somut hem de soyut olanı anlama, açıklama ve yorumlama çabasıdır.

Felsefe, sistemli bir düşünme ile varlığın bilgisine ulaşmak ister. Bu amaç, eğitim açısından da geçerlidir. İnsan doğası gereği çevresinde olup bitenleri ve bunların nedenlerini bilmek ister. Böylece, bu olup bitenler ve onların dayandığı ilkeler hakkında düşünür, sorular sorar ve cevaplar arar. Bütün bunları yaparken düşünceyi sistemleştirmek gereğini duyar (Küken, 1996, s. 105).

Düşünce tarihinin engin derinliklerinden günümüze ulaşan kayıtlar, felsefe alanında değişmeyen tartışmalardan birisinin, “Felsefe nedir?” sorusu ve verilen olası yanıtlarla ilgili olduğunu bize göstermektedir. Verilen her yanıtın yeterli olarak kabul edilmemesi, her seferinde yeniden ve farklı biçimlerde tanımlanması, aslında felsefenin doğası hakkında aydınlatıcı olan bir anlatım niteliği taşımaktadır.

Nitekim Topdemir (2008, s. 43)’e göre aslında felsefe bir tanımlamayla sınırlandırılacak bir etkinlik değil, aksine sürekli bir tanıma ve tanımlama anlayışıdır. Böylece ilk akla gelenin felsefenin yetkin tam bir tanımlamasından, vazgeçmek, aksine betimlemekle yetinmek olması gerekir. Unutmamalıdır ki her tanımlama aslında tarihsel ve toplumsal koşulların belirlenimine veya en azından sınırlandırmasına bağlıdır. Diğer bir deyişle her tanımlama anlam yüklüdür ve bu anlamda toplumdan topluma veya aynı toplumda zaman içerisinde değişmektedir.

#### **1.4. Felsefe ve Toplum İlişkisi**

Düşünme sadece insan varlığına özgün bir yeterliliktir. Dolayısıyla felsefe insan düşüncesinin bir ürünüdür. İnsan toplumsal bir varlıktır. Her insan bir toplum içerisinde doğar, büyür ve o toplumun bir ferdi olur. Toplumun kültürel değerlerini öğrenir, onları kendi davranışlarına ölçü olarak alır.

Felsefi düşünce, bir toplum veya bir millete ait değildir, dolayısıyla bütün bir insanlık tarihinin kültürü olarak ele alınmalıdır.

Filozoflarda toplumun bireyi olduğuna göre, filozofların düşünceleri yaşadıkları etkilenmektedir. Felsefe sistemlerinin meydana getirilmesinde filozoflarında şahsi

yönelişleri gibi, içerisinde yaşadıkları toplumun rolünün bulunduğu kabul edilmektedir (Topçu, 1981, s. 67).

Sosyal kurumları, yalnızca birey üzerinde etki eder şeklinde tek taraflı olarak düşünmek yanlıştır. Bireyin de bunlar üzerinde etkisi vardır (Öztabağ, 1978, s. 30).

Öyleyse toplum, bireye ve birey topluma karşılıklı olarak etki etmektedir. Filozoflarda bu karşılıklı etki ilişkilerinde etkin olan kimselerdir.

Örneğin Tunalı (1983, s. 29)'ya göre, Fransız felsefesinin genellikle Rasyonalist, Alman felsefesinin Speculatif (deney dünyasını aşan) – metafizik, İngiliz felsefesinin, Emprist ve Türk felsefesinin, Rasyonalist - mistik bir yönde yetişmesi, o toplumların ortak düşünme özelliği ile açıklanabilir.

Çeşitli filozoflar tarafından işlenmiş “ideal bir toplum nasıl olmalıdır?” sorusu toplumlar üzerinde o derece etkili olmuştur ki, hemen hemen bütün boğuşmalara esaslı bir neden teşkil edecek kadar önemli sayılır. Filozoflar tarafından ortaya konulmuş olan bu görüşlerin büyük insan yığınları tarafından benimsenip, bir tutum haline getirilmesi, o toplumlar için beğenilen ve yaşanan bir hayat tarzı ortaya koyar ki, bunlara o toplumun “görüşleri” ya da “hayat felsefeleri” adı verilir (Öztabağ, 1978, s. 36).

Görülüyor ki toplumun realiteleri, düşünürleri bir şekilde etkilemektedir. Düşünürlerde o toplumsal bünyede organizasyonlar, yönelimler ve düşünce ürünü bakımından fonksiyonel bir görev icra ederler.

### **1.5. Eğitim Felsefesinin Alanı ve Kapsamı**

Eğitim felsefesi, farklı kişiler tarafından çeşitli boyutlarda tanımlanmaktadır. Erden (1998, s. 27), eğitim felsefesinin konu alanını, eğitimle ilgili tüm kuram, uygulama ve öğeleri, bunlar arasındaki ilişkileri ve ilişkiler arasındaki tutarlılığı bütüncül bir yaklaşım ile irdeleyerek değerlendiren bir disiplin olarak görür. Fidan ve Erden (2001, s. 42)'e göre ise eğitim felsefesi, “eğitime yön veren, amaçları şekillendiren ve eğitim uygulamalarında yol gösteren bir disiplin veya sistemli bir fikir ve kavramlar bütünüdür.” Daha geniş bir tanım ise Değirmencioğlu (2000, s. 84) tarafından yapılmıştır. Ona göre eğitim felsefesi, “eğitim uygulamalarını eleştireci bir yaklaşımla değerlendirmek, uygulamaların dayanağı

olan teorik temelleri incelemek ve eğitim uygulamaları için ülke gerçekleri ve ihtiyaçları, toplumun, kültürün ve insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymaktır.”

Felsefe, eğitim sürecinin felsefesi olarak eğitimi tartışma konusu yaptığında, pedagojiye, çocuk psikolojisine ve daha başka bilimlere de rastlayabilir, bunları değerlendirme sürecinden geçirebilir. Yani felsefesini yapar. Demek oluyor ki eğitim felsefesi felsefenin bir dalı olmaktadır (Bilhan, 1991, s. 35).

Eğitim felsefesi, genel anlamda felsefi sorunları tartışmaz, eğitimi ilgilendiren felsefi sorunlarla uğraşır. Eğitim felsefesi hayatın, kökleri derinde, farklı çıkarlardan gelen, birbirleriyle çelişen taleplerini dikkate alarak, eğitimin sürekli olarak ne yapması gerektiğini bulmaya çalışan kararlı bir çaba şeklinde de tanımlanmaktadır. Felsefe, eğitim ve eğitim felsefesi aynı şekilde ideal hayatı amaçlar, bunu ve daha sonra da gerçekleştirmeye çalışır (Büyükdüvenci, 1987, s. 265).

Eğitim felsefesini bazıları, felsefenin bir dalı, uzmanlaşma alanındaki bir şekli olarak ele almıştır (Bilhan, 1991, s. 97 ). Bazıları ise tamamen eğitim sorunlarının ortaya çıkardığı, eğitimin bir dalı olarak kabul etmektedirler. Kilpatrick, eğitim felsefesini, eğitimin ne yapması gerektiğini belirlemeye çalışan bir çaba olarak görürken; Dewey, çağdaş sosyal hayatın güçlüklerini, bunlara uygun zihni ve ahlaki alışkanlıkların kazanılması sorunlarını çözmeye yarayan bir dal olarak görüyor. Brauner ve Burns ise eğitim felsefesini, bir bakıma felsefi düşüncenin eğitim hareketlerine uyarlanması olarak kabul ediyorlar (Ergün, 2009, s. 88).

Alkan (1983, s. 39 )’ a göre;

1.Eğitim felsefesi, insan bilimleri ve eğitim araştırmalarının verilerini düzenlemek ve yorumlamak üzere, insan, toplum ve tabiat ile ilgili teoriler geliştirmeye çalıştığı zaman “speculative” niteliktedir.

2.Eğitim felsefesi, eğitimin amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak araçları belirtmeye çalıştığı zaman “prescriptive” bir nitelik alır. Bu durumda eğitim felsefesi mevcut sistemde hakim olan hedefleri, araçları tanımaya ve açıklamaya çalışır. Ayrıca dikkate alınmak üzere yeni amaç ve araçlar önerir.

3.Eğitim felsefesi, speculative ve prescriptive teorileri analiz ettiği ve diğer disiplinlerdeki teorileri kritik olarak incelediği zaman analitik ve kritik bir nitelik kazanır.

Eđitim felsefesi ile karşılaştırılmasına dikkat edilmesi gereken iki dal, bilhassa felsefe eğitim tarihleridir. Evren ve hakikat konuları üzerinde dūřünen akıl çokluğu, bu konular üzerinde bir ifade ve teori bolluğuna neden olmuştur. Felsefe tarihi, felsefi dūřuncenin, dūřünen aklın, felsefi dūřuncenin muhtevasının ve sonuçlarının tarihidir. Bugüne kadar kültür tarihi esnasında, sosyal tarih, biyografi, milli tarih ve kronolojik esasta yazılmış felsefe tarihlerine de rastlanmıştır. Ancak felsefe tarihi, fikirlerin ve problemlerin takip edildiği, her çağda ulaşılmış fikir düzeyinden ileriye giden yeni fikirler ve yorumların tarihi olmalıdır (Ergün, 2009, s. 61).

### **1.5.1. Eğitim Felsefesinin Eğitimle Olan İlişkisi**

Felsefenin diğer alanlarla ilişkisinde olduğu gibi felsefenin eğitimle de yakından ilişkisi bulunmaktadır. Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki hem çok boyutlu, hem de oldukça eskiye, bilindiği üzere Eski Yunan'a dayanır.

Birey eđitiminde, Demirciođlu (2002, s. 68)'na göre, felsefe ve eđitimi birleřtiren temel unsur, insan ođesidir. Felsefe, insan dūřuncesinin bir ürünüdür. Bu rn aracılıđıyla insan eđitilir.

Eğitim felsefesinin insana yaklaşımı, insan için hazırlanan eğitimin hedefleri, hedeflere uygun kapsamı, eğitim ve sınama durumlarının düzenlenmesi ve işleyiş bütünü felsefi görüş ya da akımlardan etkilenmektedir (Sönmez, 2002, s.56 ).

Demirel (2004, s. 84)'e göre, "niçin" (hedef), "ne" (kapsam), "nasıl" (eğitim durumları) ve "ne kadar" (sınama durumları) soruları sorularak eğitim programı geliştirilir. Eğitim programının da geliştirilmesi, felsefi akımlardan etkilenir.

Eğitimin teori ve felsefelerinin zengin çeşitliliğine karşılık, eğitim bu seviyede en azından toplum tarafından benimsenmiş değer ve yargılarının yenilerinin ortaya konmasında olduğu kadar, bunların aktarılmasını da kapsar (Büyükdüvenci, 1987, s. 102).

Marinof (2004, s. 76)'a göre; *"Felsefe ile uygulama her ne kadar bir çok insana birbiriyle ilişkilendirilemeyecek iki sözcük gibi gelse de, felsefe her zaman insanlara günlük yaşamlarında kullanabilecekleri araçlar sağlamıştır."* O halde felsefe; eğitimimizde, felsefi hayatımızda bilinçli olarak bulunursa, aklımızın gücünü en st düzeyde kullanma şansına sahip olmuş oluruz. Özellikle ağda eğitimde felsefi tavır ve

felsefi anlayış tüm alanların bilgisini kullanmada ciddi yararlar sağlar. Bilimler arasındaki bağları, felsefi anlayışla daha kolay anlarız.

Bugün çözmekte zorluk çektiğimiz bazı sorunların (kanser, yaşlanma, ölümsüzlük, ışıktan daha hızlı gitme, başarı, başarısızlık, toplumsal olgular v.b) bileşke nedeni ve araçları (katalizörler) olabilir. Bu bileşke nedeni ve araçları çözebilmek için yeni araçlar, yöntemler akıl yürütme yolları bulup işe koşmak gerekebilir. Bu bağlamda olabilirlik felsefesinde temel sayıtlı “her şey olabilir” önermesine dayandırılabilir.

Örneğin dizgeli eğitim, olabilirlik felsefesini temele almaktadır. Bu felsefeye göre eğitim, her öğrenciye yeniden düzenlenebileceği gibi, belli gruplara, hatta tüm insanlara göre de düzenlenebilir. Ayrıca öğrenme-öğretme, değerlendirme etkinlikleri de aynı mantıkla çok ve tek boyutlu ele alınabilir. Duruma, koşullara bağlı olarak tüm etkinliklerin nasıl olacağı değişebilir (Sönmez; Tozlu; Ömerustaoğlu; Sönmez; Duruhan, 2006, s. 123).

Eğitimin, bilgi bütünlüğü ve davranışa geçen değerlerin ortaya çıkarıldığı çarpıcı bir araç olduğunu söylemek fazla abartılmış bir şey olmayacaktır. İyi oluşturulmuş bir felsefeden etkilenmiş eğitim uygulamaları ile böyle etkilenmemiş uygulamalar arasındaki fark, amaçları açık bir şekilde belli eğitimle adet ve geleneklerin güdümünde bilinçsizce yöneltilen bir eğitim arasındaki fark gibidir. Bu fark felsefenin doğal dokunulmazlığından değil, ulaşılabilecek amaçları belirlemek için yapılan her çalışmanın felsefi olmasından kaynaklanmaktadır.

Günümüzde değişen yaşam koşulları, bilimsel gelişmeler, insan ilişkileri başta olmak üzere büyük farklılıklar ortaya koymuştur. Üretim araçları, iletişimdeki değişimler hızlı bir değişim içerisinde olan topluluklar oluşturmuşlardır. Eğitim ya bu durumları önemsemeyecek ve okullar, çağdaş toplumsal bir takım baskılarla değiştirilebilen ve beceri biçimlerini, kalıplaşmış bilgiyi amaçlar olarak benimseyen kurumlar olarak işlevlerini sürdürecektir ya da sosyal durum olanakları ve gereksinimleriyle, okul – eğitim arasındaki ilişki sorunuyla karşı karşıya kalacaklardır. Eğer ikinci sorunla karşılaşırlarsa, o zaman organizasyon yapılarının yeni koşullara uyumlu bir şekilde devam etmesi, öğretim yöntemleri ve okulun toplumsal örgütlenmesi ile ilgili sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bir eğitim felsefesi tüm bu sorunların nasıl çözümleneceği konusunu belki halledemez. Ancak bu sorunların esasının algılanmasını ele alabilir ve bu sorunların ele alınabileceği yollar konusunda değerler, fikirler ileri sürebilir. Bu düşünceleri özümlemiş

yönetici ve öğretmenler uygulamada bunları sınavı, geliştirebilirler ve kuram – uygulama yoluyla eğitim felsefesi yaşayan ve gelişen bir etkinlik olacaktır.

Kısaca eğitim felsefesi, eğitim sorununa felsefi açıdan bakmaktadır. Eğitim teorileri konu olarak eğitim problemlerini Alkan (1983, s. 68)' a göre felsefeden faydalanarak çözümler bulmaya çalışır. Diğer bir deyişle, eğitim teorileri formel felsefeden faydalanırlar fakat eğitim yaşantıları tarafından biçimlendirilirler.

### **1.5.2. Eğitim Felsefesi Akımları**

Eğitimle ilgili görüşlerin temelinde, o görüşlerin felsefesi vardır. Felsefi görüşler, eğitim şeklinde insana yönelince eğitim dediğimiz olgu çıkmaktadır. Bu bakımdan felsefe, eğitimle ilgilenince eğitim felsefesi yapıyoruz demektir.

Yıldırım (1987, s. 73)' a göre bugüne kadar eğitim felsefesi içinde felsefi sistemlere dayalı çeşitli eğitim akımları geliştirilmiştir. Felsefe temel problemlere inen düşüncenin çatışma alanıdır. Bu durum çok sayıda görüş ve öğretilere yol açmıştır.

#### **1.5.2.1. Progressivizm (İlerlemecilik)**

Progressivizm, Amerika'nın tipik felsefesi olan Pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Çocuk, dünyayı, kendini etkilediği alanda araştırmalıdır. Çocuk, çevresinden ayrı olarak düşünülmemeyeceği gibi, okulda hayattan ayrı bir yer olamaz (Öztürk, 1992, s. 49). Bu görüş, geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına, pasif öğretime karşıdır. Progressif eğitim görüşünün en tanınmış temsilcileri; J.Dewey, W.H.Kilpatrick ve Body H.Bode'dur (Ergün, 2009, s. 91).

Dewey'e göre Progressivizm, klasik eğitimin aşırı formalizmine, sıkı disipline, pasif öğretime karşıdır. Bu ekole göre eğitim, yaşantıların sürekli olarak düzenlenmesi anlamını taşımaktadır. Bu, hayatın anlamını artıran, hayata yön verme kabiliyetini geliştiren, hayatı yeniden inşa etme veya yeniden organize etme demektir (Alkan, 1983, s. 79 ).

Bu eğitim düzeyinde öğretmen, danışma ve rehber mevkiindedir. Öğrenciler hep beraber demokratik kurallara göre grup çalışması yaparlar. Bu eğitim anlayışında öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilmeleri, eleştireci bir düşünceye sahip olmaları, yaşamayı öğrenebilmeleri esastır. Öğrencilerin genellikle kendilerinin teşkil ettikleri gruplarda çalışmaları, ancak gerektiği zaman şahsen veya grup olarak öğretmenden yardım istemeleri bu yüzdendir (Ergün, 2009, s. 94).

Pragmatistlere göre önce ileriye dayalı eğitim, daha sonra ise, organize eğitim gelmelidir. Bu anlayışta çocuğun yavaş yavaş soyut konulara doğru götürülebileceği hususu ifade edilmektedir. Bunu da ancak okul verebilir. İşte bu tür eğitimde, değerlerle amaçlar ve maharetler birleştirilmiştir (Tozlu, 1997, s. 64).

Bayraklı (2002:23)'ya göre Progressivizmin dayandığı temel ilkeler şunlardır:

1.Eğitim, çocuğun ilgisine uygun olmalıdır. Çocuk, öğrenmeye ihtiyacı olduğu ve istediği için öğrenmelidir. Okullar, çocuğu merkeze almalıdır. Öğrenciye, önemli görünen problemleri çözmeye öğretim gaye edinmelidir.

2.Hayatta başarı, yaşantıların özel problemler sayesinde indirilmesine bağlıdır. Bilginin yaşantıyı yönetmede bir araç olduğu esas alınmalıdır. Soyut bilgi, aktif eğitim tecrübesine dönüştürülmelidir. Problem çözme, sadece fonksiyonel bilgi araştırma ile sınırlı olmayıp, aynı zamanda tenkitçi düşünme anlamını taşımaktadır.

3.Eğitim, hayatın bizzat kendisi olmalıdır. Eğitimle hayat iç içedir. Çocuğun tabiatı eğitimin temelini teşkil etmelidir. Çocuk eğitime yetişkinlik devresinde karşılaşacağı tecrübelerle uygun olarak başlamalıdır.

4.Öğretmenin rolü, yön vermek değil, tavsiye etmektir. Çocuk öğreneceği konuyu kendisi seçmelidir. Öğretmen, kaynak bir kişi, rehber ve araştırmacıdır.

5.Okul, rekabet yerine işbirliğini teşvik etmelidir. Medeni bir hayat gibi; eğitim de grup yaşantısına dayanmalıdır. Çünkü sevgi ve arkadaşlık eğitimde, rekabet ve kişisel kazançtan daha uygundur. İnsan tabiatının sosyal ve biyolojik gerçekleriyle işbirliğinin daha uygun düştüğü iddiasındadırlar.

6.Demokrasi ve işbirliği birbirini tamamlayan kavramlardır. Gelişme için zorunlu şart olan düşüncelerin ve kişiliklerine serbestçe etkileşimini teşvik eden demokratik bir eğitim ortamı olmalıdır.

Progressif eğitim uygulamalarının eğitimde bazı eksik yönleri görülmüştür. Bir kere ne yapılırsa yapılsın okul gerçek hayat değil, suni bir öğretme ve öğrenme ortamıdır. Eğitim sırasında çocuğu serbest bırakmak onun hayat amaçlarını, gelecek elli yıldaki hayatı çok iyi tasarlamasını gerektirir ki bu, yetişkin eğitilmiş kişiler için bile her zaman mümkün değildir. Çocuğu, kendi problemlerinin çözümü ile meşgul etmek modern hayatın gerektiği hızlı ilerlemeyi engeller. Disiplinin olmadığı, tamamen öğrenci ilgi ve



problemlerine yönelmiş bir eğitim, kendisinden beklenen bir çok fonksiyonları yerine getiremez (Turgut, 1991, s. 13).

### **1.5.2.2. Prennializm (Daimicilik)**

Progressivizmin zıddı olarak eğitim amaçlarının, eğitimde temel ilkelerin değişmez olduğunu, sürekli olması gerektiğini savunan bir idealist görüştür.

Prennializm, eğitimin evrensel niteliklere göre şekillenmesi gerektiği kabul eden görüştür. Bu görüşü savunanlara göre, insanın doğası ve ahlaki ilkeleri değişmez değerlerdir. İnsanların, bu edebi değişmez gerçeklere göre yetiştirilmesi gerekir. Çünkü insanlık tarihi boyunca insanın özü değişmemiştir. Eğitim, sağlam ve doğru karakterli insan tipi yetiştirmelidir. Değişmeyen evrensel ve entelektüel bir eğitim ile zeka düzeyi üstün, seçkin insan yetiştirmek bu yaklaşımın eğitsel hedefidir. İnsan doğasının evrenselliği edebiyat, tarih ve felsefede görülür. Bu nedenle, eğitim programlarının merkezinde beşeri bilimler olmalıdır (Fidan ve Erden, 2001, s. 34).

Bu görüşü savunanlara göre ,bilginin kaynağı akıl olduğundan entelektüel eğitim (zihin gelişimi) önemlidir. Eğitim hayatın bir kopyası değil, ona hazırlıktır. Okulun temel işlevi kültürü etkili bir biçimde yeni kuşaklara aktarmaktır. Öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırılmalı bunun için de klasiklerin öğretimine önem verilmelidir (Demirel, 2002, s. 54).

Livingston (Çeviren: T.Oğuzkan, 1969, s. 107)'a göre dünyanın her tarafındaki insanlar aynı oldukları için, her yerde aynı eğitim amaçları takip edilmelidir. İnsanı “insan” olarak ele almalıdır; kültürel ve fiziksel farklar önemli değildir. Eğitim programı çağlar ve kültürler üstü olmalıdır. Eğitimin özü bilgi kazandırmaktır ve bilgi her yerde aynıdır. Bilgi insana en kısa yoldan verilmelidir. Eğitim, insanın en yüksek özelliği olan akıl düzeyinde kurulmalıdır. Akıl bir bahçedir; eğitim bu bahçeye bilgi ve düşünceler eker, bunlar hayatın çeşitli safhalarında yeşerir ve büyürler.

Bu görüşü savunanlara göre; eğitimin görevi, insanları sonsuz “gerçek” hayata hazırlamaktır. Bu dünyada da, “öte dünyada da”, gerçek her yerde aynıdır; eğitimde aynı olmalıdır.

### 1.5.2.3. Essentializm (Temel Esasçılık)

Essentializm, belli bir felsefi temele değil de; değişik felsefi görüşlere dayandığından belli bir kesinlik ve beraberlikten çok, farklılık ve esneklikleri karakterize eder (Alkan, 1983, s. 94).

Essentializmin dayandığı belli başlı ilkeler şunlardır :

1.Öğrenme zor bir iş ve uygulamadır. Progressivizm çocuğun serbest hareketini savunurken, Essentializm disiplinin önemi üzerinde durur. Kişisel ilişkiye önem veren Progressivizmin aksine, çocuğun bu konudaki çabasına önem verir (Alkan, 1983, s. 97).

Eğitimin kişisel disiplini gerçekleştirmek istiyorsa, çocukta, kendi uyarılarına karşı koyabilecek kapasiteyi teşvik etmeliyiz (Bayraklı, 1989, s. 65).

2.Eğitimde ilk adım, öğrenciden çok öğretmenle atılmalıdır. Essentializm, öğretmeni eğitimin merkezi yapmıştır. Öğretmenin rolü, yetişkinler dünyası ile çocuğun dünyası arasında vasıta olmaktır. Öğretmen, öğrencilerin gelişimine rehberlik edecektir. Eğitimden bekleneni elde edebilmek için nitelikli ve mesleğinin gerektirdiği formasyona sahip öğretmenlerin yetiştirilmesini istemektedir (Alkan, 1983, s. 98).

Konular ve dersler önemli olduğundan dolayı, öğrenci değil öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Çünkü kültürel mirasın temsilcisi öğretmenlerdir. O, doğru ve tutarlı bilgilerle donanmıştır. Öğretmen etken, öğrenci ise edilgendir. Öğrencinin istedik davranışları kazanması değil; önemli olan konuların belli bir süre içinde işlenmesidir. Öğretmen eğitim ortamında, gerektiğinde cezaya başvurmak otoriteyi elden bırakmamalıdır (Sönmez, 2002, s. 66).

3.Eğitimin amacı, çocuğu kendi kabiliyetlerini anlayacak duruma getirmektir. Çocuğun okula gitmesinin amacı bu dünyayı olduğu gibi tanımaktır.

4.Yaparak ve yaşayarak öğrenme belirli şartlara uygun olmakla birlikte, bunu her konuya genellemek mümkün değildir. Ayrıca eğitimin amacı,hayatın bütünü ile ilgili bilgi kazandırmaktır.

5.Okul, kültürün özünü korumalı, devamlılığını sağlamalıdır. Önceden toplumun benimsediği değerler eğitim vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktarılarak sürdürülecektir.

Prenniyalizm, genellikle dini eğitim prensiplerine ağırlık veren bir eğitim felsefesi olduğu halde; Essentiyalizm, çağdaş bilimsel bilgiler vermeyi amaçlayan, eğitimde çocuğun başıboş bırakılmasına karşı bir akımdır (Ergün, 2009, s. 72).

Sönmez (2002, s. 69)'in ifade ettiği gibi Essentiyalizm olarak adlandırılan eğitim felsefesi köklerini realist ve maddeci hayat görüşüne dayandırmaktadır. Prenniyalizm'in ise kökleri realist ve idealist hayat anlayışına dayanır. Essentiyalizm her türlü entelektüel bilgiyi, Prenniyalizm ise değişmeyen ve gerekli olan bilgiyi esas alır. Prenniyalizm, hayal gücü ile, esnek, analitik ve derin düşünme gibi bireysel sebeplenme kapasitelerinin önemi üzerinde durarak daha çok empirik bilgiyi önemser.

#### **1.5.2.4. Reconstructionizm (Yeni İnşaacılık,Kurmacılık)**

İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın dayandığı felsefe, Pragmatizm'dir. Bu ekolün amacı, İkinci Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan kültürel bunalımı gidermek için toplumu yeniden düzenlemektir. Bu ekol sadece eğitim açısından da bir bunalım felsefesidir (Alkan, 1983, s. 37).

Reconstructionizm'e göre; çağdaş hayat içinde sanayi sistemi, halk hizmetleri, kültürel ve doğal kaynakların insanlar tarafından kullanılması kontrol altına alınmalıdır. İnsanların yarattığı her kültürün, bir düzeni, amacı, değişme yönü vardır. Modern çağda eğitimi ve kültürü yıkmaya yerine bunları yeniden kurmalıdır. Eğitim,bir sosyal reform gerçekleştirecektir.Bu arada eski eğitimin işe yaramayan unsurlarını atılacak, eğitimde amaç ve araçlar yeniden belirlenecektir. Toplum politika yoluyla değil eğitim yoluyla değiştirilecektir. İçinde yaşadığımız sanayi çağına uygun bir kültür yaratmalı ve bu kültür halkın çoğunluğunun kontrolünde olmalıdır. Yeni toplum demokratik olmalıdır. Öğretmen, öğrencileri demokratik bir şekilde bu değişime hazırlanmalıdır. Ama bu arada öğrencileri şekillendiren en büyük güçlerin sosyal ve kültürel güçler olduğu da unutulmamalıdır. Uygar hayat grupları içinde cereyan etmektedir. Okul düzenlemelerinde buna dikkat edilmelidir (Ergün, 2009, s. 94). Eğitim yalnız yaşam değil; aynı zamanda gelecektir. Bunun için her türlü ders ve konular sınıf ortamında getirilmelidir. Bunların büyük bir çoğunluğu gelecekle ilgili olmalıdır. Dersler; sosyal bilimler, doğa bilimleri, iş ve meslek eğitimi, edebiyat, dil, beden, müzik, resim, matematik, geometri v.b. olabilir. Bu dersler içinde, sosyal ve doğa bilimlerine ağırlık verilmelidir. Ayrıca tutarlı, kültürel değerler, içerikte bulunmalıdır. Bunlar sevgi, demokrasi, işbirliği, barış, dünya uygarlığı, kardeşlik

gibi geliştirilmesi kararlaştırılan değerlerdir. Kişiden doğayı, özellikle de toplumu yeniden kurması beklendiğinden; doğa ve toplumla ilgili olgu ve olaylara sınıf ortamında yer verilmeli, ya da öğrenci ortamında yer verilmeli, ya da öğrenci böyle ortamlara gönderilmelidir (Sönmez, 2002, s. 87).

Yeniden inşacılığın dayandığı felsefe gerçekte uygulamacılıktır. Kaynağını, 1930 yılında Amerika Birleşik Devletlerindeki krizden almakta ve çeşitli felsefelerle yararcılığı birleştirmektedir. Bu görüşe göre eğitimin amacı, toplumun yeniden düzenlemektir. Toplumsal değişim çerçevesinde, reform hareketlerine girilmekle yeni bir düzen sağlama görevinin okula ait olduğu ve öğrencinin araç olarak kullanıldığı vurgulanmaktadır (Varış, 1998, s. 134).

Yeniden inşacıların 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 eleştiriler olarak incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca dünyanın ve toplumun geleceğini planlamaya dönük çabaların yoğunluğu da yeniden kurmacı programların önemli bir farklılığıdır (Erden, 1998, s. 163).

Yeniden inşacı eğitim akımının temel ilkeleri:

1. Eğitim, modern dünyanın toplumsal ve ekonomik güçleriyle kültürün temel değerlerini oluşturacak yeni bir toplumsal yapıyı uyumlu duruma getirmelidir.

2. Yeni toplum düzeni, kurum ve kaynakları toplumun kendisi tarafından kontrol edilen gerçek bir demokrasiye dayalı olmalıdır.

3. Çocuk, okul ve eğitim; toplumsal ve kültürel etkenler tarafından koşullanmalıdırlar.

4. Öğretmenler, demokratik kurallar çerçevesinde sorunlara yönelik geliştirilen yeniden yapılandırıcı nitelikteki çözümlerin öncelik ve geçerliliğine öğrencileri inandırmalıdırlar.

5. Eğitimin amaç ve sonuçları, davranış bilimlerinin bulguları ile uyumlu ve var olan kültürel çıkmazın istemlerini düzenlemelidir (Varış, 1998, s. 92).

### 1.5.2.5. Eksiztansiyalizm (Varoluşçuluk)

Varoluşçu eğitim akımının dayandığı felsefe Varoluşçuluktur. Varoluşçu eğitime en uygun teknik, Sokratik tartışmadır. Öğretmen, öğrenciye doğru cevabı empoze edecek sorular sormamalıdır. Öğrencinin kendi düşüncelerini oluşturması için yeni problemler ve durumlar oluşturmalıdır. Öğrencinin dikkatini yoğunlaştıracak, uyarıcıları aramalı ve eğitim ortamına sunmalıdır. Hayatın anlamıyla ilgili sorular sorarak, kişinin kendi doğrusunu oluşturması sağlanmalıdır. Öğrenme ortamı esnek ve dinamik olmalıdır. Öğrenci isteyerek ve kendi kendisini yönlendirerek öğrenmeli, okul ise bu tür etkinlikleri sunan, fırsatları sağlayan bir kurum olmalıdır. Özel sorunların çözümünde başvurulacak çok sayıda uzmanlar bulunmalıdır (Sönmez, 2002, s. 64).

Varoluşçulukta eğitim; insanın hayatını oluşturan yaşantılar yoluyla, çirkini gizlemeyip, güzeli abartmadan fakat dürüstçe, başarısızlığı, mücadeleyi, karmaşıklığı, acı veren şokları karşılayan, böylelikle bireyin bunları hayatın bir parçası olarak öğrenmesini sağlayan ve bireyi ruhsal olarak, başarıyı olduğu kadar felaketi de karşılamaya hazırlayan bir etkinliktir (Kneller, 1964; Çeviren: Büyükdüvenci, 1987, s. 94).

Ana temasını, insan kavramı üzerine temellendiren eksiztansiyalizm, bireyin iç zenginliğine eş, eğitim imkanlarının oluşturulmasını ister. İnsanın özgür oluşu, sorumluluk taşıyan varlık oluşu, kendini gerçekleştirilmeye yönelik bir varlık oluşu bu düşüncenin temel kavramlarıdır. Eğitimin amacı, insanın bilişsel yeteneğinin geliştirilmesine yönelik olmalıdır. Eğitim ise, hümanist eğitimin niteliklerine uygun olmalıdır (Topses, 1982, s. 39).

Varoluşçuluk, insanın bir sosyal varlık olarak toplum içinde ve insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır. Ölüm bize var olmanın ve yaşamının değerini göstermektedir. Burada kişinin yarın ölecekmiş gibi yaşaması ve hiç ölmeyecekmiş gibi çalışması, kendini gerçekleştirilmesi önemlidir. Varoluşçular toplumsal kurumlara karşı oldukları için bireysel farklılıkların değerini bilirler ve grup öğretime de karşıdırlar. Eğitim kişinin kendi kendisini gerçekleştirilmesinin bir vasıtasıdır. Bu arada her türlü ahlak sistemleri de kaldırılmalı, kişi serbest bırakılmalı, seçimini de serbest olarak yapabilmelidir. Kişinin ne olduğunu okul belirlememelidir. Yani Varoluş felsefesi, her çeşit meslek eğitime de karşıdır. Eğitim genel olmalı, en azından meslekleşme erken başlamamalı, kişinin özgür seçimine bırakılmalıdır (Ergün, 2009, s. 61).

Bilhan (1991, s. 94)'a göre de varoluşçu eğitimle insana verilmek istenen nitelikler insanı yeni bir dünyaya değil, içinde yaşadığı dünyaya göre hazırlamayı amaç edinmektedir. Bu düşünceye göre insan saf bir özelliktir. Bu nedenle her şeyin merkezi insanın kendisidir.

#### **1.5.2.6. İdealist Eğitim**

Felsefe tarihinin her çağında bir çok düşünür tarafından temsil edilen idealizm, eğitimde genellikle kendi kendini gerçekleştirme olarak savunulur. İnsan, bilgiyi depolayan bir canlı varlıktan daha fazla bir şeydir (Ergün, 2009, s. 64)

İdealist eğitimciler, insanın değerini çok yüksek görürler ve eğitimle bunun daha da yükseleceğine inanırlar. Eğitim uzun vadede insanda yüksek değerler oluşturmalıdır, insan kendisi karar verebilmeli, kendiliğinden hareket etmeli, yaratıcılığını ve aklını tam olarak kullanmalıdır. İdealist eğitimde, sağlam ve kültürlü bir kişilik geliştirmek çok önemlidir. Öğretmen öğrenciyi etkilemekten ziyade onun kişiliğinin ve özünün kendi kendine gelişimini sağlayacak ortamı hazırlamalıdır. Eğitim sosyal bir ortam içinde meydana gelir. Okul toplumsal kurumlardan birisidir ve toplumun genel havasını yansıtır. Okul, öğrencilerde tutum ve vaziyet alışları geliştirecek, geçmişin olumlu değerlerini onlara kazandıracaktır (Bayraklı, 2002, s. 52).

İdealist eğitimde merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak olan Öğretmen vardır. Tecrübeli bir kişi olarak idealist Öğretmen, kültürel bir bakış açısına sahip ve bir çok değerın uyumunu gerektiren çeşitli rolleri özümsemiş olmalıdır. Öğretmen, öğrencilere sahip oldukları kişiliğın kapsamını gösterip, bu kişiliği tanıtmalıdır. Öğretmen, değerlerin taşıyıcısı olmalı, öğrencileri sevmeli ve coşkulu, heyecanlı bir kişi olmalıdır. İdealist eğitimde Öğretmen şu özelliklere de sahip olmalıdır:

- “ 1. Öğrenciler için kültürün ve gerçekliğın taşıyıcısı olmalıdır.
2. İnsan kişiliği konusunda uzman olabilmelidir.
3. Öğrenme sürecini çok iyi bilmeli ve bu yetisini coşkuyla ortaya koymalıdır.
4. Öğrencilerle arkadaş olmayı becerebilmelidir.
5. Tutum ve davranışlarıyla, öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmalıdır.

6. Öğretimin moral öneminin iyi insanlar yetiştirme hedefinde yoğunlaştığının bilincinde olmalıdır.”

İdealist eğitimde, cezalandırma rastgele değil, bilinçli olarak yapılmalıdır. Manevi değerler insan hayatının en önemli görüntüleri olduğundan insanın ruhi yönüne değer verilmelidir. Eğitimin görevi ise bu ideal insan şahsiyetini gerçekleştirmektir. Okul öğrenciye, düşünce ve hayalinde evrenselliğe ulaştırmak için yardımcı olmalıdır (Öztürk, 1992, s. 112).

İdealist bir eğitimin amacı; öğrencileri temelde değişmeyen evrenin hep aynı kalan, birbiriyle ilişki unsurları olan, iyi, doğru ve güzeli araştırmaya teşvik etmektir. Öğretme – öğrenme sürecinde öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerin farkına varmalarını sağlanmalıdır. Sosyal bir kurum olarak okul, kültürel mirası oluşturan değerleri aktarmalıdır. Eğitim programının merkezinde evrensel mutlak doğrular vardır. Öğretimde merkezi bir yere sahip olan öğretmen, Sokratik diyaloglara önem vermelidir (Guttek, 2001, Çeviren: Nesrin Kale, 2005, s. 66).

Sokratik tartışma iki aşamadan oluşur;

1. İroni (alaysı)

2. Maeutik (doğurtmaca). İroni basamağında, sorulan sorularla, hiçbir bilgisinin doğru olmadığını öğrenci anlar. Doğurtmaca basamağında ise, yine sorular ve ipuçlarıyla, öğrencinin aklını çalıştırıp doğru bilgiyi bulması sağlanır (Sönmez, 2002, s. 57)

### **1.5.2.7. Demokratik Eğitim**

Turgut (1991, s. 103)’a göre bu sistem beşeri sistemler içerisinde insan yapısına en uygun olan bir sistemdir. Çocuğun zihin gelişimi ve sağlıklı büyümesi bu çok yönlü, özgür sistemle mümkün görünmektedir.

Diğer eğitim sistemlerinde olduğu gibi demokratik eğitiminin de kendine has bir felsefesi vardır. Demokrasi sadece eşitliği değil, aynı zamanda toplumsal eşitliği de öngörür (Öztürk, 1992, s. 126).

Demokrasi, herkesin kendi düşüncesini açıkça söyleyebildiği, düşüncelere karşılıklı saygı duyulduğu bir hayat tarzı demektir. Bu bakımdan öğrencinin toplumsal ve siyasi

düşüncelerinin kritiğini yapabilmesi için, sınıfta bizzat bunun canlı örneğini yaşaması gerekir (Bayraklı, 2002, s. 72).

Büyükkaragüzel (1990, s. 85)'a göre demokratik eğitim, kişilerin kendi istek ve yetenekleri doğrultusunda eğitim görmeleridir. Bu bakımdan çağdaş eğitim, ancak demokratik eğitim sistemlerinde kendini gösterebilmektedir. Bu bakımdan demokratik eğitim, sadece modern değil, aynı zamanda idealdir.

Uzunoğlu (2000, s. 46)' nun da ileri sürdüğü gibi, eğitim sistemimizde öğretme – öğrenme süreçleri, parçaları analiz etme üzerine kuruludur. Dersleri parçalayarak, konularına bölerek öğrencilere bir şeyler vermeye çalışılır. Oysa beyin, bu parçaları anlamlı bütünlere kavuşturmak üzere sentez yapma gibi bir ihtiyacı duymaktadır. Sentez sürecinde metafor (benzetmeler / eğretilmeler / teşbihler ve örneklemler) yoluyla, yeni yaratılara ulaşılmaktadır. Ne yazık ki, mevcut eğitim süreçlerinde bu sentez – benzetme – yaratıcılık gücü köreltilmektedir. Ancak yeni görüşler, yaratılar, davranış örüntüleri ya da anlatım biçimleri karşısında hoşgörülü ve hatta yüreklendirici tepkiler, güdülemeler, kılavuzlamalar sergileyebilen bireylerin ve öğretmenlerin oluşturduğu yapıcı ortamlarda – ılımanlaştırılmış ya da demokratikleştirilmiş eğitim ve kültürleme durumlarında – bu üçlü etkileşim gücü sergilenebilir. Öyleyse ilk önce evde, yakın sosyo – kültürel ortamlarda, okulda olmak üzere, çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, bilişsel gizil güçlerini dışarı vurabilecekleri fırsatlarda karşı karşıya getirilmeleri kaçınılmaz biçimde gereklidir.

Almanya'da demokrasi eğitimi alanında önemli bir kişi olan Profesör Wolfgang Hilligen, bu eğitimin başarılı olabilmesi için dört ilke önermektedir. Bu ilkeler şöyle özetlenebilir:

1. Sınıfta açık toplum yapısı oluşturma.
2. Öğrencilere grup çalışmalarının yaptırılması.
3. Öğrencilere araştırma veya çözümleyici yaklaşımı kullandırma. Sorunların çözümünü için bireysel çalışmaların yaptırılması.
4. Öğrencilerin kendi ilgi ve sorunlarını başlangıç noktası olarak almalarının sağlanması. (Shafer, 1987, Çeviren : Rüştü Yeşil, 2003 <http://kefad.ahievran.edu.tr>)



Görüldüğü gibi dört ilkede demokrasinin yaşadığı ortamda ve yaşanılarak öğrenilebileceğini göstermektedir.

Kepenekçi ve Karaman (2003, s. 57)'a göre demokratik eğitimde eğitimin merkezinde birey, yani öğrenci vardır. Her birey kendine özgü bir kişilik olarak kabul edilir ve ona saygı duyulur. Böyle bir eğitimde öğrenmenin yükü daha aktif olan öğrenci üzerinde iken; Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıran kişi rolündedir.

Yine Bayraklı (2002, s. 92)'ya göre demokratik eğitimin başarılı olabilmesi için şu temel prensiplere göre hareket etmek gerekir.

1. İnsan şahsiyetine saygı gösterme, prensibine göre hareket edilmelidir.
2. Çocuklar bizzat eğitimde rol almalıdır.
3. Çocuklar kendi kendilerini kontrol, kendi kendilerini disipline etmeyi ve bütün arzularını akıllıca idare etmeyi öğrenmelidirler.
4. Gençlik çağındaki kişiler artık eğitimin kurallarına göre hareket etmelidir. Gençler, gerçeğe ulaşmak, bilimsel metodu kullanmak, bütün vakalar gerçekleşinceye kadar hüküm vermek için düşüncelerinde bağımsız olmalıdır.
5. Gençlerin çalışabilmek için, büyük ve asıl gayeleri olmalıdır. Erkek ve kızlara bu ışık altında demokrasi atılımını görmeleri için okulun yardım yapması görevidir.

#### **1.5.2.8. Realist Eğitim**

Realist eğitim anlayışında eğitim, hem toplum, hem de kişi açısından yapılmalıdır. Öncelik ve ağırlık toplumsal eğitime verilmelidir; çünkü “bütün, parçadan önce gelir.” Bu nedenden dolayı, toplumda kişiden önce gelir (Sönmez, 2002, s. 67).

Realizm, idealizme karşı bir görüştür; dış dünyanın algılarımızdan bağımsız olarak var olduğu savına dayanır (Yıldırım, 1991, s. 95).

Realistlere göre, “okulların görevi, öğrencilere dünyayı öğretmektir”. Beceri kazanmak için, öğrencilere gerçek bilgiler öğretilir (Wiles ve Bondi, 1993, s. 109 ).

Realistler, bilgiye ve deneye önem verirler ve insanı sosyal bir varlık olarak görürler.

Eğitime realist açıdan yaklaşanlar, genellikle doğru bilgilerin elde edilmesinde tımevarım metodunu kullanırlar. Nitekim John Locke'a gıre de duyular ve algılama yoluyla her bir varlık hakkında gızlem, deney ve araştırma yaparak doğru bilgi elde edilir. Bıylece tımevarım gerçeğe ulaşmada en etkili bir akıl yırıtme yolu kabul edilir. Yani burada bilgi; araştırma, deney ve gızlem ile elde edilmektedir (Sınmez, 2002, s. 68 ).

Realizmin tırleri arasında ; Yeni Realizm, Eleştirel Realizm, Klasik Realizm sayılabilir. Kuşkusuz bunların tımı de her konu üzerinde aynı fikri paylaşmamaktadır. Ancak eğitim konusunda farklı noktaları vurgulamalarına karşın esasta eğitim sşrecinin, ığrencinin dış dőnyanın gerçekliklerine uymasını kolaylaştıran doğrulanmış gerçekleri edinme olduğu inancındadırlar (Bşyşkdşvenci, 1994, s. 92).

Realist eğitimde, inisiyatif ığretmendedir. ığrenciyi hangi bilgiyi ığrenmesi gerektiğine karar verecek olan ığretmendir. ığrencinin arzu ve istekleri ın planda değildir. ığretmenin ığrenciyeye yaklaşımı nesnel olacaktır. řnkő onlar da bir nesnel dőnyasının parçalarıdır. Realizm, sınıf ortamında kişisel olmayan ilişkiler ıngırmektedir. Kişilik gelişimi ya da karakter eğitimi ığretmenin ıncelik vereceği bir husus değildir (Brown, 1966, s. 35).

ıdealistler, birincil gerçeklik olarak "akıl" üzerinde dururken, Realistler akılı, dőnyayı oluşturan pek çok şeyden yalnızca biri olarak gırmektedirler. Dikkat, anlayan akla değil anlaşılan gerçekliğe yıneltilmektedir. Bıylece Realizm, modern bilimin temeli oluşturan objektivizmi (nesnelliği) yansıtılmaktadır. ığrenci merkezli eğitimden çok, "içerik" merkezli eğitime ağırlık vermek Realizmin bir ızelliği olmaktadır (Bşyşkdşvenci, 1994, s. 93).

## **1.6. Tşrk Milli Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri**

### **1.6.1. Tşrk Milli Eğitim Sistemi**

Eğitim toplumsal bir kurumdur. Toplumsal kurumlar, kendilerini belli toplumsal birimler yoluyla gerçekleştirirler. Bir toplumsal kurum olan eğitimin yarattığı toplumsal birime "eğitim sistemi" denir (Hesapçıoğlu, 1988, s. 84).

Her toplumun kendine ızgő bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun kşltşrel, sosyal, ekonomik ızelliklerine ve değerlerine gıre kurulur, bıimlenir ve gelişir.

Her eğitim sistemi, o toplumun içerisinde geçerli olan değerleri yansıtır ve o toplum tarafından beklenen görevleri yerine getirir.

Geleneksel olarak Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi özellikler arz ettiği söylenmektedir. Aslında bu ne tam doğrudur, ne de tam yanlıştır. Model ortaya koymadan merkezi ve yerinden yönetim anlayışını savunanlar vardır. Her iki taraf da etkili yönetimi gözden kaçırmaktadır. Bir sistemin merkezden ya da yerinden yönetilmesi çok önemli değildir. Karar sürecinin nasıl işlediği, problemlere bakış açısı ve çözüm yolları, insan kaynağının geliştirilmesi, mali kaynakların etkin kullanımı, yönetim şekli kadar tartışılmamaktadır (Özdemir, 2007, s. 212).

Bursalıoğlu (2008, s. 162)' na göre eğitim örgütümüzün istem özelliklerini taşıdığını söylemek zordur. Genel ve teknik eğitim olmak üzere ayrılan iki parçası ve bunların yöneticileri arasında yıllardan beri süregelen bir çatışma vardır. Aynı sistem içinde çalışan parçalarında, örneğin öğretmen liseleri ile İmam hatip liselerinin, aynı amaca dönük çalıştıkları söylenemez. Ayrıca merkez örgütünde bile, birimlerden birinde alınan kararlar yoluyla yapılan değişimler, diğerlerini bazen hiç etkilememekte, bazen de geç etkilemektedir. Bunlar ve benzeri nedenler, eğitim örgütümüzü sistem özelliklerinden yoksun bırakmaktadır.

Atatürk ilkelerine dayalı Türk milletinin milli, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven, daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan Türk Milli Eğitiminin bazı ilkelerini şöyle sayabiliriz:

1. T.C'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini

mutlu kılabacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak meslek sahibi olmalarını sağlamak,

4. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültürü içinde geliştirilmesine önem verilir.

5. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçmadan öğretilmesine önem verilir.

Bu temel ilkeler, yıllardır geçerli olmasına rağmen Türk Milli Eğitiminde çeşitli aksaklıklar ortaya çıkmaya devam etmektedir (zgle, 2007, s. 163).

Emil (1997, s. 28)'e göre bir sistem toplumun kendi şartlarından, kendi zorunluluk ve ihtiyaçlarından uzun bir gelişme döneminin ve uygulamanın tabii sonucu olarak doğar. Siyasi ve hukuki kurumlar gibi eğitimde böyle bir kurum olması gerekir. En az elli, altmış yıldır durmadan yeni model ve sistem arayışları, yeni iktibaslar, reform kılıklı kısır girişimler Türk eğitiminde siyasi ve ekonomik buhranlarla kıyaslanamayacak bir istikrarsızlık yaratmıştır.

### **1.6.2. Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Politikalarımızın Analizi**

Toplumsal yaşamın sürekliliği, bir ülkede hakim olan eğitim programlarının o ülkede etkili olarak uygulanabilirliğini gerekli kılmaktadır. Eğitimin toplumları geleceğe taşıma sorumluluğu ve bireyi geliştirme dinamiği, ğretim programları yoluyla tasarlanan insan yetiştirme projesi ile gerçekleşebilecektir. Eğitimin toplum için önem taşıyan bu sorumluluğunu yerine getirmesi, ğretim programlarından öncelikli rolü olan hedeflerin ortaya konulması ve yaşama geçirilmesi ile mümkün olacaktır. Bu anlamda Türk Eğitim Sistemi, toplumun ulusal ve evrensel değerlere uygun niteliklerle donanmış birey ve yurttaş yetiştirme misyonunu eğitim sisteminin öncelikli hedefi olarak görmek ve bu sorumluluğu yerine getirmek durumundadır.

Gerek Anayasanın eğitim için benimsediği esaslar, gerek ilgili eğitim için öngörülen ilkeler, gerekse kalkınma planları, eğitim şuraları ve eğitim reform ve strateji çalışmalarında benimsenen ilkleler, dn olduğu gibi bugünde, demokratik, laik, Atatürk ilkeleri, sosyal adalet, imkan ve fırsat eşitliğine dayalı, devletin gözetim ve denetimini esas alan bütünlük, genellik, süreklilik, yöneticilik niteliklerini taşımaktadır.

Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, Öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev sorumluluğu ile ilgili esas hükümler bir sistem dahilinde 1739 sayılı Milli Eğitim temel Kanununda yer almaktadır.

Erdem (2002, s. 51)' nin yedinci beş yıllık kalkınma planındaki (1996 – 2000) eğitimle ilgili ilke ve politikaların uygulanmasının değerlendirilmesi özetlendiğinde;

1- Eğitim plandaki hedeflere ulaşmak için “en öncelikli” sektör olarak alınmasına karşın MEB bütçesinin Genel Bütçeden aldığı pay ve GSMH içindeki oranı açısından bunu söylemek güçtür.

2- Öncelikli olarak ele alınan eğitimde bir çok yenilikler uygulamaya konulmuş olmasına karşın uygulamada bir takım sıkıntılar meydana gelmiştir.

3- Özel sektörün eğitim alanındaki yatırımlarının teşvik ve koordine edilmesi yetersiz kalmıştır.

4- Okullaşma oranlarında ilköğretimde hedefe ulaşılmış fakat ortaöğretim ve yükseköğretimde hedefe ulaşamamıştır.

5- Yabancı dil dersleri ilköğretim 4. ve 5.sınıf programlarına alınmış, bir yıl yabancı dil hazırlık sınıfı olan süper liseler uygulamasıyla Anadolu liselerindeki ayrıcalığı giderilmeye çalışılmıştır. Fakat uygulamada yabancı dil hazırlık sınıfının olduğu süper liselerden yararlanma şartına bağlı olduğundan “genlik ve eşitlik” sağlanamamıştır. Ayrıca yabancı dil eğitimi niteliğinde (yöntem, öğretmenlerin yeterliliği) sıkıntılar devam etmektedir.

6- Ortaöğretimde uygulanan alan seçmeli sınıf geçme sistemi uygulamasında standartlar tam olarak oluşturulamamıştır.

7- İlköğretimde etkin bir yönlendirme henüz sağlanamamıştır. Bunda özellikle rehberlik servislerinin personel eksikliği başta gelmektedir.

8- Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilme çabaları özellikle özlük hakları açısından yetersiz kalmıştır.

9- Özellikle kırsal kesimdeki üniversitelerde öğretim üyesi sıkıntısı devam etmektedir.

10- Önemi artan sektörler olarak gösterilen “sağlık, eğitim, bilim, araştırma, turizm, çevre” alanlarında gereksinim duyulan ve nitelikli insan gücü ihtiyacı karşılanamamıştır.

11- Öğretim görevlisi ve araştırma görevlilerinin yönetime katılımı, gerekli olan bilimsel özerklik ve üniversite – sanayi işbirliği yeterince sağlanamamıştır.

12- Eğitim sistemimizde, ilköğretim alanı dışındaki eğitim düzeyleri için bir tür “ücretli eğitim” anlayışı dile getiren bu stratejik tercih ilk altı planda yoktur.

13- Eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve yaygınlaştırılmasında yeterli gelişme sağlanamamıştır.

Bu değerlendirmeler ışığında yedinci beş yıllık kalkınma planındaki “eğitim ilke ve politikalarının” uygulamasını “kısmen başarılı” olarak nitelendirmek mümkündür.

Sekizinci beş yıllık kalkınma planının insan gücü planlaması modeli ise şöyledir; “Eğitim sistemi, sayı ve kalite yönünden ekonominin ve toplumun nitelikli insan gücü ihtiyacının karşılanmasını sağlayacak şekilde geliştirilecektir.” Bu ifade, 8.planın, insan gücü planlamasının modeli olarak önceki yedi planın yaklaşımlarının devam ettiğini bize gösterir. Bu çerçevede plan; sağlık, eğitim ve teknik personel arz ve ihtiyaç rakamları vermiştir. Plan yeni ortaya çıkan ve çıkacak olan meslekler konusunun da bu “mesleklerin istihdam ve eğitim boyutunu dikkate alan ulusal ve yerel ölçekteki çalışmalarla desteklenecektir” denmektedir. Ama bu mesleklerin neler olduğu konusunda herhangi bir bilgi vermemektedir. İşgücünün eğitim düzeyi, uluslararası rekabet gücünü artıracak şekilde geliştirilecek denilmektedir. Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar öğrenci ve okullaşma hedefleri, ilköğretim öğretmeni, Öğretim üyesi ihtiyaç rakamları verilmiştir. Özel eğitim, dersler, eğitim çevremizde diğer elemanlar, maliyetler konusunda bir rakam yoktur. Eğitim sistemim ve genelde kamu yönetiminde yeni yönetim yaklaşımlarının, sözgelimi toplam kalite yönetimi gibi, uygulamasına geçileceği söylenmiştir (<http://ekutup.dpt.gov.tr>).

Sekizinci beş yıllık kalkınma planı Aksoy (2004, s. 86)’ a göre; “Herkes eğitim ve öğretim imkanı sunabilecek ortamın yaratılması, yükseköğretime geçişte yığılmaların önlenmesi, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması ve etkin bir yönlendirme sisteminin kurulmasına ilişkin düzenlemeler yetersiz kalınmıştır” denilmesine rağmen etkili bir çözüm olanağı sunulmamıştır.

Dokuzuncu kalkınma planı (2007 – 2013), diğer planlardan farklı olarak, AB mali takvimini dikkate alarak 7 yıllık olarak belirlenmiştir. Bu planda “eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınacak; sistemin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilecektir” denilmiştir(<http://ekutup.dpt.gov.tr>).

Eğitimde, eğitim politikalarımıza kaynaklık edecek, kendimize ait eğitim felsefemizin yeniden oluşturulması, şiddetle duyulan bir ihtiyaç halini almıştır. Bize ait felsefesi ve metafiziği yapılmış bir modelin ortaya çıkarılması ve eğitim politikalarımızın bu eğitim felsefemiz üzerine temellendirilmesi, devletin ve belli başlı kurumların bu branşın gelişip, kökleşmesi için özendirici karar ve tedbirleri alması ile mümkündür. Bu branştan beklentilerimiz ise;

- Eğitim konusunda sahip olduğumuz norm ve öncüllerin ışığı altında değerlerimizin işlenerek ortaya konması,
- Değişim ve gelişim süreci içerisinde değerlerle karışık uygulamaların kurumsal temellerin belirlenmesi ve
- İnsan gerçeği çerçevesinde özlenen yönetime kaynaklık yapabilecek bir eğitim epistemolojimizin bir an önce oluşturulmaya ve üretilmeye çalışılmasıdır (Tozlu, 1994, s. 94).

### **1.6.3. Türk Eğitim Felsefesindeki Gelişmeler**

Bugün toplum olarak nerede ve nasıl bir konumda bulunuyor olmamızın sorgulanması, neticede dönüp dolaşıp “eğitim” olayına dayanmaktadır. Çünkü eğitimimiz, toplumumuzun temel hususiyetleri ile bağdaşmayan felsefeler üzerine oturtulmaya çalışılmıştır. O halde mevcut durum ve konumumuzun eğitime, oradan da seçilen ve dayatılan eğitim felsefesine bağlı bulunmaktadır.

Eğitimde, Eğitim Politikalarımıza kaynaklık edecek kendimize ait eğitim felsefemizin yeniden oluşturulması, şiddetle duyulan bir ihtiyaç halini almıştır. Bize ait felsefesi ve metafiziği yapılmış bir modelin ortaya çıkarılması ve eğitim politikalarımızın bu eğitim felsefemiz üzerine temellendirilmesi devletin ve belli başlı kurumların bu branşın gelişip kökleşmesi için özendirici karar ve tedbirleri alması ile mümkündür (Tozlu, 1994, s. 109).

Tartışma ve gelişmeler bir gerçeğin su yüzüne çıkmasına yardım etmiştir. Artık eğitim felsefesindeki yeni düzenlemeler merkezi şahıslardan çok, işbirliğine dayalı bir çalışmanın zaruret olduğu fikrine yol açmıştır. Bu da eğitim fakültelerinin yapısında önemli değişikliklere sebep olmuştur. Artık program geliştirme, araştırma, eğitim politikalarını tanzim etme v.s gibi hususlarda kişi ve grupların şahsi görüşleri yerine kurumsal anlayışlara ağırlık verilmiştir. Bu da eğitimdeki gelişme ve uygulamalarda eğitim felsefecilerinin pay ve fonksiyonunun vazgeçilmezliğini kanıtlamıştır. Böyle olunca da felsefeciler işe daha ciddi ve dikkatli sarıldılar, eğitim fakültelerindeki eğitimci ve felsefecilerle daha yakından işbirliğine gitmeye başladılar. Haliyle eğitim felsefesi sahası önemli ölçüde birleşik bir saha (eğitim ve felsefe) işbirliğine dayalı bir alan olarak belirdi. Eğitim hakkında alınan karar ve verilen hükümler artık sadece eğitim idarecilerinin tekeline bırakılmadı. Bir yandan sosyal ve politik felsefenin insani çıkarları dikkate alınırken, diğer yandan da eşitlik, otorite yönlendirme, ideoloji v.s gibi görüş açıları sağlıklı bir taban bulma amacıyla eğitimde sürekli tartışılan konular olarak gözükmüştür (Ergin, 1998, s. 98).

Atatürk eğitimin felsefi manada “monist” yani “tekçi” olmamasının gerektiğini belirterek, yeni Türk Eğitiminin temelini atarken eğitimin birden fazla unsuru kapsamına özen göstermiş ve Türk Eğitim Felsefesinin temelini bilimi, aklı ve fenni koymuştur.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları gözden geçirilecek olursa; eğitimin ve eğitimi etkileyen unsurların sürekli değişimi ve gelişimini göz önünde bulunduran, yeni bilgi ve değişimler ışığında çeşitli yöntemleri eğitim sistemine entegre etmeyi amaçlayan Progressivizm (ilerlemecilik) akımının Türk Milli Eğitiminin zeminini oluşturması gerektiği düşünülebilir (Dombaycı, 2008, s. 202).

G.F.Kneller; ilk yapmamız gerekenin hayatımızı sorgulamamız, fert ve toplum olarak yaşamaya değer bulduklarımızı felsefemizin temelinde yerleştirmemiz olduğunu vurgulamaktadır. Gerçekten de şuurlu olarak ulaşacağımız amaçlarımız olmazsa, hayata, insana ve kainata bakan toplu bir felsefemiz, bütün bunları kapsayan bir yetiştirme planımız bulunmazsa eğitimin işini günlük, herhangi bir iş olarak görmek durumunda kalırız (Tozlu, 1992, s. 102).



#### 1.6.4. Eğitim Sistemimizin Felsefi Yönden Analizi

Eğitim sistemimiz ve felsefemiz Tozlu (1997, s. 111)' ya göre, tek form ve tek yön üzere oluşturulamaz. Tüm tarihi eğitim şekillerimiz, İbn – i Sina, Farabi, Gazali gibi düşünürlerimiz ve tarih boyunca bunların meydana getirdikleri ekoller Batı felsefesi ve türleri bu yapılandırmada göz önünde bulundurulmaktadır. Batıdan yönetilen ciddi eleştiriler O'na göre dikkate alınmalıdır ve bunlar fikri gelişmemizin seyri açısından tahlil edilmeli ve irdelenmelidir.

Bir ülkenin gelişmişlik seviyesi okuma yazma oranı ile ölçülmemektedir. Sürekli okuyup, yazan bir şeyler üretebilen, nitelikli insan yetiştiren bir eğitimle ölçülebilmektedir. Okuma - yazma eğitim için sadece bir araçtır. Ama bu aracın hayat boyu kullanılabilmesi için ortam hazırlanmalıdır (Turgut, 1991, s. 26).

Gelişmekte olan ülkelerin yetiştirdiği insanlar, gelişmiş ülkelere doğru göç etmektedir. Buna sosyolog Carle Zimmerman “İlim Personeli Korsanlığı” adını vermektedir. Ülkemizdeki bazı bilim adamları, doktor, mühendis gibi toplumda sivrilmiş insanlar, fırsat buldukça Amerika Birleşik Devletleri, Batı Avrupa ve petrol zengini bazı Ortadoğu ülkelerine gitme eğilimindedirler. Kalkınmamızın gecikmesi bir yana, beyin göçü nedeniyle ülkemizin uğradığı maddi kayıp milyarlarca lirayı bulmaktadır (Kaya, 1984, s. 27).

Eğitim sistemimiz toplumun bütününden ayrı olarak ele alınmış, bu yüzden iktisadi, siyasi ve sosyal sistemler arasındaki ilişkiler ihmal edilmiştir. Böylece eğitim istemimiz, ne kendini değişen şartlara adapte edebilmiş, ne de kalkınma hedefleriyle uyum sağlayabilmiştir. İlköğretimden üniversitenin sonuna kadar öğrencilere çelişkili fikirler empoze edilmekte, farklı okullardan çıkanlar, farklı değerler kazanmaktadırlar. Hiç bir eğitim kurumunda düşünme öğretilmemekte, slogan adamı yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu noktaya işaret eden, ülkemizde uzun yıllar hocalık yapmış, Türkleri çok seven bir İngiliz Profesör şöyle demektedir: “*Bakıyorum ,sevimli Türk çocukları ,başka ülkelerde gördüğüm akranlarından çok daha zeki şeyler, ama merak ediyorum, sonra hangi metodu uyguluyorsunuz da bu zeki küçüklerden şu farklı büyükleri elde ediyorsunuz*” (Özbaydar, 1972, s. 88).

Türkiye 1999 yılında yapılan Helsinki zirvesinden bu yana, Avrupa Birliğinin resmi bir adaydır ve tam üyelik statüsü kazanmak için bu güne kadar ülkemizde yoğun

çalışmalar yapılmış, çok önemli gelişmeler olmuştur. Ancak bu çabalar eğitim sistemini arzu edilen düzeye getirmenin çok gerisinde kalmıştır.

Türkiye, AB'ye girme süreci içerisinde eğitim sistemine ilişkin sorunları çözebilirse, Avrupa ülkeleri ile eğitim alanında uyum sağlamış ve sistemler arası iletişim ve işbirliğine uygun bir zemin hazırlanmış olacaktır. Ülkemizde son yıllarda, ilk ve orta öğretim müfredatlarında öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yönlendiren, öğrenmeyi öğreten bazı yenilikler ve değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, lise öğreniminin dört yıla çıkarılmış olması, genel liselerle mesleki ve teknik liseler arasında dokuzuncu sınıftan sonra yatay geçiş olanağı sağlanmış olması, genel liselerin Anadolu lisesi statüsüne dönüştürülmesi gibi gelişmeler olumlu gelişmelerdir. Ancak bu gelişmelerin ve değişikliklerin eğitimle ilgili tüm diğer konuları ve alanları da kapsamaması gerekir.

Türk ulusu, önümüzdeki beş – on yıl içerisinde hedeflediği gibi Avrupa Birliğine tam üye olsun veya olmasın, gelecek nesillere daha iyi bir Türkiye bırakmak için bu süreci eğitim sistemindeki mevcut sorunlardan kurtulmak için en etkili ve yararlı biçimde kullanmak ve çeşitli alanlarda da gelişme kaydetmek zorundadır.

Tozlu (1994, s. 116)'ya göre 1. Eğitim Felsefesi kongresinde bildiri sunma, tartışma ve değerlendirme sürecinde ilim adamlarımızın oluşan düşünce ve kanaatleri öz olarak aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1 – Eğitim sorunlarımız temelde iki ana başlık altında toplanabilir;

A)Seçilen sistemin felsefesinden kaynaklanan sorunlar

B)Buna bağlı olarak uygulamadan doğan sonuçlardır.

Bugün toplum olarak nerede ve nasıl bir konumda bulunuyor olmamızın sorgulanması, neticede dönüp dolaşip “eğitim” olayına dayanmaktadır. Çünkü eğitimimiz, toplumumuzun temel hususiyetleri ile bağdaşmayan felsefeler üzerine oturtulmaya çalışılmıştır. Öyleyse mevcut durum ve konumumuzun eğitime, oradan da seçilen ve dayatılan eğitim felsefesine bağlı bulunmaktadır.

2 – Eğitim modelinin belirleyicileri;

A) Sorgulama

B) Yaratıcı ve özgür düşünme faaliyetidir.

Bunların gerisinde de anlama ve kavramaya dayalı, bilgi ve köklü bir bakış açısına sahip olma yatmaktadır. İnsanımızın eğitimi, kültürümüzün temel alınmasına ve geliştirilmesine bağlıdır. Eğitim bir açıdan aynı zamanda kültürel değerler arasında özgürce bir seçim yapmaktadır. İşte bu değer alanı, hem felsefenin hem eğitimin kesiştiği ve eğitim felsefemizin de belirginleşip yoğunlaşacağı yerdir. Öz kültürümüz alternatif bir hayata kaynaklık yapabilecek derinlik ve zenginliğe sahiptir.

3 – Dünyamızı kuşatan “global kriz” ve ülkemize yansımaları; uluslararası kimliğimizi bütün içinde kaybederek değil, ancak milli boyutları dikkate alan eğitime dayalı çözümler üreterek aşılabilir.

4 – Eğitimdeki pragmatik kaygılardan vazgeçilmeli, eğitim alanındaki yenilikler olduğu gibi değil sorgulanarak alınmalı, iktidarlar ; her yeniliğe kapıları açarak yabancı kültür unsurlarını benimsetmeye çalışmamalıdır. Temel kurumların görevlerini, düzenleyici kurumlar asla üstlenmemelidir.

5 – Eğitim üzerine yapılan her toplantı, sempozyum, kongre ve tahlilde eğitim – politika irtibatının yanlış işleyişinden şikayet edilmiştir. Şu halde eğitim ve öğretimimizin arzu edilen bir seviyede olamayışı, önemli bir yönüyle eğitim – politika ilişkilerinde yatmaktadır.

Duygularımızın, ideolojilerimizin, günlük çıkar ve politikalarımızın en az karışacağı alan eğitim alanı olmalıdır. Kurumlarımız ve elemanlarımız bu şemsiye altında oluşan kin, nefret ve itme politikalarına kurban edilmemektedir. Özetle bu kurum; gelip geçici heves ve anlayışların uzağında tutulmalı, bugün dünyada oluşan birliktelikler ve gelişmeler dikkate alınarak, bulunduğumuz yerin bir tahlilini verebilecek elemanlar yetiştirecek şekilde yeniden felsefe, amaç, metot ve dünya görüşü itibarıyla yenilenmelidir.

### **1.6.5. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Felsefenin Önemi**

Okul yöneticileri, eğitim felsefesine ve eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde okulun sorumluluğuna ilişkin köklü bir değere sahip olmalıdır. Sağlam bir eğitim felsefesi, yönetsel davranışların ve örgütsel kararların sağlıklı olmasında önemli rol oynar (Aydın, 1994, s. 37).

Eğitim yöneticileri her ne kadar hizmet öncesi eğitimlerde bir felsefi akım çerçevesinde eğitilmelerde; aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak, eğitimle ilgili

bazı temel görüş ve inanışlar geliştirmektedirler. Bu görüş ve inanışların oluşmasında, öğretmenlerin aldıkları eğitimle birlikte, onun yaşama ve olaylara bakış açısı, içinde yaşadığı ev ve okul ortamı gibi faktörlerinde etkisi vardır. Öğretmenin eğitim hakkındaki bu görüş ve inanışları öğrencilere sundukları eğitimin niteliğinin de önemli bir belirleyicisidir. Tüm Türkiye’de bir tek eğitim programı uygulamasına karşın, sınıflarda bu program farklı şekillerde uygulanmaktadır. Öğretimin içeriği bu program çerçevesinde düzenlenmekle birlikte; sınıflarda öğrenme – öğretme ortamı, sınıfta oluşan kültür ve öğrenme – öğretme sürecinde işe koşulan yöntem ve tekniklerin çerçevesini, öğretmenin bilgi, beceri, görüş ve inanışları oluşturmaktadır. Sınıflarda farklılığı yaratan da böylece öğretmen olmaktadır. Öğretmenlerin bilinçli olarak bir eğitim felsefesi çerçevesinde eğitim yaptığını söylemek pek doğru olmayabilir. Ancak her öğretmenin eğitim ve öğretime bir bakış açısı vardır. Öğretmenin bu bakış açısı ve inançları sınıf içinde öğretimin nasıl yapıldığını etkilemektedir. Öğretmenin amaçları belirlemede, öğrenme – öğretme ortamının düzenlenmesinde ve değerlendirme yöntemini seçmede bu görüş ve inançlarından oluşan felsefe, öğretmene kaynaklık ve kılavuzluk eder (Ediger, 2000, s. 83).

Fouilline (1942, s.40) ’e göre bütün sahaların öğretimini yapacak olan eğitimci adaylarının felsefi bir anlayışla yetiştirilmeleri gereğine inanır ve bunu şöyle ifade eder: *“Bütün gramer, edebiyat, tarih ve fen öğretmen adaylarına kuvvetli felsefe okutulmalı, imtihanlarda ciddi felsefe kompozisyonları istenmeli. Bu suretle onlar kendi branşlarındaki ihtisasla beraber kuvvetli bir öğretmen olurlar.”*

Yüksek öğretim görenlerin çoğunun özellikle eğitim yöneticilerinin, her şeyin başında felsefe kültürü almaları şarttır. Çünkü toplumu, toplumdaki yeni oluşumları, yeni yönlendirecek belirli güç ve derinlik ancak felsefi bir anlayışla kazandırılabilir. Ayrıca toplumsal problemlerin kalıcı ve yeterli bir şekilde çözümleri için gerekli bağımsız şeklide felsefeyle var olabilir. Bu çalışmalar sayesinde orijinal fikir üretme yolları açılacak, felsefenin hem topluma dayanması, hem de fonksiyonları ile toplumu yönlendirmesi mümkün olacaktır.

Eğitim yöneticisi, felsefi bir anlayışla toplumu, onda olup bitenleri ve bu arada kendisini de değerlendirecektir. Bu açıdan bakıldığında gerek öğretmenlerin gerekse okul yöneticilerinin günümüzde yeterli kadar tanıdığı iddia edilemez. Öğrencilerin kapasitelerini, nasıl başarabileceklerini, amaç ve fikirlerini, ihtiyaç ve isteklerini gerçek manada felsefe sayesinde öğrenilebilir. Çünkü insanı tanımak için, bütün bir insani

tecrübeyi bilmenin yanı sıra, bu konuda geliştirilen tecrübe ve değer teorilerini de bilmek ve anlamlandırmak gerekmektedir. Akıllı bir şekilde eğitimin biçimlendirilmesi için buna kesinlikle ihtiyaç vardır. Böylece her eğitim anlayışının temelindeki felsefeyi ve bu felsefenin hangi gerçekliklere ve değerlere dayandığını, öngördüğü insan tipini de anlamış oluruz.

Eğitimcilerin felsefi bir anlayışa ulaşması gerekmektedir. Çünkü böyle bir anlayışa ulaşan eğitimciler, bütün faaliyetlerinde kapalı ve sadece kabule dayalı hususları açıklığa kavuşturarak, bunları mükemmel bir eğitim anlayışıyla yönlendirmesini bilir. Böylece, kırıcı kaba ve cezalandırıcı olma yerine; insan tabiatını bilen bir yetiştirici olarak hareket eder. Geleneksel anlayışta olduğu gibi, insana her istenilen şeklin verilemeyeceğini, onun kendine has bir zihni ve bedeni gelişimi olduğunu, bu gelişim ve kanunlarına riayet edilmedikçe yetiştirme işinde başarılı olunamayacağını bilir. Bu konuda gerekli metotları seçerken öğreticilik şartlarını, insanı, günümüz hürriyet anlayışını, insani değerleri ve benzeri hususları dikkate alır.

## **1.7. Problem**

Eğitimin hedefleri, sistemde temele alınan eğitim felsefesine uygun olarak belirlenmekle birlikte öğrenme yoluyla oluşan davranış değişikliği de bu felsefeye uygun gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla eğitim felsefesi bir toplumdaki eğitim politikalarını oluşturmaktadır. Her toplumda ve dönemde farklı eğitim felsefeleri benimsenmiştir. Eğitim felsefelerini her okulun yöneticisi bilmediği için günümüzde bir çok okul müdürü geleneksel eğitim dediğimiz kurumu problemlerden koruyucu çalışmalar üzerine yoğunlaşmak yerine, mevcut problemler üzerinde yoğunlaşmış, okulla ilgili kararların sadece yönetimin bildiği, öğretmen odaklı bir okul anlayışını benimsemişlerdir. Eğitimdeki kalite sorunları aslında eğitim yönetimindeki felsefi anlayışları algılayamamaktan kaynaklanmaktadır. Okullar iyi yönetilebilirse, eğitimin kalitesi de istenen seviyeye gelecektir. Okul müdürü, okulda olumlu bir örgüt iklimi oluşturarak amaca dönük etkinlikleri başlatmak, okulda öğrenci başarısını vurgulamak, öğretim programlarını koordine etmek, gibi faaliyetlerle öğrenci başarısına dolaylı bir katkıda bulunarak okulun kalitesini ve verimini artırmada etkili olmaktadır.

Aydınlanma'dan günümüze uzanan süreçte, aralarında John Dewey'in de bulunduğu, birçok düşünür geleneksel eğitim sistemini eleştirmiş, “okulsuz toplum” düşüncesine kadar bir çok alternatif çözüm yolu üretmiştir. Bu “özgürlükçü eğitim” teorilerinin bulunduğu nokta, “geleneksel eğitim sistemlerine” göre toplumda daha başarılı olmuş ve herhangi bir radikal değişimin, kısmen halkın karakter yapısında ve tutumundaki değişikliklere dayandığı inancıdır. Eğitime yönelik radikal yaklaşımın önemli bir ögesi, 19. ve 20.yüzyıllarda da kitlesel okul eğitiminin ortaya çıkmasına gösterilen tepki olmuştur. Bu dönemde, devletin denetimindeki okullarda zorunlu bir eğitim verilmesi yönünde bir eğilim vardır, ki günümüzde de bu anlayışın yansımalarını görmekteyiz. Kitlesel okul eğitiminin amacı, vatandaşı modern sanayi devleti için yetiştirmektir.

Aydınlanma'dan günümüze uzanan eğitim teorileri, toplumun nasıl değişmesi gerektiği konusundaki bütünsel bir teorik perspektifin çok önemli bir yönüdür sadece. Farklı eğitim yöntemlerindeki toplumsal değişime dair teorik perspektiflerdeki temel farklılıkları tanımlayabiliriz. İki farklı model ortaya çıkar. Bunlardan biri daha “düzenli toplumsal planlama ve daha yüksek verimlilik aracılığıyla toplumsal ilerleme arayan teknolojik ve rasyonalist bir yönelime sahiptir. Bu model öncelikle, ekonomik üretkenliğin artması ve toplumsal istikrarla ilgilidir. Toplum, verimli işleyiş hedefine sahip bir makine olarak görülür ve çocuğa, üzerinde çalışılacak ve toplumun iyiliği için biçimlendirilecek bir nesne olarak yaklaşılır. Diğer toplumsal değişim modeli olan radikal eğitim teorilerinde ise; ilgilenilen şey, düzen ve verimlilik değil, bireysel özerkliğin artmasıdır. Toplumsal değişimin hedefi; artan bireysel katılım ve toplumsal sistemin denetlenmesidir. Bu model, modern toplumsal kurumların gücünün büyük ölçüde halkın, bu kurumların otoritesini ve meşruiyetini kabul etme gönüllülüğüne dayandığı inancına bağlıdır.” Bu bağlamda sorulan soru, bireyin toplumsal makineye nasıl uydurulacağı değil, insanların özgürlüğü sınırlayan otoriteyi kabul etmeye *neden* istekli olduklarıdır (Spring, 1991, Çeviren: Ayşen Ekmekçi, s. 37)

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 ve Erden, 2001, s. 98).

Eğitim felsefesi eğitimin kuramsal yapısını konu alan çözümleyici bir etkinliktir (Ünal ve Ada, 1999, s. 70). Hem ürün, hem sürece dikkatle bakıldığında denilebilir ki, eğitim felsefesi, ürün olarak "eğitim edilgenliklerini" kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayılıtlar dizgesi; süreç olarak ise, bu değerler ve sayılıtların eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde "tüme" ulaşma uğraşdır (Ertürk, 1988, s. 36). Oysa günümüzde geleneksel eğitim anlayışı devam etmektedir.

Geleneksel okulun yönetim anlayışı, pasif alıcılık içerisindeki başarıyı gözetmektir. Yani ezber öğrenmesi ve bunun sınavlarda tekrar edilmesi. Başarı aktif öğretim ve aktif sınav yöntemleriyle ilişkilendirilmemektedir. Yönetim ve öğretmenler arasında, öğretmenler ve öğrenciler arasında dikey bir iletişim vardır. Üniversite sınavlarındaki başarı, okulun gerçek başarısı sayılır. Çocuğun zihnine ne kadar çok bilgi yığılırsa, bu o kadar etkinlik sayılmaktadır. Geleneksel okul sınıflarda öğretir, öğrenmeyi okul dışına taşımaz. Halbuki bir eğitim programı için yalnız sınıfta, okulda hazırlanan ortam yeterli olamaz. Eğitim Programının uygulanması için dış çevrenin kullanılması da gerekmektedir. Okulun dış çevresine açılma birçok dersler için de zorunlu olmaktadır (Başaran, 1983, s. 108). Geleneksel Okulun yöneticisi gerçekte bir eğitim lideri değildir, idarecidir; problemler belirlediğinde kendini ortaya çıkarır, problemleri de katı bir hiyerarşi içinde çözmeye çalışır, okul amaçlarını geleneksel olarak yorumladığından, öğrenci performansını faydacı ve ilerlemeci olarak artırmaz. Geleneksel Okulun yönetimi, okul-çevre ilişkilerini fazla önemsemez. Çevrenin bilimde önder olan açılımlarını okula; okulun bilim ve kültürde örnek olarak atılımlarını çevreye taşımaz. Böylece okul ve yaşamın gerçekleri, bir anlayış zemininde birleşmez. Bu, ülkemizdeki gelişmede birçok kültürel gecikmeye de neden olmaktadır (Duruhan, 2004, s. 81 ).

Eğitim Felsefemiz söylemde ilerlemeci ve faydacı esasta ise daimici ve esasicidir (Sönmez, 2002, s. 49). Eğitim Felsefemizi en temelde belirleyen şey, eğitilmiş olmayı nasıl yorumladığımızdır. "Kavrama" ve "bilme" becerileri ile belirlenmiş kültürleme, teorik öğrenmeyi ve ezber öğrenmesini getirmektedir. Bu, esasta toplumdaki hiyerarşik ilişkinin bir neticesi olarak okula yansımış, öğretmen eğitim-öğretim çalışmalarında merkezde yer almış, kendini üst, öğrencilerini ast kabul etmiştir. Bu durum ise öğretim yöntemlerini düz anlatım, ezberleme, yazdırma ve tekrar olarak belirlemiş ve bilgilenme kültürleme sayılmıştır. Davranış geliştirme göz ardı edilmiştir. Yüklü program ve çocuklara gelişim

seviyeleri gözetilmeden öğretilmeye çalışılan ve fakat gerçekte öğrenci davranışında oluşturulamayan birçok bilgi ve beceri, eğitim-öğretim etkinliklerinde eylemden çok söyleme önem verildiğinin bir göstergesidir. Bu durumda toplumu ilerletmeye yönelik adım, atıf ve planlar gerçekçi olarak eğitim eylemi içerisine sokulamamıştır. Yani bilinenin uygulanması, bilenin uygulaması yeterince gözetilmemiştir. Bu da uygarlıkta sürekli alıcılığı, taklitçiliği yaratmıştır. Araştırma fakirliği yaratmıştır. Okulun ve yaşamın gerçeklerinin farklı olmasını yaratmıştır. Ayrıca Akyüz (1993, s. 26)' ün de belirttiği gibi; siyasal etkenler, bozuk kentleşme, kaynak yetersizliği, umursamazlık, şekle önem verme v.s. gibi nedenlerle eğitimde nitelik yeterince sağlanamamıştır.

Türkiye gibi ülkelerde benimsenen eğitim felsefeleri ile eğitimin gerçekleştirilmesi istenen hedefler arasında tutarlılık olmayabilir. Farkında olsun ya da olmasın bir yöneticinin sergileyeceği / göstereceği yöneticilik davranışlarının belirleyicisi onun benimsemiş olduğu eğitim felsefesidir. Okul yöneticisinin benimsemiş olduğu eğitim felsefesi belirli ilkeler üzerine oturur. Bu ilkeler arasında bir tutarlılık söz konusu olabilir. Burada önemli olan eğitim amaçlarıyla tutarlı ilkelerin okul yöneticileri tarafından benimsenmiş olmasıdır.

Bu araştırmanın problem cümlesi ; Ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin eğitim felsefelerinin ne olduğunu algılamaları bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

### **1.8. Araştırmanın Amacı**

Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin yönettikleri kurumu öncelikle bir sistem bütünlüğü içerisinde ele almaları ve sonra da bu yapının işleyişine yönelik aldıkları tüm kararları eğitimin genel amaçlarıyla uzlaştırmaları gerekir. Eğitim ve öğretimin yol haritasını belirleyen genel amaçlar, temeli çeşitli felsefi kuramlara dayanan eğitim felsefelerini yansıtmaktadır.

Hızla değişen dünyada okulların başarılı olabilmeleri, günümüzde gerçekleşen ve gelecekte meydana gelmesi muhtemel değişmelere uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Bu başarıların kilit unsuru ise yönetim ve yöneticilerdir. Yöneticiler bu değişmeleri ne denli yakından izler ve okullarına uyarlayabilirlerse, okulların ömrü o denli uzun olmaktadır.



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. Bu sorunların en aza indirgenmesi sayesinde çağdaş ve demokratik bir okul ortamından bahsedilebilir.

Bu araştırmanın amacı orta öğretimdeki yöneticilerinin eğitim felsefelerinin ne olduğunu saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 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?

## 1.9. Araştırmanın Önemi

Her dönemde eğitim sistemi, okul yoluyla toplumun kültür mirasının aktarılması, çocuğun toplumsallaşması, topluma birlik ve dayanışma ruhu verme, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı eleman yetiştirme gibi işlevleri yerine getirmiştir. Bunu başarabilmek için eğitimin kendisini yeniliğe taşıması, okulun da bu süreçte düzenleyici ve uyumlayıcı bir kurum olması gerekmiştir. Bu yenilikleri taşıması için eğitimin felsefi temellerini bilen bir okul yöneticisi toplumsal açıdan daha aktif, teorik bilgisini pratik olarak uygulayabilen, yeniliklere açık, farklı bakış açıları ile değerlendirme yetisine sahip, eğitimi akıl yürütme ve sistematik bilgiye dayalı hale getirme çabasında olacaktır.

Sonuçta bu araştırma, okul yöneticilerinin gelişen ve küreselleşen dünyada felsefi düşünce akımlarının eğitimdeki yerini ve önemini anlamaları bakımından önemlidir.

### 1.10. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir.

Araştırmaya katılan Orta Öğretim Okul Yöneticileri kendilerine uygulanan *Eğitim Felsefesi Tutum Ölçeğini* samimi ve tarafsız olarak yanıtlayacaklardır.

### 1.11. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2009-2010 Eğitim ve Öğretim yılında Resmi(Devlet) Genel Liseler, Meslek ve Anadolu Teknik Liseleri, Ticaret Meslek Liseleri, Anadolu Liseleri ve Özel Liseler olmak üzere İstanbul İli Pendik ilçesindeki ve Kadıköy ilçesindeki görev yapan Orta öğretim Okul Yöneticilerinin *Eğitim Felsefesi Tutum Ölçeğine* verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

### 1.12. Tanımlar ve Kısaltmalar

**Okul Yöneticisi** : Ortaöğretim okullarında ve İlköğretim okullarında görevli idareciler.

**Orta Öğretim** : Türkiye’de İlköğretimden sonra gelen dört yıl süreli okullar diğer adı Lisedir.

**Eğitim** : Bireyde, kendi yaşantıları yoluyla,kalıcı izli ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci.

**Eğitim Felsefesi** : Özel ve resmi eğitim çalışmalarıyla ilgili sorunların açıklanması,yorumlanması ve değerlendirilmesinde temel olarak yararlanılacak düşünce ve görüşleri inceleme ve tartışma konusu olarak ele alan felsefe alanı.

**Eğitim Yöneticisi** : Okulu ya da bir eğitim örgütünü,eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olan kişi.

**Okul Müdürü** : Okul yapısı içinde en üst düzeyde yetkili ve sorumlu kimse.

**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı

**AB :** Avrupa Birliği

### **1.13. İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili gerek ülkemizde gerekse yurtdışında yapılmış araştırmaların sonuçlarından söz edilecektir.

#### **1.13.1.Yurt İçinde yapılan Araştırmalar**

Karadağ, Baloğlu ve Kaya'nın(2009) bu konuda yaptığı benzer 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 ( $\eta$ ), 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.

Ergin (1998) tarafından, Çanakale'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.

ınar, 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.

Kaya (2007) tarafından yapılan, ilk ve orta öğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bir başka çalışmaya 90 okul yöneticisi katılmıştır.Okul yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihleri 4 boyutta (Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık) incelenmiş, buna göre

araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, eğitim sürecine ilişkin, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık akımlarına karşı bir eğilim gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

### **1.13.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yurt dışında bu konuda yapılan çalışmaların bilgisine ulaşılmamakla birlikte, Uluslararası Küresel İlkeler Kurumu tarafından basılan “Publication by the UN Global Compact” adlı kitapçık da yer alan, Temmuz 2007 yılında gerçekleşen “Publication by the UN Global Compact” adlı kongrede, gelecek toplumların ekonomik ve iş refahı için öğrenci kapasitesinin geliştirilmesi, global sosyal sorumluluk değerinin, müfredatta ve akademik aktivitelerin kapsamının araştırılması gerektiği, öğrenme ve yorumlama kapasitesini geliştirmek, öğrencilerin sosyal ve çevresel sorumluluklarını, sosyal birlikteliklerindeki cesaretlerini felsefi anlamda düşündürmek, interaktif bir yönetim sergilemek, eğitimciler arasındaki diyalogu rahatlatmak, iş yönetimi ile ilgili faaliyetlerde bulunmak konusunda dikkate değer bir araştırma olarak örnek gösterilebilir.

### **1.13.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında, bu konu üzerinde çok fazla araştırma yapılmadığı görülmektedir. Yapılan az sayıdaki araştırmalarda ise Türkiye’de okul yöneticilerinin “ilerlemecilik” esasına dayalı bir eğitim felsefesi politikası izledikleri söylenmektedir.Yeniden Kurmacılık akımı da Türkiye’de İlerlemecilik kadar olmasa da benimsenen bir akım olmuştur.

Türk eğitimi bu şekliyle ulusal bir karakter ve yapı üzerinde eğitimin evrensel ilkelerini hayati bir amaç olarak benimsemiş, pedagojik ve bilimsel gelişmelere açık bir felsefeyi yansıtır. Bu felsefe, bir yandan genç kuşakları “*manevi ve kültürel değerlerle*” ulusal kültür için sosyalleştirirken, “*hür ve bilimsel düşünme gücü*” kazandırmak suretiyle de onları evrensel kültüre adapte etmeyi ön görmektedir. Belirtilen amaçlar, kişisel ve toplumsal sorumluluklarla yaşadığı topluma katkısı olan, bu nedenle toplumu ve değişen toplumla uyumlu bir vatandaş profili çizmektedir. Bu insan, yeteneklerini kendilerine sağlanacak fırsat ve olanaklarla geliştiren, meslek ve beceri sahibi bir insandır. Dolayısıyla sistemin ön gördüğü profil, insanın vasıf dokusu ile şekillenmektedir (Doğan, 2004, s. 34).

Sistemin Türk Milletini “*çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapma*” amacı insanın vasıf dokusunun geliştirilmesinde gösterdiği başarı ile gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilmesi düşünülen bu hedefler değişim kültürünün doğasına ve

esprisine büyük bir uygunluk göstermektedir. Ulusal değerler üzerinde beden, ruh ve zihin dengesini kurmuş, dünya ile uyumlu bireyler küresel değerlerin beklentisi ile de uyarlılık içindedir. Bu yüzden *Türk Milli Eğitim Sistemi* son derece *gelişmeci ve modern felsefi temellere sahiptir*. Sorun bu temeller üzerinde ortaya çıkan ürün ya da ürünlerin söz konusu beklenti ve amaçlara uygunluğudur.

## BÖLÜM II

### 2. YÖNTEM

#### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin eğitim felsefemizi algılamalarına yönelik olarak tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte görülen ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009, s. 77). 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.

#### 2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili, Pendik ve Kadıköy ilçelerinde bulunan Lise yöneticileri oluşturmuştur.Bu ilçelerdeki 35 Lisede görevli 50 yönetici bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

#### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Orta Öğretim Kurumlarında çalışan okul müdürlerine Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesine mensup 5 uzman tarafından test edilen, geçerli ve güvenilir olan, Çanakkale Üniversitesi Öğretim Görevlisi Bayram ERGİN tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili sorular olup, sorular yöneticilerin özelliklerine göre bazı farklılıklar göstermektedir. İkinci bölüm tüm yöneticiler için aynı olup, 25 sorudan oluşmaktadır. Sorularının dağılımında araştırma amacı ve alt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak Eğitim Sistemi (Eğitim Felsefesi), okul ortamı, eğitim programları ve öğretmen boyutları ile ilgili soruların eşit oranda yer almasına özen gösterilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa), 0.8984 olarak bulunmuştur. Çok yüksek düzeyde güvenilirlik söz konusudur.

İkinci bölümdeki araştırmaya yönelik tutum ölçeğinde seçenekler Tamamen Katılıyorum (TK-4), Çoğunlukla Katılıyorum (ÇK-3), Az Katılıyorum (AZ-2) ve Hiç Katılmıyorum (HK-1) olarak, dört derece üzerinden değerlendirilmeleri istenmiştir. Her iki bölüm için başlangıçta genel açıklamaya yer verilmiştir.

## **2.4. Veri Çözümleme Yöntemi**

Çalışmada veriler, veri toplama aracının örneklem grubundaki yöneticilere 2009–2010 öğretim yılında uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

Katılımcılara uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen bu verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamalarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için iki değişkenlilerde non-parametrik Mann Whitney –U testi, üç ve daha fazla değişkenlilerde non-parametrik Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Ayrıca yöneticilik kıdemlerinin cinsiyete göre dağılımını belirlemek için çapraz tabloya başvurulmuştur.

Elde edilen verilerin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

## **2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Araştırmada kullanılacak tutum ölçeği için İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilikten olur izni alınarak bizzat okullara gidilerek anketler ulaştırılmıştır. Toplam olarak 50 okul yöneticisine ulaşılmış ve katılımları sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ankette yer alan soruların; frekans ve yüzdelik dağılımları bulunarak; bulgular bölümünde tablollaştırılarak yorumlanmıştır.

Verilerin analizinde puanların frekans ( $\eta$ ), yüzde (%) ve ortalama (X) değerlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde;

1- Her bir boyut (4 boyut) için aritmetik ortalama kullanılmıştır.

2- Her bir boyut arasında bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney – U testi testi ve Kruskal Wallis – H testi uygulanmıştır.

3- Araştırmadaki analiz SPSS istatistik programında yapılmış, anlamlılık testinde  $\alpha$  : 05 düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma amaç ve alt amaçları doğrultusunda toplanmış olan veriler çeşitli istatistiksel terimler kullanılmak suretiyle analiz edilmiş daha sonra analiz edilmiş olan verilerin yorumlanmasına yer verilmiştir.



## BÖLÜM III

### 3.BULGULAR

#### 3.1.Araştırma Kapsamında Kullanılan Ölçekler İle Toplanan Verilere İlişkin

##### Yapılan İstatistiksel Analizler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilerle ilgili tanımlayıcı ve yordayıcı istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilecektir.

##### 3.1.1. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 3.1’de görülmektedir:

**Tablo 3.1.1: Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	8	16,0
Erkek	42	84,0
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.1’de görüldüğü gibi katılımcıların %16’sı kadın %84’ü erkektir.

##### 3.1.2. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre dağılımları tablo 3.1.2’de görülmektedir.

**Tablo 3.1.2: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları**

Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	1	2,0
6-10 yıl	6	12,0
11-15 yıl	12	24,0

16-20 yıl	15	30,0
21 yıl ve üzeri	16	32,0
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan deneklerden 1-5 yıl kıdeme sahip olanların oranı %2, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların oranı %12, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların oranı %24, 16-20 yıl kıdeme sahip olanların oranı %30, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların oranı %32’dir.

### 3.1.3. Okul Yöneticilerinin En Son Bitirdikleri Fakülteye Göre Dağılımları

Katılımcıların en son bitirdikleri fakülteye göre dağılımları tablo 3.1.3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.3: Okul Yöneticilerinin En Son Bitirdikleri Fakülteye Göre Dağılımları**

En Son Bitirilen Fakülte	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Enstitüsü	2	4,0
Eğitim Fakültesi	25	50,0
Diğer	23	46,0
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan deneklerden %4’ü eğitim enstitüsü mezunu, %50’si eğitim fakültesi mezunu ve %46’sı ise diğer fakülte mezundur.

### 3.1.4. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Dağılımları

Katılımcıların branşlarına göre dağılımları tablo 3.1.4’te görülmektedir.

**Tablo 3.1.4: Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Dağılımları**

<b>Branş</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Türkçe-Edebiyat	11	22,0
Matematik	3	6,0
Fen Bilgisi	5	10,0
Sosyal Bilgiler	7	14,0
Diğer	24	48,0
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.4'te görüldüğü gibi araştırmaya dahil olan katılımcıların %22'sinin branşı Türkçe-Edebiyat, %6'sının ki Matematik, %10'nun ki Fen Bilgisi, %14'nün ki Sosyal Bilgiler ve %48'i ise diğer branşlardandır.

### 3.1.5. Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Katılımcıların yöneticilikteki kıdemlerine göre dağılımları tablo 3.1.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.5: Okul Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Dağılımları**

<b>Yöneticilikteki Kıdemleri</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
1-5 yıl	11	22,0
6-10 yıl	16	32,0
11-15 yıl	9	18,0
16-20 yıl	3	6,0
21 yıl ve üzeri	11	22,0
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan deneklerden yöneticilik kıdemi 1-5 yıl olanların oranı %22, 6-10 olanların oranı %32, 11-15 yıl olanların oranı %18, 16-20 yıl olanların oranı %6, 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olanların oranı %22'dir.

### 3.1.6. Okul Yöneticilerinin Şu An Yöneticilik Yaptıkları Okuldaki Çalıştıkları Yıla Göre Dağılımları

Katılımcıların şu an yöneticilik yaptıkları okulda çalıştıkları yıla göre dağılımları tablo 3.1.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.6: Okul Yöneticilerinin Şu An Yöneticilik Yaptıkları Okuldaki Çalıştıkları Yıla Yöre Dağılımları**

Şu Anki Çalıştıkları Okuldaki Kıdemleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	25	50,0
6-10 yıl	15	30,0
11-15 yıl	6	12,0
16-20 yıl	2	4,0
21 yıl ve üzeri	2	4,0
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan deneklerin şu an çalıştıkları okuldaki kıdemi 1-5 yıl olanların oranı %50, 6-10 olanların oranı %30, 11-15 yıl olanların oranı %12, 16-20 yıl olanların oranı %4, 21 yıl ve üzeri olanların oranı %4'dür.

### 3.1.7. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Dağılımları

Katılımcıların görev yaptıkları ilçelere göre dağılımları tablo 3.1.7'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.7: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları İlçelere Göre Dağılımları**

Görev yapılan ilçe	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadıköy	14	28,0
Pendik	36	72,0
<b>Toplam</b>	<b>116</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.1.7’de görüldüğü gibi katılımcıların %28’i Kadıköy, %72’si ise Pendik ilçesinde görev yapmaktadır.

**3.1.8. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Katılımcıların yöneticilik kıdemlerinin cinsiyetlerine göre dağılımını gösteren çapraz tablo aşağıdaki tablo 3.1.8’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.8: Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımını Gösteren Çapraz Tablo**

Cinsiyet	f/%	Yöneticilikte Kıdem					Toplam
		1-5	6-10	11-15	16-20	20 ve Üzeri	
<b>Kadın</b>	f	2	3	2	0	1	<b>8</b>
	%	25,0	37,5	25,0	,0	12,5	<b>100,0</b>
<b>Erkek</b>	f	9	13	7	3	10	<b>42</b>
	%	21,4	31,0	16,7	7,1	23,8	<b>100,0</b>
<b>Toplam</b>	f	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>50</b>
	%	<b>22,0</b>	<b>32,0</b>	<b>18,0</b>	<b>6,0</b>	<b>22,0</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların yöneticilik kıdemlerinin cinsiyetlerine göre dağılımını gösteren tablo 3.8’de görüldüğü gibi kadın yöneticilerden mesleki kıdemi 6-10 yıl olanların oranı %37,5 iken, aynı dilimdeki erkek yöneticilerin oranı %31’dir. Diğer önemli bir bulgu ise 16-20 yıl arası yöneticilik kıdeminde hiçbir bayanın olmamasıdır. 20 ve üzeri yıl kıdeme sahip dilimde de kadın yöneticilerin oranı %12,5’dir.

### 3.1.9. Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Maddelerine Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımının İncelenmesi

Katılımcıların tutum ölçeği maddelerine vermiş oldukları yanıtların dağılımları ile aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 3.1.9’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.9: Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Maddelerine Vermiş Oldukları Yanıtların Dağılımları İle Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları**

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Az Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam		X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
M1	25	50	17	34	7	14	1	2	50	100	3,32	,794
M2	1	2	19	38	28	56	2	4	50	100	2,38	,602
M3	0	0	21	42	26	52	3	6	50	100	2,36	,598
M4	1	2	7	14	28	56	14	28	50	100	1,90	,707
M5	1	2	20	40	24	48	5	10	50	100	2,34	,688
M6	0	0	10	20	38	76	2	4	50	100	2,16	,468
M7	1	2	18	36	25	50	6	12	50	100	2,28	,701
M8	2	4	13	26	27	54	8	16	50	100	2,18	,748
M9	1	2	8	16	32	64	9	18	50	100	2,02	,654
M10	1	2	13	26	30	60	6	12	50	100	2,18	,661
M11	1	2	5	10	33	66	11	22	50	100	1,92	,634
M12	0	0	11	22	35	70	4	8	50	100	2,14	,535
M13	3	6	9	18	31	62	7	14	50	100	2,16	,738
M14	24	48	17	34	9	18	0	0	50	100	3,30	,763
M15	6	12	23	46	19	38	2	4	50	100	2,66	,745
M16	2	4	24	48	21	42	3	6	50	100	2,50	,678
M17	6	12	14	28	27	54	3	6	50	100	2,46	,788
M18	2	4	16	32	28	56	4	8	50	100	2,32	,683
M19	2	4	20	40	27	54	1	2	50	100	2,46	,613
M20	6	12	21	42	21	42	2	4	50	100	2,62	,753
M21	3	6	29	58	18	36	0	0	50	100	2,70	,580
M22	4	8	21	42	22	44	3	6	50	100	2,52	,735
M23	8	16	13	26	26	52	3	6	50	100	2,52	,839
M24	5	10	19	38	24	48	2	4	50	100	2,54	,734
M25	6	12	18	36	23	46	3	6	50	100	2,54	,788

Tablo 3.1.9'un incelenmesiyle görüleceği gibi katılımcılar en çok M1'e katılmaktadır (X=3.32). Bu bulguya göre katılımcılar Türkiye'de eğitim felsefesinin uygulamaya geçirilmesinde yönetsel ve politik faktörlerin rol oynadığı düşüncesine çoğunlukla katılmaktadırlar. Aritmetik ortalaması en düşük olan madde ise M10'dur. Buna göre katılımcılar eğitim ortamında öğrencilerin kendi sorumluluklarıyla yüz yüze getirildikleri düşüncesine çok az düzeyde katılmaktadırlar.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucu tablo 3.1.10'da görülmektedir.

**Tablo 3.1.10: Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi**

Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Eğitim Sistemi	Kadın	8	22,81	182,50	146,500	-,574	,566
	Erkek	42	26,01	1092,50			
Okul Ortamı	Kadın	8	21,00	168,00	132,000	-,963	,336
	Erkek	42	26,36	1107,00			
Eğitim Programları	Kadın	8	17,69	141,50	105,500	-1,66	,096
	Erkek	42	26,99	1133,50			
Öğretmen	Kadın	8	24,56	196,50	160,500	-,200	,842
	Erkek	42	25,68	1078,50			

Tablo 3.1.10'da görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda tüm alt boyutlarda katılımcıların görüşleri

arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Dolayısıyla hem kadın hem de erkek katılımcılar tutum ölçeği alt boyutları konusunda benzer görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte anlamlı olmamakla birlikte erkeklerin kadınlardan daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucu tablo 3.1.11’de görülmektedir.

**Tablo 3.1.11: Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Görev Yaptıkları İlçeye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi**

Ölçek Alt Boyutları	İlçe	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
<b>Eğitim Sistemi</b>	Kadıköy	14	29,89	418,50	190,500	-1,34	,180
	Pendik	36	23,79	856,50			
<b>Okul Ortamı</b>	Kadıköy	14	30,57	428,00	181,00	-1,55	,121
	Pendik	36	23,53	847,00			
<b>Eğitim Programları</b>	Kadıköy	14	25,71	360,00	249,00	-,065	,948
	Pendik	36	25,42	915,00			
<b>Öğretmen</b>	Kadıköy	14	35,18	492,50	116,500	-2,94	<b>,003</b>
	Pendik	36	21,74	782,50			

Tablo 3.1.11’de görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda sadece eğitim programları alt boyutunda katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir (U=116,500; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında Kadıköy ilçesinde görev yapan yöneticilerin tutum ölçeğinin “öğretmen” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları Pendik ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durumda Kadıköy ilçesinde görev yapan yöneticiler; Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim araçlarının öğrenmedeki yerini bilip azami



derecede yararlandıkları; Ortaöğretim öğretmenlerinin Türk eğitim felsefesine dayalı olarak eğitimin genel amaçlarına anlam verebildikleri; Öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilerde öğrenme isteği uyandırdıkları; Öğretmenlerin, öğrenciler için iyi bir araştırmacı, rehber ve kaynak kişi özellikleri taşıdıkları; Öğretmenlerin zamanı iyi değerlendirmede önemsiz, anlamsız ve kısır tartışmalarla zamanı ziyan etmedikleri; Öğretmenlerin insan kişiliğini geliştirme konusunda uzman kişiler oldukları konularında daha olumlu görüşe sahiptirler.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu tablo 3.1.12’de görülmektedir.

**Tablo 3.1.12: Okul Yöneticilerinin Araştırmada Kullanılan Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Ölçek Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	SD	p
Eğitim Sistemi	1-5 yıl arası	1	42,00	6,983	4	,137
	6-10 yıl arası	6	17,00			
	11-15 yıl arası	12	20,75			
	16-20 yıl arası	15	25,77			
	20 ve Üzeri	16	30,97			
Okul Ortamı	1-5 yıl arası	1	21,00	,668	4	,955
	6-10 yıl arası	6	23,25			
	11-15 yıl arası	12	24,21			
	16-20 yıl arası	15	27,63			
	20 ve Üzeri	16	25,59			
Eğitim Programları	1-5 yıl arası	1	45,50	3,161	4	,531
	6-10 yıl arası	6	24,50			
	11-15 yıl arası	12	28,33			
	16-20 yıl arası	15	25,67			
	20 ve Üzeri	16	22,34			
Öğretmen	1-5 yıl arası	1	28,00	4,307	4	,366
	6-10 yıl arası	6	23,58			
	11-15 yıl arası	12	22,33			
	16-20 yıl arası	15	22,17			
	20 ve Üzeri	16	31,56			

Tablo 3.1.12’de görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Buna göre değişik mesleki kıdeme sahip yöneticilerin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının en son bitirdikleri okula göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu tablo 3.1.13’te görülmektedir.

**Tablo 3.1.13: Okul Yöneticilerinin Araştırmada Kullanılan Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının En Son Bitirdikleri Okula Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Ölçek Alt Boyutları	En son Bitirilen Okul	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	SD	p
Eğitim Sistemi	Eğitim Enstitüsü	2	27,00	,986	2	,611
	Eğitim Fakültesi	25	27,40			
	Diğer	23	23,30			
Okul Ortamı	Eğitim Enstitüsü	2	16,75	,767	2	,127
	Eğitim Fakültesi	25	25,84			
	Diğer	23	25,89			
Eğitim Programları	Eğitim Enstitüsü	2	28,50	4,124	2	,127
	Eğitim Fakültesi	25	29,40			
	Diğer	23	21,00			
Öğretmen	Eğitim Enstitüsü	2	21,50	,252	2	,881
	Eğitim Fakültesi	25	26,28			
	Diğer	23	25,00			

Tablo 3.1.13'te görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının en son bitirdikleri okula göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bulgulara göre farklı fakülte türlerinden mezun olan yöneticilerin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının katılımcıların branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu tablo 3.1.14'te görülmektedir.

**Tablo 3.1.14: Okul Yöneticilerinin Araştırmada Kullanılan Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Katılımcıların Branşlarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Ölçek Alt Boyutları	Branş	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	SD	p
Eğitim Sistemi	Türkçe-Edebiyat	11	33,09	5,414	4	,247
	Matematik	3	18,83			
	Fen Bilgisi	5	29,60			
	Sosyal Bilgiler	7	25,14			
	Diğer	24	22,10			
Okul Ortamı	Türkçe-Edebiyat	11	26,73	1,324	4	,857
	Matematik	3	31,83			
	Fen Bilgisi	5	26,60			
	Sosyal Bilgiler	7	27,36			
	Diğer	24	23,38			
Eğitim Programları	Türkçe-Edebiyat	11	28,41	1,794	4	,774
	Matematik	3	27,33			
	Fen Bilgisi	5	23,30			
	Sosyal Bilgiler	7	29,64			
	Diğer	24	23,19			
Öğretmen	Türkçe-Edebiyat	11	28,55	2,816	4	,589
	Matematik	3	26,50			
	Fen Bilgisi	5	28,50			
	Sosyal Bilgiler	7	17,57			
	Diğer	24	25,67			

Tablo 3.1.14’te görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Buna göre farklı branşlara sahip yöneticilerin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu tablo 3.1.15’te görülmektedir.

**Tablo 3.1.15: Okul Yöneticilerinin Araştırmada Kullanılan Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Yöneticilik Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Ölçek Alt Boyutları	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	SD	p
Eğitim Sistemi	1-5 yıl arası	11	20,05	5,180	4	,269
	6-10 yıl arası	16	24,41			
	11-15 yıl arası	9	23,22			
	16-20 yıl arası	3	32,00			
	20 ve Üzeri	11	32,64			
Okul Ortamı	1-5 yıl arası	11	23,55	1,159	4	,885
	6-10 yıl arası	16	23,84			
	11-15 yıl arası	9	26,39			
	16-20 yıl arası	3	31,33			
	20 ve Üzeri	11	27,55			
Eğitim Programları	1-5 yıl arası	11	25,41	1,836	4	,766
	6-10 yıl arası	16	28,63			
	11-15 yıl arası	9	21,00			
	16-20 yıl arası	3	28,17			
	20 ve Üzeri	11	24,00			
Öğretmen	1-5 yıl arası	11	24,45	9,711	4	,046
	6-10 yıl arası	16	17,84			
	11-15 yıl arası	9	28,33			
	16-20 yıl arası	3	26,50			
	20 ve Üzeri	11	35,09			

Tablo 3.1.15’te görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yöneticilikteki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, katılımcıların görüşleri arasında sadece “öğretmen” alt boyutunda anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda, farklılığın 20 yıl ve üzeri yöneticilik kademine sahip katılımcılarla, yöneticilik kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan katılımcılar arasında ve kıdemi 20 yıl ve üzeri olan yöneticiler lehine olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre kıdemi 20 yıl ve üzeri olan yöneticiler; ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim araçlarının öğrenmedeki yerini bilip azami derecede yararlandıkları; ortaöğretim öğretmenlerinin Türk eğitim felsefesine dayalı olarak eğitimin genel amaçlarına anlam verebildikleri; öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilerde öğrenme isteği uyandırdıkları; öğretmenlerin, öğrenciler için iyi bir araştırmacı, rehber ve kaynak kişi özellikleri taşıdıkları; öğretmenlerin zamanı iyi değerlendirmede önemsiz, anlamsız ve kısır tartışmalarla zamanı ziyan etmedikleri; öğretmenlerin insan kişiliğini geliştirme konusunda uzman kişiler oldukları konularında daha olumlu görüşe sahiptirler.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının şu an görev yaptıkları okullardaki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu tablo 3.1.16’da görülmektedir.

**Tablo 3.1.16: Okul Yöneticilerinin Araştırmada Kullanılan Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Şuan Görev Yaptıkları Okullardaki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Ölçek Alt Boyutları	Şu Anki Okuldaki Kıdem	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	SD	p
Eğitim Sistemi	1-5 yıl arası	25	20,98	5,954	4	,203
	6-10 yıl arası	15	28,23			
	11-15 yıl arası	6	35,17			
	16-20 yıl arası	2	27,50			
	20 ve Üzeri	2	30,50			

Okul Ortamı	1-5 yıl arası	25	22,70	2,635	4	,621
	6-10 yıl arası	15	28,17			
	11-15 yıl arası	6	31,17			
	16-20 yıl arası	2	21,00			
	20 ve Üzeri	2	28,00			
Eğitim Programları	1-5 yıl arası	25	21,84	4,757	4	,313
	6-10 yıl arası	15	30,87			
	11-15 yıl arası	6	29,92			
	16-20 yıl arası	2	18,00			
	20 ve Üzeri	2	25,25			
Öğretmen	1-5 yıl arası	25	23,82	3,500	4	,478
	6-10 yıl arası	15	24,17			
	11-15 yıl arası	6	35,50			
	16-20 yıl arası	2	29,00			
	20 ve Üzeri	2	23,00			

Tablo 3.1.16’da görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının şu an görev yaptıkları okullardaki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Buna göre farklı şu an görev yaptıkları okullarda farklı kıdemlere sahip yöneticilerin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tutum ölçeğinin maddelerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucu tablo 3.1.17’de görülmektedir.

**Tablo 3.1.17: Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonucu**

Ölçek Maddeleri	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
22-Öğretmenlerimiz tutum ve davranışları ile öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmaktadırlar.	Kadın	8	15,63	125,00	89,00	-2,28	,023
	Erkek	42	27,38	1150,00			

Tablo 3.1.17’de görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeğinin maddelerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda sadece madde 22 hakkındaki görüşlerinde cinsiyete göre farklılık belirlenmiştir ( $U=89,00$ ;  $p<.05$ ). Bulgulara göre öğretmenlerin tutum ve davranışları ile öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmaları konusunda erkek yöneticiler daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tutum ölçeğinin maddelerinden ayrı ayrı aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucu tablo 3.1.18’de görülmektedir.

**Tablo 3.1.18: Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeğinin Maddelerinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Görev Yaptıkları İlçeye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonucu**

Ölçek Maddeleri	İlçe	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
M11- Okullarımız, öğrencilere hür yaşama sorumluluğu kazandıracak şekilde teşkilatlandırılmışlardır.	Kadıköy	14	32,07	449,00	160,00	-2,37	,018
	Pendik	36	22,94	826,00			
M15-Ortaöğretim programlarımız ve öğretim kaynaklarımız, Türk Milli Eğitim felsefesi doğrultusunda geliştirilmektedir.	Kadıköy	14	33,11	463,50	145,50	-2,50	,012
	Pendik	36	22,54	811,50			

Tablo 3.1.18’de görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeğinin maddelerinden aldıkları puan ortalamalarının görev yaptıkları ilçeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda sadece madde 11 ve madde 15 hakkındaki görüşlerinde Kadıköy ilçesindeki yöneticiler lehine farklılık belirlenmiştir ( $U_{11}=160,00$  ve  $U_{15}=145,50$ ;  $p<.05$ ). Bulgulara göre okulların, öğrencilere hür yaşama sorumluluğu kazandıracak şekilde teşkilatlandırılması ve ortaöğretim programlarımız ve öğretim kaynaklarımızın, Türk Milli Eğitim felsefesi doğrultusunda geliştirilmekte olduğu konularında Kadıköy ilçesinde görev yapan yöneticiler daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin maddelerinden ayrı ayrı aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda hiçbir maddede katılımcıların kıdemlerine göre farklılık belirlenmemiştir. Bu bulguya göre farklı mesleki kıdemlere sahip yöneticiler araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin tüm maddeleri hakkında benzer görüşlere sahiptirler.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin maddelerinden ayrı ayrı aldıkları puan ortalamalarının en son bitirdikleri okula göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda hiçbir maddede katılımcıların en son bitirdikleri okula göre farklılık belirlenmemiştir. Bu bulguya göre farklı fakültelerden mezun olan yöneticiler araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin tüm maddeleri hakkında benzer görüşlere sahiptirler.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tutum ölçeğinin maddelerinden ayrı ayrı aldıkları puan ortalamalarının katılımcıların branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu tablo 3.1.19’da görülmektedir.

**Tablo 3.1.19: Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeğinin Maddelerinden Ayrı Ayrı Aldıkları Puan Ortalamalarının Katılımcıların Branşlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Ölçek Maddesi	Branş	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	SD	p
M3-Ülkemizde bilim adamları, felsefeciler ve yöneticiler giderek eğitim felsefesi alana yönelmektedirler.	Türkçe-Edebiyat	11	37,86	13,125	4	,011
	Matematik	3	24,33			
	Fen Bilgisi	5	21,20			
	Sosyal Bilgiler	7	23,21			
	Diğer	24	21,54			

Tablo 3.1.19’da görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeğinin maddelerinden ayrı ayrı aldıkları puan ortalamalarının katılımcıların branşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda yalnızca M3 hakkındaki görüşlerinde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla



kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın Türkçe-Edebiyat alanı ile Fen Bilimleri alanındaki yöneticilerin görüşleri arasında ve Türkçe-Edebiyat alanındaki yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre ülkemizde bilim adamları, felsefeciler ve yöneticilerin giderek eğitim felsefesi alana yöneldiği konusunda Türkçe-Edebiyat alanındaki yöneticiler daha olumlu görüşe sahiptirler.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tutum ölçeğinin maddelerinden ayrı ayrı aldıkları puan ortalamalarının katılımcıların yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu tablo 3.1.20'de görülmektedir.

**Tablo 3.1.20: Okul Yöneticilerinin Tutum Ölçeğinin Maddelerinden Ayrı Ayrı Aldıkları Puan Ortalamalarının Katılımcıların Yöneticilik Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Ölçek Maddesi	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ort.	$\chi^2$	SD	p
M17-Ortaöğretim Programlarımız öğrenciyi araştırmaya yöneltecek biçimde, öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır.	1-5 yıl arası	11	20,73	11,363	4	,023
	6-10 yıl arası	16	19,59			
	11-15 yıl arası	9	28,33			
	16-20 yıl arası	3	37,50			
	20 ve Üzeri	11	33,27			
M18-Ortaöğretimimizde eğitim programları çocuğun ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak hazırlanmıştır.	1-5 yıl arası	11	19,05	7,915	4	,032
	6-10 yıl arası	16	22,56			
	11-15 yıl arası	9	28,28			
	16-20 yıl arası	3	43,50			
	20 ve Üzeri	11	29,05			

Tablo 3.1.20'de görüldüğü gibi katılımcıların tutum ölçeğinin maddelerinden ayrı ayrı aldıkları puan ortalamalarının katılımcıların yöneticilik kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda M17 ve M18'de farklılık olduğu belirlenmiştir. Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Analizlerin sonucunda farklılığın her iki maddede de 16-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcılarla 1-5 ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip yöneticiler arasında, 16-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar lehine olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre 16-20 yıl arası kıdeme sahip katılımcılar ortaöğretim Programlarının öğrenciyi araştırmaya yöneltecek biçimde, öğrenci merkezli olarak hazırlandığı ve ortaöğretimimizde eğitim programlarının çocuğun ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak hazırlandığı konusunda daha olumlu görüşe sahiptirler.

## BÖLÜM IV

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada orta öğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerine ilişkin görüş ve düşünceleri 4 farklı boyutta (eğitim sistemi, okul ortamı, eğitim programları ve öğretmen) incelenmiştir. Bu araştırmadaki sonuçlar şunlardır;

1- Orta öğretim okul yöneticilerinin bu araştırmada en çok katıldıkları, Türkiye’de eğitim felsefesinin uygulamaya geçirilmesinde yönetsel ve politik faktörlerin rol oynadığı görüşüdür. Okul yöneticilerinin en az katıldıkları ise, eğitim ortamında öğrencilerin kendi sorumlulukları ile yüz yüze getirildikleri düşüncesidir.

2- Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tutum ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara baktığımızda cinsiyetleri bakımından kadın ve erkek okul yöneticilerinin arasında anlamlı bir farklılık olmamakta, kadın ve erkek orta öğretim okul yöneticileri benzer görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte anlamlı olmasa da erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre eğitim felsefelerine daha olumlu baktıkları sonucuna varılmıştır.

3- Yapılan bu araştırma iki farklı ilçede yapıldığından bu ilçelerde çalışan orta öğretim okul yöneticilerinin eğitim programları alt boyutundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında, Kadıköy ilçesindeki görev yapan orta öğretim okul yöneticilerinin tutum ölçeğinin “öğretmen” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları, Pendik ilçesinde görev yapan orta öğretim yöneticilerine göre anlamlı derecede yüksektir.

4- Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bir başka sonuç, değişik mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri arasında eğitim felsefelerini algılama düzeylerinin benzerlik gösterdiğiidir. Yine bu araştırmada bir başka benzer sonuç, farklı fakültelerden mezun olan orta öğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılama düzeylerinin benzerlik

göstermesidir. Ayrıca farklı branşlara sahip orta öğretim okul yöneticilerinin de eğitim felsefelerini algılamaları benzer sonuçlar göstermektedir.

**5-** Bu araştırmada mesleki kıdemi en yüksek olan yani 20 yıl ve üzeri olan orta öğretim okul yöneticilerinin, orta öğretim öğretmenlerinin, eğitim araçlarından yararlandıklarını; orta öğretim öğretmenlerinin Türk eğitim felsefesine dayalı olarak eğitimin genel amaçlarına anlam verebildikleri; bu öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilerde öğrenme isteği uyandırdıkları; öğretmenlerin, öğrenciler için iyi bir araştırmacı, rehber ve kaynak kişi özellikleri taşıdıkları; bu öğretmenlerin zamanı iyi değerlendirdikleri; yine bu öğretmenlerin insan kişiliğini geliştirme konusunda uzman kişiler oldukları konusunda mesleki kıdemi 20 yıl altı olan orta öğretim okul yöneticilerine göre daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir.

**6-** Elde edilen bir başka sonuca göre, orta öğretim okul yöneticilerinin şu an görev yaptıkları okullardaki kıdemlerine göre farklı kıdeme sahip orta öğretim okul yöneticileri arasında eğitim felsefelerini algılama düzeyleri benzerlik göstermektedir.

**7-** Bu araştırmaya katılan orta öğretim okul yöneticilerinin, öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrencilerde öğrenme isteği uyandırdığı görüşüne, erkek orta öğretim okul yöneticileri, kadın orta öğretim okul yöneticilerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**8-** Orta öğretim okul yöneticilerinden, Kadıköy ilçesinde görev yapan okul yöneticileri, okulların hür yaşama sorumluluğu kazandıracak şekilde teşkilatlandırılması ve orta öğretim programlarımız ve öğretim kaynaklarımızın, Türk Milli Eğitim Felsefesi doğrultusunda geliştirilmekte olduğu konularında, Pendik ilçesinde görev yapan orta öğretim okul yöneticilerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

**10-** Bu araştırmaya katılan orta öğretim okul yöneticilerinin araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin maddelerinden ayrı ayrı aldıkları puan ortalamalarının, mesleki kıdem farklılığına, ve en son bitirdikleri okula göre orta öğretim okul yöneticilerinin benzer görüşlere sahip olduğu elde edilmiştir. Ancak bu araştırmaya katılan farklı branşlara sahip orta öğretim okul yöneticilerinden 16 – 20 yıl kıdeme sahip okul yöneticileri, orta öğretim programlarının öğrenciyi araştırmaya yöneltecek biçimde, öğrenci merkezli hazırlandığı ve

orta öğretimizde eğitim programlarının çocuğun ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak hazırlandığı konusunda daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

## 5.2. Tartışma

Eğitimin amacı üzerindeki tartışma, bir yandan bireyin ya da toplumun gereksinimlerinin vurgulanması, öbür yandan da düşünsel gelişme, kişilik oluşumu, ahlaki ya da dinsel bilincin güçlendirilmesi gibi hedeflerden birinin ötekilere üstün tutulması düzeyinde sürmektedir. Toplumsal bütünleşmeyi koruma, bireyleri yurttaşlığa hazırlama, ulusal bilinci geliştirme gibi yönelimler de eğitimin amacıyla ilgili tartışmaların odağında yer almaktadır. Örgün eğitimde öğrencilerin yaş, zekâ yaşı, ırk, cinsiyet, toplumsal sınıf, coğrafi bölge, ailenin geliri gibi ölçütler bakımından türdeş ya da karma gruplarda toplanması; öğrenciler arasında yarışmanın ya da işbirliğinin özendirilmesi; örgün eğitimde işlenen konuların genişletilmesi ya da daraltılması; dinsel ve siyasal bilgilenmenin kamu eğitimindeki yeri; okulların toplumdaki tartışma sorunlarına açık ya da kapalı tutulması; eğitimin düşünsel tekdüzelikten korunması ve bunun gibi konular günümüzde eğitim felsefecileri arasındaki öteki tartışma konularıdır.

Bu araştırmada en çok katıldıkları, Türkiye’de eğitim felsefesinin uygulamaya geçirilmesinde yönetsel ve politik faktörlerin rol oynadığı görüşüdür. Eğitim, ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin bir alt sistemidir. Bu bağlamda eğitimdeki felsefe, ekonomik, politik ve toplumsal sistemlerin felsefesiyle aynı olmalıdır; çünkü eğitim, politik, ekonomik, toplumsal sistemlerin istediği insanları yetiştirmek üzere işe koşulmuştur. Bu yapılmazsa hedefler gerçekleşmeye bilir.

Yapılan bu araştırmada orta öğretim okul yöneticilerinin en az katıldıkları konu, eğitim ortamında öğrencilerin kendi sorumlulukları ile yüz yüze getirildikleri düşüncesidir. Türk Milli Eğitim Sisteminde “iş birliğine dayalı öğrenme metodu” olarak bilinen ancak fazlasıyla yaygınlaşmadığı için bu metodun öğrencilerde bireysel sorumluluk bilincinin fazlasıyla yerleşmemesine sebep olması kaçınılmaz bir sonuç olacaktır. Nitekim işbirliğine dayalı öğrenmede en önemli amaç, her öğrencinin bilgi beceri ve davranış bakımından güçlü bireyler olmasını ve potansiyeli ölçüsünde grubun amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmasını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için grup üyelerinin her

biri, kendisine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmek sorumluluğu ile yükümlüdür. Her üye, hiçbir şey yapmaksızın gruptaki diğerlerinin başarısına ortak olamayacağını bilincinde olmalıdır.

Kadıköy ilçesindeki görev yapan orta öğretim okul yöneticilerinin tutum ölçeğinin “öğretmen” alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları, Pendik ilçesinde görev yapan orta öğretim yöneticilerine göre anlamlı derecede yüksek olmasının en temel sebebi farklı sosyo- ekonomik durum olacaktır. Nitekim Kadıköy ilçesi Pendik ilçesine göre, sosyo-ekonomik olarak daha üst düzeydedir. Kadıköy ilçesinde görev yapan okul yöneticilerinin böyle düşünmesinde bu gerçek önemlidir. Kadıköy ilçesindeki orta öğretim okulları daha fazla teknik imkana, maddi kaynağa, sosyal ve kültürel etkinliklere sahip olduğundan gerek veliler gerekse okul yönetiminde çalışanların öğretmenlerden, öğrencilere iyi bir model olmalarını bekleme istekleri daha fazla olabilir.

Bu araştırmada mesleki kıdemi en yüksek olan yani 20 yıl ve üzeri olan orta öğretim okul yöneticilerinin, orta öğretim öğretmenlerinin, eğitim araçlarından yararlandıklarını; orta öğretim öğretmenlerinin Türk eğitim felsefesine dayalı olarak eğitimin genel amaçlarına anlam verebildikleri; bu öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla öğrencilerde öğrenme isteği uyandırdıkları; öğretmenlerin, öğrenciler için iyi bir araştırmacı, rehber ve kaynak kişi özellikleri taşıdıkları; bu öğretmenlerin zamanı iyi değerlendirdikleri; yine bu öğretmenlerin insan kişiliğini geliştirme konusunda uzman kişiler oldukları konusunda mesleki kıdemi 20 yıl altı olan orta öğretim okul yöneticilerine göre daha olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Burada mesleki tecrübeden bahsedilebilir. Mesleki kıdemi yüksek olan okul yöneticileri okullarda tecrübelerinden kaynaklı öğretmenleri motive edebilmektedir.

### **5.3. Öneriler**

**1** - Tüm okulların amaçlarına uygun bir şekilde yönetilmesi okul yöneticilerinin performansına göre değişiklik göstermektedir. Orta öğretim okul yöneticilerinin yönetim şekli, becerisi ve yönetimde alacağı başarı ve çözüm odaklı kararlar benimsenen bir eğitim felsefesinden bağımsız değildir. Bu nedenle orta öğretim okul yöneticilerine Türk Eğitim Felsefelerini algılamaları ve bu yönde yönetici davranışı sergileme amacı ile hizmet içi programlar düzenlenmelidir.

2 – Orta öğretim okul yöneticileri eğitim sistemimizin Progressivizm yaklaşımına göre düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılar, okul yöneticilerinin davranışlarının hangi felsefi yaklaşıma uygun düştüğü konusunda araştırma yapabilmelidirler.

3 – Bayan orta öğretim okul yöneticileri erkek meslektaşlarına oranla eğitim felsefelerini daha olumsuz algılamaktadırlar. Bu açığın kapatılabilmesi için bayan yöneticilerin özellikle eğitim felsefesi alanında hizmet içi eğitimden geçmeleri sağlanabilir, bu konuda Üniversitelerin felsefe bölümlerinden eğitim felsefesi alanında sempozyumlar talep edilmelidir.

4 – Orta öğretim okul yöneticilerinden yöneticiliğe yeni başlamış veya fazla kıdeme sahip olmayanların, öğrencilerin sorunlarını kavratmalarında daha başarılı olabilmeleri amacıyla kendilerinden daha kıdemli, deneyimli ve bilgili meslektaşlarından olabildiğince faydalanmaları sağlanmalıdır.

5 – Eğitim felsefelerini algılama düzeyleri açısından farklı sonuçlar çıkan ilçeler arasında ortak paneller düzenlenmelidir. Karşılıklı değişim programları, yönetici değişiklikleri, öğretmen değişiklikleri ve misafir öğrenci programları düzenlenmelidir.

6 - Odak noktası insan olan eğitim sisteminde kurallar güncel soru ve sorunların çözümünde çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin yönetim sürecinde, aldıkları kararlarda yaratıcı fikirler ve yöntemler kullanmaları Türk eğitim felsefesine uygun bir yönetim anlayışı belirlemeleri teşvik edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara : Başak Matbaacılık, 4.Baskı.
- Akdağ, B. (2006). Eğitim Felsefesinde İnsanı Görme Tarzı. İstanbul : *Felsefe Yazım Dergisi*. Aralık – Ocak.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: AÜEF Yayınları.
- Aksoy, H.H. (2004). Kız Çocuklarının Eğitimi. Ankara : *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*.  
<http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/reform/aydin.doc>.  
(Erişim tarihi: 16/04/2010)
- Alkan, C. (1983). *Eğitim Felsefesi*. Bursa : Uludağ Üniversitesi Yayınları, No:8.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara : Hatipoğlu Yayınevi.
- Baker, C. (1995). *Zorunlu Eğitime Hayır*. Çeviren: Ayşegül Sönmezay, İstanbul : Ayrıntı Yayınları.
- Başar, H. (2001). Türk Eğitim Sisteminde Okul Örgütünün Yapısı, İşleyişi, Sorunları, Öneriler. *2000.Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu* (11-13 Ocak 2001). Ankara : H.H.Tek Işık Vakfı Yayınları.
- Başaran, İ. (1998). *Eğitim Yönetimi* . Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Bayraklı, B. (2002). *Mukayeseli Eğitim Felsefesi Sistemleri*. İstanbul : Sidre Yayıncılık ve Dağıtım, 2.Baskı.
- Brown, L.M. (1966). *General Philosophy In Education*. . New York : Mc Graw – Hill Book Company.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim Felsefesi* . Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık, 14.Baskı.



- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim Felsefesi Üzerine Yazılar*. Ankara : Yargıçoğlu Matbaası.
- Büyükdüvenci, S. (1994). Realizm ve Eğitim . Ankara : *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt :27, Sayı :1.
- Büyükdüvenci, S. (1998). İdealizm ve Eğitim . Ankara : *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:21, Sayı:1.
- Çelik, V. (2001). Geleceğin Okul Liderleri. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu* (11-13 Ocak 2001). Ankara : H.H.Tek Işık Vakfı Yayınları
- Duruhan, K.(2004). Türkiye’de Okullarda Geleneksel Anlayış Yöntemleriyle İnsan Yetiştirmenin Olumsuz Etkileri. *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* ( 6 – 9 Temmuz 2004) . Malatya : İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Demircioğlu, C. (2000). *Eğitimin Felsefi Temelleri : Eğitim – Felsefe İlişkisi, Eğitim Felsefesi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara : Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara : Pegem A Yayıncılık Tic.Ltd.Şti, 4.Baskı.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dombaycı, M.A. (2008). *Türkiye’de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi) . Ankara : Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DPT (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Devlet Planlama Teşkilatı <http://ekutup.dpt.gov.tr/disecono/oik529.pdf> ( Erişim Tarihi: 25/05/2010 )  
Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). *1 Temmuz 2006 Tarihli Resmi Gazete*, Sayı: 26215.  
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> ( Erişim Tarihi: 25/05/2010 )
- Ediger, M. (2000). *Philosophy Perspectives İn Teaching Social Studies*. Journal Of Instructional Psycholgy.  
<http://www.findarticles.com/cf0/m0FCG/2> (Erişim tarihi: 18/04/2010)
- Emil, B. (1997). Eğitimde Şahsiyet ve Kültür. İstanbul : *Türk Edebiyatı Dergisi*, Sayı:284, Haziran.

- Erdem, A.R. (2002). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planındaki (1996-2000) Eğitimle İlgili İlke ve Politikaların Uygulamasının Değerlendirilmesi. Denizli: *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.Yıl, Sayı: 11.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul : Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi, Öğretim Liderliği*. İstanbul : Sistem Yayıncılık, 5.Baskı.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul : Alfa Yayıncılık, 7.Baskı.
- Ergin, B. (1998). *Çanakkale İli Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefemizi Algılama Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara : Pegem Akademi, 2.Baskı.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu . Ankara : *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 3.
- Eseripek, A. (1978). Eğitim ve Sosyalleşme . Ankara : *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:1 – 2 ,Cilt: 10.
- Fidan, N. & Erden, M. (1986). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara : Kadioğlu Matbaası.
- Fidan, N. & Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul : Alkım Yayınları.
- Fouline, P. (1942). *Varoluş Felsefesi*. Çeviren : Nurettin Topçu (1973). İstanbul : Hareket Yayınları.
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitimde Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Çeviren: Nesrin Kale (2005). Ankara : Ütopya Yayınevi, 2.Basım.
- Hesapçıoğlu, M. (1988). *Türkiye’de İnsan Gücü ve Eğitim Planlaması*. Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Jaspers, K. (2003). *Felsefe Nedir?*. Çeviren : İ.Z. Eyüboğlu (2005). İstanbul : Say Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y.K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara : Bilim Yayınları.

- Kaya, Y.K. (1986). *Eğitim Yönetimi*. Ankara : Bilim Yayınları.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve Orta Öğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul : Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstütüsü.
- Kepenekçi, Karaman, Y. (2003). Demokratik Okul. Ankara : *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Anı Yayıncılık, Sayı: 3.
- Koçer, A. H. (1980). *Eğitim Tarihi*, Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Küken, G. (1996). *Felsefe Açısından Eğitim*. İstanbul : Alfa Yayınları.
- Livingstone, R. (1969). *Eğitimde Geleceğe Bakış*. Çeviren: Turhan Oğuzhan (1969).Ankara : MEB Yayınları.
- Marinof, L. (2004). *Felsefe Terapisi*. Çeviren Engin Sökmen (2006), İstanbul : Gendaş Yayınları.
- Memduhoğlu, H.B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. Ankara : *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:176, Güz.
- Özbydar, S. (1972). Üniversitede Başarı Gösteremeyen Öğretmen Olur Mu? , *Milliyet Gazetesi*, 17 Eylül 1972, İstanbul  
<http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/Arsiv/1972/09/17>  
(Erişim tarihi:10/05/2010)
- Özdemir, S. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara : Nobel Yayınları. 1. Basım.
- Özgüleç, İ. (2007). *Milli Kültür Perspektifinde Eğitim*. Ankara : İndeks Kitapevi.
- Öztabağ, L. (1978). *Felsefe Dersleri*. İstanbul : İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Öztürk, H. (1992). *Eğitim Felsefesi*. Ankara : Reyhan Ltd.şti.
- Shafer, S.N. (1987). *Human Rights Education İn Schools*. Human Rights And Education, New York: Pergomon Press. Çeviren : Rüştü Yeşil (2003). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem.

- Solak, A. (2006). *Felsefe ve Eğitim*. Ankara : Hegem Yayınları.
- Sönmez,V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*.Çeviren: Ayşen Ekmekçi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Sönmez, V., Tozlu, N., Ömerustaoğlu, A., Sönmez, S., Duruhan, K. (2006). *Felsefe ve Eğitim*. Ankara : Hegem Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Topçu, N. (1981). *Felsefe*. İstanbul : İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Topdemir, H.G. (2008). *Felsefe*. Ankara : Pegem Akademi ve Yayıncılık.
- Topses, G. (1982). *Eğitim Felsefesinin Temel Sorunları*. Ankara : Dayanışma Yayınları, No: 17.
- Tozlu, N. (1992). Eğitim Felsefesindeki Son Gelişmeler ve Düşündürdükleri. Ankara : *Türk Felsefe Dergisi Yayını*, Sayı : 3.
- Tozlu, N. (1994). Türk Felsefe Dünyası. Ankara : *Türk Felsefe Dergisi Yayını*, Sayı: 14.
- Tozlu, N. (1994). I.Eğitim Felsefesi Kongresi Açılış Konuşması. Ankara : *Felsefe Dünyası Dergisi, Türk Felsefe Derneği Yayını*, Sayı : 14, Kış: 1994.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul : Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, No: 2823.
- Tunalı, İ. (1983). *Felsefe*. İstanbul : Altın Kitaplar Yayınevi.
- Turgut, İ.(1991). *Eğitim Üzerine Bir Deneme*. İzmir : Bilge Han Matbaası.
- Uygur, N. (1984). *Felsefenin Çağrısı*. İstanbul : Remzi Kitapevi.
- Uzunoğlu, S. (2000). Beyin Hakkında Son Bilgilerin Eğitime Yansımaları *Eğitimde Kalite Dergisi*. <http://egitim.hyperment.net/selim1.html> (Erişim tarihi:15/05/2010)

- Ünal, S. ; Ada, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul : Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, S: 3.
- Whiteford, B.J.E. (2000). *Essantializm: Structuring Private Spirituality, A Philosophie Of The Presence*. New York : Wheat Forders.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1993). *Curriculum Development*. USA : MacMillan Publishing Company.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul : Alkım Yayınları.
- Yeşil, R. (2004). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem. Kırşehir : *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı:1.
- Yıldırım, C. (1987). *Eğitim Felsefesi*. Ankara : Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim ö Fakültesi Yayını.
- Yıldırım, C. (1991). Eğitim Bilimleri : Eğitim Felsefesi. Ankara : Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını.
- DPT (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Devlet Planlama Teşkilatı <http://ekutup.dpt.gov.tr/disecono/oik529.pdf> ( Erişim Tarihi: 25/05/2010 )  
Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). *1 Temmuz 2006 Tarihli Resmi Gazete*, Sayı: 26215.  
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> ( Erişim Tarihi: 25/05/2010 )

## BÖLÜM 1

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen kişisel durumunuzu yansıtan her soru için  sembol içine **X** işareti koyunuz.

**1- Cinsiyetiniz:**

Kadın  Erkek

**2- Meslekteki Kıdeminiz:**

1- 5 Yıl  6- 10 Yıl  11- 15 Yıl

16- 20 Yıl  20 Yıl ve yukarısı

**3- En son bitirdiğiniz Okul**

Öğretmen Okulu  Eğitim Enstitüsü  Eğitim Fakültesi

Eğitim Yüksek Okulu  Diğer

**4- Branşınız**

Türkçe – Edebiyat  Matematik  Fen Bilgisi

Sosyal Bilgiler  Diğer

**5- Yöneticilik Kıdeminiz**

1 – 5 Yıl  6 – 10 Yıl  11 – 15 Yıl

16 – 20 Yıl  20 Yıl ve yukarısı

**6- Şu an yöneticilik yaptığınız okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?**

1 – 5 Yıl  6 – 10 Yıl  11 – 15 Yıl  16 – 20 Yıl

20 Yıl ve Yukarısı

## BÖLÜM 2

**EĞİTİM FELSEFESİ TUTUM ÖLÇEĞİ**

	(TK)	(ÇK)	(AK)	(HK)
1- Türkiye’de eğitim felsefesinin uygulamaya geçirilmesinde yönetsel ve politik faktörler rol oynamaktadır.				
2- Eğitim felsefesinin bulguları, eğitim sistemimize yeterince yansıtılmaktadır.				
3- Ülkemizde bilim adamları, felsefeciler ve yöneticiler giderek eğitim felsefesi alanına yönelmektedirler.				
4- Eğitim sistemimiz, öğrencinin toplumsal ve siyasi düşüncelerin kritiğini yapabilmesi için ortam hazırlamaktadır. (Demokratik Eğitim)				
5- Eğitim sistemimiz, temelde öğrenciyi gelişen dünyaya ayak uydurabilecek bir şekilde yetiştirmeyi gaye edinmiştir.				
6- Eğitim sistemimiz, öğrencinin kendisini istediği şekilde ifade etmesine izin vermektedir.				
7- Eğitim sistemimiz, sıkı disipline, pasif öğretime karşıdır.				
8- Okullarımız, öğrencilere eğitim araçlarını kullanma yeteneğini iyi bir şekilde kazandırmaktadır.				
9- Orta öğretim okullarımız, düşüncelerin ve kişiliklerin serbestçe etkileşimini teşvik eden demokratik bir ortama sahiptirler.				
10- Eğitim ortamında öğrenci, kendi sorumluluğuyla yüz yüze getirilmektedir.				
11- Okullarımız, öğrencilere hür yaşama				

sorumluluğu kazandıracak şekilde teşkilatlandırılmıştır.				
<b>12-</b> Okullarımız, öğrencilerin zihinlerini ve karakterlerini eğiterek, onları geleceğe göre hazırlamaktadır.				
<b>13-</b> Okullarımız, öğrencilerin isteyerek ve kendi kendilerini yönlendirerek öğrenmelerini sağlayan kurumlardır.				
<b>14-</b> Eğitim araçları, orta öğretim programlarının amaçlarının gerçekleşmesinde eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır.				
<b>15-</b> Orta öğretim programlarımız ve öğretim kaynaklarımız Türk Eğitim Felsefesi doğrultusunda geliştirilmektedir.				
<b>16-</b> Orta öğretim programlarımız, öğrenci açısından önemli görünen problemleri çözmeyi gaye edinmiştir.				
<b>17-</b> Orta öğretim programlarımız, öğrenciyi araştırmaya yöneltecek biçimde, öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır.				
<b>18-</b> Orta öğretimimizde eğitim programları, çocuğun istek, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak hazırlanmıştır.				
<b>19-</b> Orta öğretim programlarımız, rekabet yerine işbirliğini sevgi ve arkadaşlığı teşvik etmektedir.				
<b>20-</b> Orta öğretim öğretmenleri, eğitim araçlarının öğrenmedeki yerini belirler ve azami derecede faydalanır.				
<b>21-</b> Orta öğretim öğretmenleri, Türk Eğitim Felsefesine dayalı olarak eğitimin genel amaçlarına anlam verebilmektedirler.				
<b>22-</b> Öğretmenlerimiz, tutum ve davranışlarıyla öğrencilerde öğrenme isteği uyandırmaktadırlar.				



23- Öğretmenlerimiz, öğrencileri için iyi bir araştırmacı, rehber ve kaynak bir kişi nitelikleri taşımaktadırlar.				
24- Öğretmenlerimiz zamanı iyi değerlendirmek de önemsiz, anlamsız ve kısır tartışmalarla zamanı ziyan etmemektedirler.				
25- Öğretmenlerimiz insan kişiliğini geliştirme konusunda uzman kişilerdir.				

**Bilgi ve tecrübeleriniz ışığında konu ile ilgili olarak ilave etmekte fayda gördüğünüz hususları ve önerilerinizi lütfen aşağıya yazınız.**

FK-3

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 9242  
Konu : **Anket.**  
**(Duygu TEMEL)**

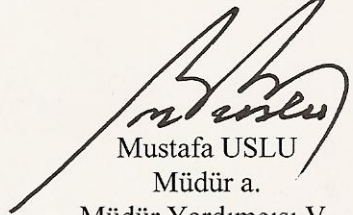
27. Ocak 2010

**MALTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne**

- İlgi: a) 04/01/2010 tarih ve 15 sayılı yazımız.  
b) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Valilik Makamının 26/01/2010 tarih ve 8817 sayılı Oluru

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Duygu TEMEL'in**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefelerini Algılamaları (Pendik İlçesi Örneği)" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (c) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (c) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Mustafa USLU  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı V.

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (c) Valilik Oluru.
- Anket soruları.

FK-4

**Sayın ; Duygu TEMEL**  
**Maltepe Üniversitesi**  
**Yüksek Lisans Öğrencisi**

“Çanakkale ili Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefemizi Algılama Düzeyleri” konulu yüksek lisans tezinde kullanılan, “Tutum Ölçeğinin” yukarıda adı geçen Duygu TEMEL tarafından yüksek lisans tezinde uygulanması tarafımdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.12.01.2010

12.01.2010

Öğr. Gör. Bayram ERGİN

ADRES :  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
İlköğretim Bölüm Başkanlığı  
Anafartalar Kampüsü  
17100 ÇANAKKALE

GSM : 0 536 923 86 68