

OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARININ İNCELENMESİ**EXAMINATION OF EDUCATIONAL BELIEFS OF SCHOOL MANAGERS****Murat ÖZGEN¹, Serdar TOKUR², Şebnem SÖZEN³, Emine YILMAZ⁴****Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri****Makale Bilgileri****Geliş Tarihi**

12.09.2022

Kabul Tarihi

12.09.2022

Anahtar KelimelerOkul,
Yönetici,
Eğitim inancı.**Özet**

İnançlar, deneyimlerin verdiği deneyimlerin etkisinden daha güçlüdür ve insan davranışının oluşumunda gerçek deneyimlerden daha büyük bir etkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin uygulamaları, öğrenciler için eğitim fırsatlarını şekillendiren inançlardır. Bu nedenle okul yöneticilerinin eğitim inançlarının belirlenmesi, grup davranışını anlamak ve açıklamak için gerekli ve önemlidir.

Çalışmada okul yöneticileri üzerinde Eğitim İnançları ölçeği uygulanmıştır. Toplam 81 yönetici üzerinde uygulanan analiz sonuçlarına göre ilerlemecilik puanının medeni durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Varoluşçuluk puanının medeni durumu, öğrenim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Varoluşçuluk puanının çalışılan okulda göre yapma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre 21 yıl ve üzeri çalışanların puanları daha yüksektir.

Article Info**Received**

12.09.2022

Accepted

12.09.2022

KeywordsSchool,
Administrator,
Education belief.**Abstract**

Beliefs are stronger than the influence of experiences and have a greater influence on the formation of human behavior than actual experiences. School administrators' practices are beliefs that shape educational opportunities for students. Therefore, it is necessary and important to determine the educational beliefs of school administrators, to understand and explain group behavior.

The Eğitim İnançlı scale was applied on the school administrators in the study. According to the results of the analysis applied to a total of 81 managers, it was determined that the progressivity score showed a statistically significant difference in terms of educational status. It has been determined that the creativity score has a statistically significant difference in terms of educational status and educational status. It has been determined that the creativity score has a statistically significant difference in terms of the duration of the study. Compared to the average score, the scores of those working 21 years and older are higher.

1. GİRİŞ

Eğitim İnançları; Eğitim fikirlerinin, konferansların ve problemlerin cevaplarla buluşması ve eğitim eleştirisinin yöntem ve tekniklere dönüştürülmesidir. Bu uygulamadaki eğitim felsefesi ile eşdeğerdir. Eğitim inançları aynı zamanda hayata, öğrenmeye, öğretmeye, bireylere, topluluklara, gelişime ve daha birçok kavrama açık olmaya çalışan felsefi derlemelerdir. Filozoflar eğitimle ilgili pek çok soruya genel ve sistemli bir şekilde cevap

¹ Yavuztürk İlkokulu, İstanbul, e-mail: ozgen2967@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7968-7746 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² Gazi Mustafa Altıntaş İlkokulu, İstanbul, e-mail: serdartokur69@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9600-852X

³ Öğretmen Harun Reşit İlkokulu, İstanbul, e-mail: sebnemsozen@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1049-5508

⁴ Yavuztürk İlkokulu, İstanbul, e-mail: eminebasegmez@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0843-7376

bulmaya çalışmışlar ve farklı zaman dilimlerinde farklı alanlardan gelen fikirlerini kümülatif olarak geliştirmişlerdir. Bu farkta kümülatif çizgiler; eğitim bilim insanları, filozoflar, eğitim filozofları tarafından eğitim felsefesi veya inançlarıdır. Bu felsefeler öğretmene, sınıfa ve okul kültürüne yansır.

Çocuğa, eğitime, öğretime ve öğrenmeye ilişkin bakış açıları birçok kavramın düşüncede farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim felsefeleri öğrenmeye, çocuklara ve eğitime farklı cevaplar verir ve farklı kavramları vurgular. Öğretmenler de inandıkları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim verirler ve bu felsefeleri en iyi şekilde uygulamak için okul kültürü içinde çalışırlar (Livingston ve ark, 1995). Öğretmenlerin eğitime yaklaşımlarını etkileyen eğitim inançları ve bu felsefelerin getirdiği kavram, düşünce ve deneyimler; çocuğun, anne babanın, iş arkadaşlarının ve okul müdürlerinin bakış açılarını belirleme potansiyeline sahiptir (Erden, 2007). Aynı şekilde, eğitim inançları da liderlik modellerini etkileyebilir.

1.1. Eğitim İnançları

Eğitim inançları kavramı, bir öğretmenin öğrencilere öğretmek için düşündüğü, içselleştirdiği ve inandığı tutumlardır. Bu konudaki literatürü incelediğimizde eğitim inançlarının eğitim felsefesinden kaynaklandığını görürüz. Felsefe, kişinin kişisel inanç ve değerlerini, yaşama amacını, kim olduğunu ve izlediği yolu anlamasına yardımcı olur (Demirel, 2002).

Nasıl felsefe tüm bilimlerle ilgiliyse, tüm bilim dallarının da felsefe ile zorunlu bir ilişkisi vardır. Elbette eğitim bilimi de felsefe ile yakından ilgili bir alandır. İnsan tarafından kabul edilen felsefi düşünce; sadece çeşitli bilimlere olan inançlarını değil, aynı zamanda mesleğe karşı tutumlarını da etkiler. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencileriyle olan ilişkilerinde insanlara bakış açıları belirleyici olmaktadır (Gutek, 2014).

Bu bağlamda eğitim felsefesinin genel işlevi, çeşitli olasılıklardan değerlendirme ve analiz yoluyla eğitim inançlarına ulaşmaktır (Brauner ve Büyükdüvenci 1982). Eğitim felsefesine dayalı eğitim inançları beş başlıktan oluşmaktadır. Eğitim inançları; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluktur. Her bir eğitim inancının içeriğini incelemek, hangi eğitim inancının karşılık geldiğini anlamana yardımcı olacaktır.

Daimicilik: İnsanları zeki varlıklar olarak tanımlayan sebat, idealizm ve realizm üzerine kuruludur. İdealist bir eğitim anlayışında yapılması gerekenin değerlerin nesilden nesile aktarılması olduğu fikri çokkültürlülüğün temel anlayışını oluşturan görüşlerden biridir. Bu

sayede toplumun kültürel zenginliği yüzyıllarca devam edebilir. Diğer eğitim felsefeleriyle karşılaştırıldığında en muhafazakar ve geleneksel felsefe daimiciliktir (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015).

Esasicilik: Gerçekçi felsefeye dayanır. Sosyal ve kültürel bir varlık olan bir kişi, çok yıllık bilginin aksine doğuştan bilgi ile donatılmamıştır. Bilgi daha sonra öğrenilir ve bilgiye ancak tümevarım yoluyla ulaşılabilir. Bu yaklaşımın savunucuları ezberlemeye ve tekrarlamaya vurgu yapar. Eğitim programları hakim kültürel değerlerle donatılmalıdır. Çözülmemiş ve ileride yaşanacak sorunlar içerikte yer almamalıdır (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015).

İlerlemecilik: İlerlemeciliğin eğitim felsefesi, çoğulculuğa karşı pragmatik bir felsefeden gelir. Bu anlayış, geleneksel eğitimde görülen aşırı baskı, katı disiplin, katı eğitim anlayışı ve öğrencinin pasif konumda olduğu öğretim tarzına karşıdır. İlerlemecilik felsefesinin önde gelen isimleri incelendiğinde; John Dewey, William Heard Kilpatrick ve Body H. Bode olduğunu görülmektedir (Ergün, 2015).

Yeniden Kurmacılık: Yeniden kurmacılık felsefesinin en belirgin özelliği toplumsal krizleri aşarak yeni bir toplum yaratmayı amaçlamasıdır. Bu fikir, insanlığın yok oluş ile yeni bir medeniyetin doğuşu arasında bir yol ayrımında olduğuna dair sıkı fikirden gelmektedir. Bu düşünceden hareketle ilerlemeci eğitimde benimsenen hedef, bu yol ayrımında toplumu dönüştürmek ve şekillendirmektir (Sönmez, 2014).

Varoluşçuluk: Varoluşçu eğitim, eğitimde varoluşçu felsefenin bir ifadesidir. Varoluşçulukta bilgiye giden yol sezgidir. İnsan kendi varlığını yaratan tek varlıktır. Kendi değerlerini yaratır, kendi yolunu seçer. İnsanlar bu seçimleri yapmakta özgürdür. Özgürlük; seçmek, eylemde bulunmak ve eylemlerinden sorumlu olmaktır. Varoluşçu yaşamın ve eğitimin amacı, insanları özgürleştirmek, özgür iradelerinin ve seçimlerinin değerinin farkına varmalarını sağlamaktır. Eğitim, kişinin hayata bakış açısını zenginleştirecek ve ona seçenekler sunacak deneyimler üzerine kurulmalıdır. Bu nedenle varoluşçuluk açık okul sistemini desteklemektedir. Eğitim, insanın özgürlüğünü ve kendini gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Öğrenciler tercih ettikleri dersi ve öğretmeni seçebilmelidir. Okul veya öğretmen değil, öğrenci kendini sınamalıdır. Sosyal ve doğal fenomenler ve olaylar, öğrencinin seçebileceği kadar geniş ve çeşitli olmalıdır (Sönmez, 2014).

1.2. Eğitim İnançları ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021), yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitime ilişkin inançlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmayı amaçlamıştır. Ölçek için gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra 154 öğretmen ve 305 öğretmen adayına uygulanmıştır. Daimici, esasici, yeniden kurmacı, ilerlemeci ve varoluşçu eğitim olmak üzere beş alt boyutu olan beşli Likert tipi bir ölçek olarak 40 madde bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Akgün (2015), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi kurmaya ve bu durumların farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmıştır. Uşak Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 432 sınıf öğretmeni adayının katılımıyla "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve 2014-2015 akademik yılı "Eğitim İnançları Ölçeği" ile verileri toplanmıştır. Elde edilen verilerde sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları ve alt boyutları olan ilerlemecilik, daimicilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılıkla pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülürken esasicilik alt boyutu ile negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Yaş, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile geliri değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamakla birlikte, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

İzalan (2017), sınıf öğretmenlerinin öğretme inançları ile metaforik tutumlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Gaziantep ilinde görev yapan 315 sınıf öğretmeni, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştiren bir araştırmaya katılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin en yüksek varoluşsal bilgi inançlarına ve en arzu edilen bilgiye sahip oldukları gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve metaforik algılarında cinsiyet, eğitim düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Olumlu ve olumsuz düşünmeyi mecazi olarak geliştiren sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun varoluşçu bilgi inançlarına sahip olduğu görülmüştür.

1.3. Araştırmanın Önemi

İnançlar, belirli bir konu hakkında güçlü bir şekilde tanımlanmış tutumlar ve önyargılı kavramlardır. Gözlemler gözlemlenebilir davranışlar değil, organize eğilimlerdir. Atıf, bilişsel

ve duygusal unsurları olan ve davranışsal eğilimleri içeren oldukça kalıcı bir sistemdir. Mutlulukla ilişkilendirilen bilişsel öğeler inançlardan oluşur. İnançlar, bireyin bir nesne hakkındaki bilgi ve düşüncelerini temsil eder.

Bir nesne ya da olguya karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum varsa, o nesne ya da olguyla ilgili olumlu ya da olumsuz bir inanç da olacaktır. İnanç, örgütsel yaşamda önemli rol oynayan karakteristik bir kültürel unsurdur. Çünkü inançlar, örgüt kültürü araştırmalarında kültürel bir unsur olarak yer almaktadır. Eğitim inançları, eğitimle ilgili anlayışları, önermeleri ve tartışmaları içerir. Eğitim inançları yalnızca öğretmenler için değil okul yöneticileri için de oldukça önemlidir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Çalışmada okul müdürlerinin eğitim inançlarıyla demografik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığının tespiti amaç edinilmiştir.

1.5. Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin eğitim inançlarının demografik özellikleriyle arasında anlamlı ilişki var mı?

1.6. Alt Problemler

1. Eğitim inançları cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
2. Eğitim inançları medeni duruma göre farklılık gösterir mi?
3. Eğitim inançları öğrenim durumuna göre farklılık gösterir mi?
4. Eğitim inançları çalışılan okulda görev yapma süresine göre farklılık gösterir mi?
5. Eğitim inançları mesleki kıdem süresine göre farklılık gösterir mi?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan 81 okul yöneticisinin eğitim inançlarının tespiti için yapılmış nicel bir araştırmadır. Okul yöneticilerinden kendilerine gönderilen anketleri doldurmaları istenmiş ve ilişkisel tarama yöntemiyle çalışma hazırlanmıştır (Karasar, 2017).

Çalışmada İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görevli 81 okul yöneticisi üzerinde Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz (2012) geliştirdiği Eğitim İnançları ölçeği kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2022 - 2023 eğitim - öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde görev yapan okul müdürleri oluşturmuştur. Çalışma grubunda 81 yönetici yer almıştır. Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet		TOPLAM	
	Kadın	Erkek		
	f	f	f	%
	57	24	81	100

Tablo 1 incelendiğinde 57 kadın katılımcı, 24 erkek katılımcı olmak üzere toplam 81 kişilik çalışma grubunun olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Eğitim İnançları Ölçeği: Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçekte 40 madde ve 5 boyut (Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk) yer almaktadır. Ölçek kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum seçenekleri ile Likert tipi beşli derecelendirme olarak yapılandırılmıştır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmemekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla her boyutta yüksek puan ilgili eğitim felsefesinin yüksek düzeyde benimsendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerine uygulanan ölçekteki alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla Daimicilik .64, Esasicilik .76, İlerlemecilik .80, Yeniden kurmacılık .76 ve Varoluşçuluk .80 olarak tespit edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Google Formdan yararlanılarak oluşturulan anketler katılımcılara ulaştırılmıştır.

2.5. Veri Analizi

SPSS 26.0 istatistik programı kullanılarak ölçek soruları T-testi ve Anova testleriyle analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

3.1. Birinci probleme ilişkin bulgular

Eğitim inançlarının cinsiyet bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim İnançlarının Cinsiyet Bakımından İncelenmesi

	Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	p
Daimicilik	Kadın	57	2,1579	,67585	,827	,792
	Erkek	24	2,0179	,74328		
Esasicilik	Kadın	57	2,8129	,44054	3,392	,008
	Erkek	24	2,3704	,71759		
İlerlemecilik	Kadın	57	1,7127	,65677	-,199	,627
	Erkek	24	1,7448	,67915		
Yeniden Kurmacılık	Kadın	57	2,0329	,66124	,041	,755
	Erkek	24	2,0260	,72792		
Varoluşçuluk	Kadın	57	1,5288	,62734	-,006	,704
	Erkek	24	1,5298	,50636		

Analiz sonuçlarına göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk puanının cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.2. İkinci probleme ilişkin bulgular

Eğitim inançlarının medeni durum bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim İnançlarının Medeni Durum Bakımından İncelenmesi

	Medeni Durum	n	Ort.	ss	t	p
Daimicilik	Bekar	16	2,2679	,83115	,973	,338
	Evli	65	2,0791	,65904		
Esasicilik	Bekar	16	2,5903	,84981	-,714	,020
	Evli	65	2,7043	,48443		

İlerlemecilik	Bekar	16	1,8828	,99736	1,089	,000
	Evli	65	1,6827	,54980		
Yeniden Kurmacılık	Bekar	16	1,9922	,86899	-,254	,036
	Evli	65	2,0404	,62894		
Varoluşçuluk	Bekar	16	1,6875	,85272	1,200	,004
	Evli	65	1,4901	,50820		

Analiz sonuçlarına göre ilerlemecilik puanının medeni durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Ortalama puanlara göre bekarların puanları daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre varoluşçuluk puanının medeni durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Ortalama puanlara göre bekarların puanları daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık, puanının medeni durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.3. Üçüncü probleme ilişkin bulgular

Eğitim inançlarının öğrenim durumu bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan T- testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim İnançlarının Öğrenim Durumu Bakımından İncelenmesi

	Öğrenim Durumu	n	Ort.	ss	t	p
Daimicilik	Lisans	56	2,0281	,62444	-1,734	,143
	Yüksek Lisans	25	2,3143	,81022		
Esasicilik	Lisans	56	2,6806	,46375	-,028	,024
	Yüksek Lisans	25	2,6844	,76892		
İlerlemecilik	Lisans	56	1,6027	,47680	-2,523	,000
	Yüksek Lisans	25	1,9900	,90565		
Yeniden Kurmacılık	Lisans	56	1,9621	,62610	-1,377	,158
	Yüksek Lisans	25	2,1850	,77065		
Varoluşçuluk	Lisans	56	1,3852	,41931	-3,504	,002
	Yüksek Lisans	25	1,8514	,77753		

Analiz sonuçlarına göre ilerlemecilik puanının öğrenim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Ortalama puanlara göre yüksek lisans mezunlarının puanları daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre varoluşçuluk puanının öğrenim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Ortalama puanlara göre yüksek lisans mezunlarının puanları daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık puanının öğrenim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Eğitim inançlarının çalışılan okulda görev yapma farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim İnançlarının Çalışılan Okulda Görev Yapma Bakımından İncelenmesi

	Görev Süresi	n	Ort.	ss	F	p
Daimicilik	1-5 yıl	43	2,0764	,68324	,298	,827
	6-10 yıl	19	2,0977	,61178		
	11-20 yıl	15	2,1810	,72536		
	21 yıl ve üzeri	4	2,3929	1,21988		
Esasicilik	1-5 yıl	43	2,7287	,47470	1,147	,336
	6-10 yıl	19	2,6257	,64386		
	11-20 yıl	15	2,5185	,69092		
	21 yıl ve üzeri	4	3,0556	,65734		
İlerlemecilik	1-5 yıl	43	1,5698	,42020	3,382	,022
	6-10 yıl	19	1,7697	,58372		
	11-20 yıl	15	1,8833	,98478		
	21 yıl ve üzeri	4	2,5313	1,09628		
Yeniden Kurmacılık	1-5 yıl	43	1,9331	,52138	,803	,496
	6-10 yıl	19	2,1711	,71712		
	11-20 yıl	15	2,0583	,92566		
	21 yıl ve üzeri	4	2,3125	,98160		
Varoluşçuluk	1-5 yıl	43	1,3422	,40423	6,903	,000
	6-10 yıl	19	1,5414	,41942		
	11-20 yıl	15	1,8095	,76678		
	21 yıl ve üzeri	4	2,4286	1,11879		

Analiz sonuçlarına göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık puanının cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Analiz sonuçlarına göre varoluşçuluk puanının çalışılan okulda göre yapma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Ortalama puanlara göre 21 yıl ve üzeri çalışanların puanları daha yüksektir.

3.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Eğitim inançlarının mesleki kıdem süresi bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan Anova testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim İnançlarının Mesleki Kıdem Bakımından İncelenmesi

	Mesleki Kıdem	n	Ort.	ss	F	p
Daimicilik	1-6 yıl	13	1,9890	,68378	1,460	,232
	7-11 yıl	10	2,1571	,77796		
	12-19 yıl	29	2,3153	,66172		
	20 yıl ve üzeri	29	1,9606	,68713		
Esasicilik	1-6 yıl	13	2,6581	,53568	1,647	,185
	7-11 yıl	10	2,4889	,86575		
	12-19 yıl	29	2,8582	,46943		
	20 yıl ve üzeri	29	2,5824	,53753		
İlerlemecilik	1-6 yıl	13	1,6442	,60348	2,421	,072
	7-11 yıl	10	1,6750	,81692		
	12-19 yıl	29	1,9698	,73698		
	20 yıl ve üzeri	29	1,5259	,47054		
Yeniden Kurmacılık	1-6 yıl	13	1,8269	,61563	1,342	,267
	7-11 yıl	10	2,1500	,81607		
	12-19 yıl	29	2,1940	,64485		
	20 yıl ve üzeri	29	1,9181	,67255		
Varoluşçuluk	1-6 yıl	13	1,4505	,53403	1,518	,217
	7-11 yıl	10	1,5000	,68429		
	12-19 yıl	29	1,7094	,71986		
	20 yıl ve üzeri	29	1,3941	,38872		

Analiz sonuçlarına göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk puanının mesleki kıdem bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Eğitimciler topluma felsefi bir bakış açısıyla bakarak olup biteni ve kendisini daha iyi analiz edebilir. Günümüzde birçok öğretmen ve okul yöneticisi insanları ve kendilerini iyi tanımalıdır. Çünkü bir insanı tanımak bazı varsayımlar ve yorumlar yapabilir. Felsefe yoluyla bireylerin yeteneklerini, nasıl başarabileceklerini, amaçlarını ve hayallerini, ihtiyaçlarını ve arzularını öğrenebiliriz. Eğitim inançları da bu devrede önem kazanmaktadır. 81 okul yöneticisiyle yapılan anket sonuçları aşağıdaki gibidir:

Analiz sonuçlarına göre daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk puanının cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazın ilgili bulgu açısından incelendiğinde ilk dikkati çeken, öğretmenlerle (Tuncel, 2002, Yılmaz ve ark, 2012), okul yöneticileriyle (Kaya, 2007; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Temel, 2010) ve öğretmen adaylarıyla (Biçer ve ark, 2013; Ilgaz ve ark, 2013) yürütülen pek çok çalışmada cinsiyetin eğitim inançlarına/eğitim felsefelerine etki etmediğidir.

Analiz sonuçlarına göre ilerlemecilik puanının medeni durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre bekarların puanları daha yüksektir. Aybek ve Aslan (2017) yapmış oldukları çalışmada ilerlemecilik puanının bekarlar üzerindeki puanını daha yüksek olarak tespit etmiştir.

Analiz sonuçlarına göre varoluşçuluk puanının medeni durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre bekarların puanları daha yüksektir.

Analiz sonuçlarına göre daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık, puanının medeni durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir

Analiz sonuçlarına göre ilerlemecilik puanının öğrenim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre yüksek lisans mezunlarının puanları daha yüksektir. Analiz sonuçlarına göre varoluşçuluk puanının öğrenim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre yüksek lisans mezunlarının puanları daha yüksektir.

Daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık, puanının öğrenim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışmamızı destekler nitelikte Yokuş (2016) yaptığı çalışmada daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık alt boyutlarıyla öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık tespit edememiştir. Varoluşçuluk puanının çalışılan

okulda göre yapma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre 21 yıl ve üzeri çalışanların puanları daha yüksektir.

Daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk puanının mesleki kıdem bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yaptığımız çalışmanın tersi olarak Doğanay ve Sarı'nın (2003) araştırmasında hizmet süresi yüksek öğretmenlerin idealizm ve realizm eğitim felsefelerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir

4.1. Öneriler

Çalışmada okul yöneticilerinin eğitim inançları üzerine anket uygulaması yapılmıştır. Okul yöneticilerinin eğitim inançlarının artması için okul içinde çeşitli aktiviteler yapılabilir.

Çalışma İstanbul ili ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında farklı iller de değerlendirilirse il bazında kıyaslama yapılabilir.

Çalışmaya yalnızca okul yöneticileri dahil edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalara öğretmenler de dahil edilirse kıyaslama yöntemiyle daha fazla sonuç elde edilebilir.

KAYNAKÇA

Akgün, İ. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünme yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2).

Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013) Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 229-242.

Brauner, C. J., ve Büyükdüvenci, S. (1982). Eğitim felsefesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(2):291-298.

Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi öğretmenlerin eğitim felsefeleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 321-337.

Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş.

Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Erkılıç, T. A., ve Himmetoğlu, B. (2015). İdealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 94-108.

Gutok, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Nesrin Kale (çev.). Ütopya Yayınevi: Ankara.

İlgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65.

İzalan, Z. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. (yüksek lisans tezi), Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181–200.

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları

Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi*. (yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124- 129.

Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Temel, D. (2010). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılamaları*. (yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tuncel, G. (2002). *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri*. (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Yılmaz, G. ve Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.

Yılmaz, K. Altinkurt, Y. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. 1. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. Eskişehir.

Yokuş, T. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 26-36.