



Öğretmenlerin İdeal Okula İlişkin Bilişsel Yapıları *

Engin Karadağ¹, F. Melis Cin², Ş. Koza Çiftçi³

Öz

Bu çalışmada ilk ve ortaokul öğretmenlerinin 'ideal okul' kavramına yönelik bilişsel yapılarını dağarcık ağı tekniğiyle ortaya koymak amaçlanmıştır. Karma yöntemlerden keşfedici desenle tasarlanan çalışmada katılımcılar ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenen 20 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma verileri karar verme ağ tekniği kullanılarak elde edilmiş olup element-yapı benzerlik formülü ve açımlayıcı faktör analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenler tarafından oluşturulan yapılar birey ve kurum olmak üzere iki faktöre ayrılmaktadır. Birey faktörü ideal okul; kurum faktörü ise ideal olmayan okul özellikleri taşımaktadır. İdeal okul faktörünü temsil eden yapılar yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, doyum, güven ve ast-üst ilişkileridir. İdeal olmayan okul faktöründe öğretmenlerin bilişsel kurguları sosyo-ekonomik çevre, okulun fiziki durumu, araç-gereç, hizmet-içi eğitim olanağı gibi yapılarıdır.

Anahtar Kelimeler

İdeal okul
Bilişsel kurgu
Dağarcık ağı
Yapı
Bilişsel yapı teorisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.04.2017
Kabul Tarihi: 03.12.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 31.01.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.7258

Giriş

Okullar, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için hizmet veren kurumlardır. Daha kapsamlı olarak okul, belirli bir yeri bulunan, belirli bir süre devam edilen, geniş bir çevreyi kapsayan, belirli bir plan ve program dâhilinde eğitim faaliyeti sürdürülen, başta genel olmak üzere mesleki, dini gibi çeşitlilikler içeren kurumlar olarak tanımlanabilir (Boehm, 1982). Okullar genellikle topluma karşı sorumlulukları olan sosyal kurumlar olarak kabul edilir. Örneğin, Emile Durkheim okulun sosyal karakterini vurgulamakta ve okulların bireyi toplumun beklentilerine göre yetiştirdiğini savunmaktadır. Başka bir deyişle, okullar sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Blackledge ve Hunt, 1985; Durkheim, 1985). Max Weber'in düşünce okulu, okulları bireylerin yaşam rollerine uyum sağlama becerisi kazandıran kurumlar olarak görmektedir (Islam, 1958). Bunun yanında okulun sembolik, kültürel, manevi yönlerine dikkati çeken, okulu birtakım manevi ritüellerin (törenlerin) yapıldığı, birtakım değerler üzerine kurulu bir yer ve bir topluluk olarak görenler de vardır. Bunlar da okulu bilgi ve beceri kazanma yeri olmaktan öte kişiliğin kazanıldığı yer olarak görmektedir.

Klasik açıdan örgütler, belirli bir mal ya da hizmetleri üretmek amacıyla oluşturulmuş yapılardır. Ürettikleri ürünlere göre örgütler mal üreten örgütler ve hizmet üreten örgütler biçiminde bir sınıflama yapıldığında okul, hizmet üreten bir örgüttür. Bu açıdan yaklaşıldığında okul, toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir örgüt olarak tanımlanır (Erdağ ve Karadağ, 2017). Çağcıl toplumlarda eğitimin bir kamu girişimi ve toplumsal bir işlev olarak görülmesi,

* Bu çalışma Türkiye Bilimleri Akademisi (TÜBA) programı tarafından sağlanan GEBİP Ödülü ile desteklenmiştir.

¹ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, engin.karadag@hotmail.com

² Lancaster Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları Bölümü, İngiltere, m.cin@lancaster.ac.uk

³ Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, kozaciftci@hotmail.com

okul adı verilen yapıların oluşmasını sağlamıştır. Geleneksel anlamda okul denince akla ilk olarak bilgi gelmektedir. Okul, bilginin aktarıldığı yer olarak görülür. Doğaldır ki bu bakış açısında öğretmenin rolü de bilgiyi aktarandır. Ancak zaman içinde okul ve eğitim anlayışlarında bazı değişimler olmuş; bilgi merkezli okul, program merkezli okul, öğretmen merkezli okul, öğrenci merkezli okul biçimlerinde nitelendirmeler yapılmıştır. Bunların yanında eğitim, öğretim, kültür, değer, karakter, kişilik, beceri, iş/meslek/üretim gibi kavramlara vurgu yapılarak okulun ve eğitimin işlevleri tanımlanmaya çalışılmıştır.

Okul ve eğitim, sosyal bir kurum ve süreç olarak ele alınabilir. Toplumların kültürel değerlerini yansıtır ve bu nedenle sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynarlar. Buna ek olarak, sosyal, politik ve ekonomik sistemlerle de etkileşirler. Okul ve eğitimin amaçlarını ve işlevlerini tanımlamak için farklı yaklaşımlar vardır. *İnsancıl bakış açısıyla* okullar bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini ele almak içindir. Bu nedenle, okulların amaç ve işlevlerini tanımlarken tüm paydaşların görüş ve beklentileri alınmalıdır. *İşlevsel bir* perspektiften eğitim kurumları diğer örgütler gibidir ve bir amaç için kurulmuştur. Bu bakış açısı amaçlar, programlar ve öğretmen eğitimi de dâhil olmak üzere, okulla ilgili her şeyin önceden planlanmasını savunmaktadır. Okulun rolü, sosyal uyum ve bütünlük kurmak ve bu bütünlüğü sürdürmektir. *Sistem teorisi* açısından okul bilgi, insan kaynakları, teknoloji gibi çevresel girdileri kullanarak topluma eğitim hizmeti sunar. Bu bakış açısı, okul ve çevre/topluluklar arasında sürekli bir etkileşim olduğunu vurgular. Okullar, içinde buldukları çevreye ve topluma karşı sorumluluk taşırlar ve bu nedenle onların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamaya çalışırlar. *Eleştirel teori*, okulları eleştirel bilincin kazanıldığı yerler olarak tanımlar. Bu düşünce okulu, eleştirel bilginin sosyal, politik ve ekonomik değişimi yaratmak için gerekli olduğunu savunur. Buna göre eğitim ve okul, üretim için bir araç olarak görülüyor (Baker, 1991; Freire, 1991; Illich, 1998; Spring, 1997). *Nesnel yaklaşım*, okul sürecine ilişkin genel, geçerli ve evrensel bir model geliştirmeyi amaçlar. Bunu yaparken, okullar arasındaki farklılıktan ziyade ortak noktaları vurgulamakta, okul yönetimi ve eğitim programlarıyla ilgili merkezi modellerin, yaklaşımların ve değişikliklerin bütün okullara uygulanabileceğini savunmaktadır. *Sübjektif yaklaşım*, okulların farklılıkları olduğunu savunur. Her okulu paydaşların birlikte oluşturduğunu, anlamlandırıldığı ve kendine özgü bir yaşam alanı olarak görür. Ayrıca okullara ilişkin durumların önceden kestirilemeyeceği, her bir okulun özgün sosyal yapılarının olabileceğini vurgular. Bu yaklaşım okulların yerelliğine vurgu yapar ve bu kapsamda çözümler önerir (Blackledge ve Hunt, 1985; Bowles ve Gintis, 1976; Neill, 1996).

Toplumun kendisi için meydana getirdiği pek çok şey, onun her bir bireyine okullar aracılığıyla kazandırılabilir. Bireyselliği savunan anlayışla toplumsallığı savunan anlayışın birleşme noktasında, kendisini oluşturan bütün fertlerin tam olarak olgunlaşmasını amaçlayan toplumun varmak istediği noktada, okullar oldukça değerlidir (Dewey, 2008). Bu doğrultuda eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlama çabası toplumsal yapıdaki inanç, değer ve algının değişmesinden kaynaklanmakta olup bu değişimler beraberinde yeni paradigmaları doğurmaktadır (Özden, 2005). Okula ilişkin paradigmaların klasik yönetim anlayışına özgü fabrika anlayışından, örgüte çok boyutlu yaklaşan modern yönetim anlayışına kadar gelişim göstermektedir (Beare ve Caldwell, 1989; Caldwell, 2005). Fakat tüm bu gelişme çabalarına rağmen modern okulların niteliklerine ilişkin bir uzlaşmanın, eğitimciler ve diğer paydaşların beklentilerindeki farklılıklardan dolayı tam olarak karşılandığı söylenemez (Schlechty, 2005).

Okulların resmi devlet yapıları olmakla birlikte, bütün faaliyetlerinin ve etkileşimlerinin yapısal gerekliliklere uyumlu olduğu anlamına gelmemektedir. Ayrıca birey, bütün sosyal sistemlerin ana unsurudur. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler kendi bireysel ihtiyaç, amaç, inanç ve değerlerini okula taşıyarak bireysel uyum ve rollerini de çevreden okula getirdikleri ve sahip oldukları entelektüel anlayışlarına göre geliştirirler (Hoy ve Miskel, 2010).

İnsanlar aynı konuyu yorumlamak için farklı yapılar kullanırlar ve bunun için sahip oldukları *kişisel yapı sistemlerinden* yararlanır. İnsan ilişkileriyle sosyal konuların karşılıklı olarak anlaşılması arasındaki benzerlikler, sergiledikleri rollerin geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde önemli roller oynamaktadır. Bireylerin kişisel yapıları da dinamik bir karaktere sahiptir, çünkü değişime açıktırlar (Ravenette, 2000). Okulla ilgili bazı yapılan çalışmalar (Borko, Wolf, Simone ve Uchiyama, 2003; Desimone, 2002; Fleming ve Kleinhenz, 2007; Lunenburg, 2010; Mintrop ve Trujillo, 2007; Stefl-Mabry, Doane, Radlick ve Theroux, 2007) incelendiğinde konuya ilişkin farklı bakış açıları ve yaklaşımların insanların algı sistemlerindeki dinamiklikten kaynaklandığı söylenebilir. Öyle ki genel olarak okulun özel olarak ise 'ideal okulun' nasıl olması gerektiğine ilişkin soru her dönem güncelliğini sürdüren bir tartışmadır. Temelde eğitim araştırmacıları ideal okulu teorik olarak açıklamaya çalışırken; uygulamacı olan öğretmenler ve okul yöneticileri ise ideal okulun rol ve amaçlarına odaklanmaktadır. Okulun hem teorik hem de rol-amaçlarına temel alan açıklamalar paydaşlara çok da bir anlam ifade etmemektedir. Bu anlamsızlığı ortadan kaldırmak ve paydaşların ideal okullara ilişkin olgularının tespit edilmesindeki en uygun yöntemlerin başında bilişsel yapı teorisi gelmektedir.

Bilişsel Yapı Teorisi ve İdeal Okul

İnsan doğasını ve davranışlarını yönlendiren duygu dünyasının anlaşılmasına yönelik çabalar, daha derin bir iç görüşü sağlamaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Özellikle okulu temel alan araştırmalarda, bireyin iç dünyasına yönelme eğilimi giderek önem kazanmakta, okul yapısının duygusal ve sosyal nitelik bağlamında ele alındığı çalışmalar, rasyonel düşünce ve mantık ağırlıklı süreçlerin tek başına yetersiz kaldığı durumlarda, bireyi hangi insanî ve duygusal salınımların başarıya götürdüğünü anlama çabasıyla kaynaklanmaktadır (Karadağ, 2011).

Bu çalışma, ideal okul niteliklerine ilişkin öğretmen olgularını *bilişsel yapı teorisi* (Kelly, 1955) temelinde araştırmayı amaçlamaktadır. Bilişsel yapı teorisi, bireylerin gruplardaki ortak algılarına değil, kişisel algılarına odaklanır. Teori, bireyin farklı durumlar arasında seçim yapması üzerine kurulu olup bireyin biliş sistemindeki olguları deneyimleri aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlar. Bireyler her deneyimden sonra algı sistemini geliştirirler; bu nedenle deneyim sayısının artması gerçek olay ve olgularla ilgili daha geçerli tahminler yapmalarına olanak sağlar (Kelly, 1991). Bireylerin algı sistemlerine dayanan benzerlikler ve farklılıklar, kavramın daha iyi anlaşılmasını mümkün kılmaktadır (Adams-Webber, 2003).

Teorinin esas noktası *bilişsel yapıdır*. Bilişsel yapı, öğrenme ve hatırlama için bir öneme sahiptir. Bu yapı, yeni edinilen bilginin genel çerçevesinin bilgi ağları arasındaki ilişkileri nasıl birleştirdiğini ve tanımladığını belirler. Birey daha önce konuyla ilgili bilgiler edindiğinde yeni bilgileri anlayabilir. Bunun sebebi eski bilginin birey için bir başlangıç noktası oluşturmasıdır (Driscoll, 1993). Davidson (1977), bilişsel yapıyı, bireyin alınan mesajları ayırt etmek için kullandığı birbiriyle ilişkili kategoriler olarak tanımlar. Bununla birlikte bu çalışmada biliş, bireyin dünyayı temsil etme veya yorumlama şeklinin genel yapısının ifadesi olarak kullanılmıştır. Kelly (1955), bireylerin deneyimlerini kendi cümleleriyle ifade etmelerinin önemini ifade ederek bireylerin olgu ve deneyimlerinin büyüklüğünü ifade etmek için çeşitli teoriler kullandığını belirtmiştir. Bu olgular duygu, düşünce ve kişilerdir. Bireyler tarafından üretilen bu *kurgular*, aşırı-kötü, güzel-çirkin ve yeterli-yetersiz gibi uç noktalarda sıfatlarla tanımlanır. Böylelikle, bireylerin dünyalarını nasıl anladıklarını ve onları nasıl betimlediklerini ortaya çıkarır ve bir kişinin önemli olayları yorumlamak için düzenli olarak kullandığı kişisel kurguların temsili bir örneğini belirleyebilir. Ayrıca her birey, olayların kendileri için uygun olmasını istemektedir ve karakteristik olarak orijinal ve yenilikçi bir kurgu sistemi geliştirmektedir (s. 56).

Özellikle Kelly'in açıklamaları temel alındığında, öğretmenlerin 'ideal okula' yönelik düşünce, algı ve olguları çeşitli faktörlerden etkilenmelerine karşın öncelikle görev yaptıkları okullar bilişsel yapılarının oluşmasında daha çok etkilidir. Ancak literatür incelendiğinde başta öğretmenler olmak üzere okul paydaşlarının okul ve ideal okul niteliklerine ilişkin çalışmalar metafor analizi temelindeki çalışmalarla sınırlıdır. Balcı (2007) tarafından yapılan çalışmada okul sisteminin bilgi ve öğretmen merkezli olduğunu, ayrıca okulların oldukça disiplinli, otoriter ve kaotik bir atmosfere sahip olduğunu

ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerin okul kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar incelenmiştir. Çalışmada okul paydaşları okul için bilgi ve aydınlanma yeri, büyüme ve olgunlaşma yeri, değişim ve gelişim yeri, hoş ve güzel bir yer, aile ve takım metaforları gibi daha çok okul kavramına yönelik olumlu metaforlar tespit edilmiştir (Cerit, 2006). Levine (2005) tarafından yapılan bir başka metafor çalışmasında metaforların öğrencilerin bakış açısını ortaya çıkarttığını ve onların geçmiş yaşantıları, bugünkü fikirleri ve geleceğe ait umutları hakkında bilgi verdiğini vurgulanmıştır. Aydoğdu (2008) çalışmasında öğrenci ve öğretmenlerin ideal bir okulun temel işlevlerinin bilgi vermek, bilgi vermenin yanında eğlendirmek, güven vermek ve yeni nesli yetiştirmek olarak algılandığı ortaya çıkarmıştır. Özdemir ve Akkaya (2013) çalışmalarında lise öğrencileri ve öğretmenlerinin okula karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını, okulu gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan ve bu yüzden bir an önce terk edilmesi gereken bir yer olarak algıladıkları saptamıştır. Ayrıca çalışmada öğrenci ve öğretmenler sıklıkla 'hapishane' metaforu kullanmışlar; kendilerine özgürlük tanınmadığını ve okullarda demokratik bir ortamın oluşmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın 'ev/aile' metaforunun öğrenci ve öğretmenler tarafından ikinci sıradan kullanılması okulun olumsuz algılarının yanından sevgi, saygı, huzur bulunan ve aidiyet duygusunun geliştiği bir yer olarak algılandığını göstermiştir. İdeal okul çalışmalarını literatürde metafor çalışmalarıyla sınırlıdır. Bu çalışmada metafor çalışmalarından farklı olarak öğretmenlerin 'ideal okul' kavramına yönelik bilişsel yapılarını dağarcık ağı tekniğiyle ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Desen

Öğretmenlerinin 'ideal okul' kavramında yönelik bilişsel yapılarının tespitini amaçlayan bu çalışma karma yöntemlerden keşfedici desen kullanılarak tasarlanmıştır (Adamson, 2005). Keşfedici desen, katılımcılar tarafından nitel yöntemlerle oluşturulan olgular arasındaki benzerlik ve ilişkilerin nicel olarak ifade edilebilmesini sağlar (McMillan ve Schumacher, 2006).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup ölçüt örnekleme bir durumun, araştırmacının derinlemesine inceleme için belirli örnek olay türleri belirlemek istediğinde kullanılır (Neuman, 2007). Çalışmada ölçüt örnekleme tekniğinin temelini oluşturan ölçüt; 'aynı okulda en az 3 yıldır çalışıyor olmaktır'. Öğretmenlerin çalıştıkları okul ve bölgede yer alan diğer okullar hakkında fikir sahibi olmaları bağlamında 'en az üç yıldır çalışma ölçütü' kullanılmıştır. Çalışma öncesinde bu ölçütlere uyan ilk ve ortaokul öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren 20 öğretmen belirlenmiştir. Katılımcıların 11'i (%55) kadın, 9'u (%45) erkek olup mesleki deneyim ortalamaları 13.85'dir. Çalışmanın 20 katılımcıyla sınırlı tutulması çalışma verilerinin dağarcık ağı tekniğiyle elde edilmesinden kaynaklıdır. Dağarcık ağı tekniğinin doğası genellikle nispeten küçük örneklem büyüklüğü anlamına gelir. Bir popülasyonda on beş ile yirmi beş arasında bir örneklem büyüklüğü, belirli bir söylem alanıyla ilgili olarak popülasyonu anlamada yeterli yapılar üretecektir (Ginsberg, 1989). Örneklem büyüklüğü artırılmış olsa bile normal olarak yeni yapılar eklenmez. Örneğin Dunn, Cahill, Dukes ve Ginsberg (1986), on yedi katılımcıyla toplamda yirmi üç benzersiz yapı üretmişlerdir. Bu yapılar, onuncu görüşmeden sonra oluşturulmuştur. Son yedi görüşmede ise Dunn ve diğerleri (1986) yeni bir yapı saptayamamıştır. Ayrıca, küçük bir örneklem büyüklüğüne sahip olan dağarcık ağı kullanan çalışmalar, anketler gibi daha büyük örneklemelerde veri toplama araçları geliştirmek için kullanılabilir (Tan ve Hunter, 2002).

İşlem

Çalışma; (i) veri toplama aracının hazırlanması, (ii) veri toplanması ve (iii) veri analizi olmak üzere üç aşamada yürütülmüştür.

(i) **Veri toplama aracının hazırlanması:** Veri toplama aracı dağarcık ağı tekniklerinden karar verme ağ tekniğine (Shaw ve McKnight, 1981) uygun olarak yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Dağarcık ağı nitel ve nicel bilgiyi bir arada içerir. Yapı ve elementlerin oluşturulması nitel bilgiyle sağlanırken element ve yapılar arasındaki ilişkiler nicel olarak

değerlendirilir (Bell, 2003; McQualter, 1986; Zuber-Skerrit, 1987). Dağarcık ağı Kelly (1955, 1991) tarafından bireylerin, bizzat içerisinde oldukları ortamlarda etkileşimde bulunduğu insanları düşünerek o insanları tanımlayan sözcükler aracılığıyla ana bilişsel kurgularını belirlemeyi amaçlayan bir tekniktir. Bilişsel yapı teorisi, bireyin bilişsel algılarından daha ayrıntılı bilgiler elde edebilmek amacıyla farklı durumlar arasındaki tercihi temel alır. Bu durum bireyin amacın ötesinde ilgili kavramı açıklamaya yönelik bir hareket noktası oluşturmaya dayanmaktadır. Bireyler yaşadıkları dünyada karşılaştıkları olaylarla etkileşimlerine dayanan bir algı sistemi geliştirdikçe, gerçek olaylarla ilgili daha geçerli tahminlere sahip olurlar (Kelly, 1991). Bu bağlamda, bireylerin algı sistemlerinde ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar, diğer insanların kişisel algılarını şekillendirirken kavramların daha net anlaşılmasına yol açabilir (Adams-Webber, 2003).

Dağarcık ağı formu iki bölümden oluşmaktadır: yapı ve element. Yapı, bireylerin ilgili kavram hakkında algılarını içerirken, element bölümü ise katılımcıların bildiği kurumları/kişileri içermektedir (Bell, 2003; McQualter, 1986; Zuber-Skerrit, 1987). Böylece, hem yapı hem de element katılımcıların algısıyla şekillenir. Farklı kullanım şekillerine rağmen bu çalışmada karar verme ağ formu tercih edilmiştir (Shaw ve McKnight, 1981). Karar verme ağ formunun ana özelliği katılımcıların yapı ve elementleri bir arada düşünerek ilgili yapının bildiği kurumlarda görünürlüklerine karar vermesidir. Çalışmada öncelikle veri toplama aracının yapı boyutunu belirlemek için yapılandırılmamış görüşme tekniğine uygun olarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada öğretmenlerden ideal bir okulda var olan niteliklere ilişkin görüşlerini istenmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen verilerin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonrasında en az üç öğretmen tarafından paylaşılan 15 ideal okul niteliğine (yapısına) eğitim yönetimi alanında uzman üç kişinin de görüşleri doğrultusunda nihai halleri verilmiştir (bkz. Tablo 1). Elementler ise (i) katılımcıların çalıştıkları okul, (ii) arkadaşlarının çalıştığı okul, (iii) kendi okullarına en yakın okul, (iv) bildikleri en ideal okul, (v) bildikleri ideal olmayan okul ve (vi) aynı bölgede yer alan bir başka okul olarak saptanmıştır (Ilbery ve Hornby, 1983).

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Dağarcık Ağı Formu Örneği

	Element/Bileşen					
	1	2	3	4	5	6
Yapılar	Çalıştığım okul	Arkadaşımın çalıştığı okul	Okulumun en yakın okul	İdeal okul	İdeal olmayan okul	Bölgedeki bir okul
1-Yönetici						
2-Öğretmen						
3-Öğrenci						
4-Sosyo-ekonomik çevre						
5-Veli						
6-Araç						
7-İşbirliği						
8-Hizmet içi olanaklar						
9-Doyum						
10-Güven						
11-Ast üst						
12-Fiziki yapı						
13-Eğitim planlaması						
14-Vizyon						
15-Dinamik-Sürekli gelişme						

(ii) **Verilerin toplanması:** Katılımcılara dağarcık ağı formu araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Form katılımcılara uygulanmadan önce araştırmacılar tarafından örnek bir form doldurarak açıklamalarda bulunulmuştur. Daha sonra katılımcılardan ilgili elementlerde yer alan okulları belirlemeleri ve belirledikleri okulları gözlemlerine dayalı olarak 1'den 5'e kadar puanlandırmaları istenmiştir. Örneğin; katılımcıların işbirliği yapısının etkili olduğunu düşündükleri okula en yüksek puanı vermeleri, en düşük düzeyde gözlemledikleri okula ise en düşük puanı vermeleri sağlanmıştır.

(iii) **Verilerin analizi:** Dağarcık ağı literatüründe, verilerinin düzenlenmesi için çeşitli yaklaşımlar vardır (Beail, 1985; Bell, 1990; Easterby-Smith, 1980; Gaines ve Shaw, 1980; Leach, 1980; Stewart ve Stewart, 1981). Bu yaklaşımlar araştırmacıların, yapı ve elementler ile yapılar arasındaki ilişkileri incelemesine izin verir. Bu çalışmada veriler benzerlik formülü kullanarak temel bileşenler analizine uygun hale getirilmiştir. Dağarcık ağının faktör analizi, onları analiz etmenin çok popüler bir yöntemidir (Bell, 1990; Easterby-Smith, 1980; Leach, 1980). Bell'e (1990) göre ağlar iki veya üç faktörle tatmin edici bir şekilde sınıflandırılabilir. Bu şekilde, dağarcık ağlarının temel yapısını ortaya çıkarmak için iki veya üç boyutlu uzayda elementler ve/veya yapılar oluşturulabilir (Tan ve Hunter, 2002).

Çalışma verileri iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada katılımcıların nicel olarak puanlandığı Tablo 1'de örneği verilen veri toplama formunda yer alan yapı ve elementler arasındaki benzerliklerin/ilişkilerin hesaplanmasında benzerlik formülünü¹ kullanılmıştır (Jankowicz, 2004). Formül formlardan elde edilen puanlara ayrı ayrı uygulanarak yapı ve elementlerin kendi içlerindeki ortalama benzerlikleri (ilişkileri) saptanmıştır. İkinci aşamada ise yapı ve elementler arasındaki ilişkiye yönelik daha ayrıntılı bilgi sağlama açısından temel bileşenler analizine dayalı *açımlayıcı faktör analizi* uygulanmıştır. Çalışmanın faktör analizi aşamasında 20 katılımcının formlarından 300 yapı verisi; 120 element verisi elde edilmiştir. Kurgular arasındaki ilişkinin yorumunu kolaylaştırma amacıyla verileri daha basit modellere indirgemek için temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tercih edilmiştir. Her bir ağdan çıkarılan faktörlerin sayısı Kaiser Kriteri'yle belirlenmiş; 0.40'ın altındaki faktör yükleri dikkate alınmamıştır (Child, 1970). Sonuç olarak Faktör analizi aracılığıyla element ve yapılar arasındaki kutuplaşmalar, algılanan ideal ve ideal olmayan okul nitelikleri arasında ön plana çıkan yapılar belirlenmiştir (Ilbery ve Hornby, 1983).

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Nitel çalışmalarda ölçme araçlarının geçerliğini sağlamadaki önemli bir etken ölçme araçlarının katılımcılar tarafından oluşturulmasıdır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu bağlamda çalışmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların ideal okul algılarından yola çıkarak dağarcık ağı formunun yapı bölümü pilot çalışma yapılarak benzer niteliklere sahip katılımcılar tarafından geliştirilmiştir. Element bölümü ise dağarcık ağı tekniğine uygun olarak katılımcıların bilişsel algılarındaki farklılığı ortaya koyacak şekilde seçim yapabilmeleri için bizzat bildikleri altı farklı okulla sınırlandırılmıştır. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla pilot çalışma katılımcılarının geliştirdiği ideal okul nitelikleri araştırmacılar dışında eğitim yönetimi alanında üç uzman tarafından incelenmiş ve dağarcık ağı formunda yer alması gereken yapılar Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik hesaplama formülüyle %90 oranında uzlaşma sağlanana kadar sürdürülmüştür.

Bulgular

Tablo 2'de katılımcıların ideal okul niteliklerine ilişkin oluşturdukları ağların ortalama benzerlikleri sunulmuştur. Katılımcılar tarafından altı okul arasındaki benzerlik yüzdelerinin [%34-%80] arasında değişmektedir. Altı okul arasında en yüksek benzerlik yüzdesinin, katılımcıların arkadaşlarının okuluyla kendi çalıştıkları okula en yakın okul [%80] arasındadır. En düşük benzerlik yüzdesi ise ideal okul ile ideal olmayan okul [%34] arasındadır. Ayrıca katılımcıların kendi çalıştıkları okul ile ideal [%61] ve ideal olmayan okul [%59] arasındaki benzerlik yüzdeleri birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir.

$${}^1 \text{Element} = 100 - \frac{SD}{(LR-1) \times C} \times 100$$

$$\text{Yapı} = 100 - \frac{SD}{(LR-1) \times E} \times 200$$

Tablo 2. Katılımcıların Algılarına Göre Dağarcık Ağı Ortalama Element Benzerlikleri

Okullar	1	2	3	4	5	6
1-Çalışılan okul	-	.77	.78	.61	.59	.71
2-Arkadaşının çalıştığı okul		-	.80	.63	.65	.76
3-Okulu en yakın okul			-	.56	.62	.74
4-İdeal okul				-	.34	.79
5-İdeal olmayan okul					-	.67
6-Bölgedeki bir okul						-

Tablo 3’de katılımcıların ideal okul niteliklerine ilişkin oluşturdukları yapıların benzerlikleri sunulmuştur. Katılımcıların okul niteliklerine ilişkin oluşturdukları yapılar arasındaki benzerliklerin [%37-%70] arasındadır. Yapılar arasındaki en yüksek benzerlik yüzdesi [%70] düzeyinde sosyo-ekonomik çevre ile araç-gereç arasındadır. Yönetici yapısının diğer tüm yapılar ile [%50] ve üzerinde benzerlik olduğu saptanmış olup, bu durum okul ile ilgili öğretmenler tarafından belirlenen bütün yapıların yöneticiyle yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Diğer tüm yapılar arasında ise benzerliklerin artan-azalan değerler almaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin diğer yapılarla benzerliklerinin yanı sıra öğrencilerin başarısıyla arasındaki benzerlik düzeylerinin yakın değerler aldığı da tespit edilmiştir. Öğrenci başarısıyla en yüksek benzerliğin görüldüğü yapı veli yapısıdır.

Tablo 3. Katılımcıların Algılarına Göre Dağarcık Ağı Ortalama Yapı Benzerlikleri

Yapılar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1-Yönetici	-	.67	.59	.56	.51	.52	.55	.50	.59	.60	.60	.60	.66	.61	.50
2-Öğretmen		-	.56	.46	.38	.49	.47	.45	.47	.52	.57	.56	.63	.55	.55
3-Öğrenci			-	.43	.68	.61	.57	.54	.47	.63	.58	.48	.59	.61	.66
4-Sosyo-ekonomik çevre				-	.52	.70	.60	.55	.54	.65	.53	.41	.58	.56	.60
5-Veli					-	.55	.57	.55	.60	.60	.53	.37	.50	.51	.52
6-Araç						-	.50	.53	.60	.56	.53	.48	.69	.64	.64
7-İşbirliği							-	.47	.59	.68	.67	.55	.52	.56	.55
8-Hizmet içi olanaklar								-	.51	.57	.52	.49	.57	.53	.52
9-Doyum									-	.51	.65	.49	.57	.57	.62
10-Güven										-	.59	.63	.61	.65	.65
11-Ast üst											-	.50	.52	.60	.57
12-Fiziki yapı												-	.48	.68	.65
13-Eğitim planlaması													-	.52	.67
14-Vizyon														-	.55
15-Dinamik-Sürekli gelişme															-

Kelly (1955) bireysel dağarcık ağlarının analizinde faktörler için parametrik olmayan hiyerarşik bir yöntem önermiş. Bir dağarcık ağı bir eşleşme, bir yapının satırındaki bir olay veya boşluk, başka bir yapının satırındaki bir olay veya boşlukla paralel hale getirilir. Kelly rassal şekilde gerçekleşecek bir dağarcık ağını yapılandırmak için, olayların ve boşlukların örüntüleriyle gözlemlenen çeşitli sayıları eşleyebilecek binomsal dağılımı temel alan bir faktör yaklaşımı kullanmıştır. Basitçe söylemek gerekirse, diğer yapılarla çok sayıda eşleşme sergileyen ağlarda yapıların aynı yapı alt sisteminin üyeleri olması muhtemeldir (Coshall, 2000). Bu nonparametrik istatistiksel faktör analizi formunun tam ve teknik bir tanımı Coshall’un (1991) çalışmasında bulunabilir. Dağarcık ağından elde edilen verilerin ikili doğasına rağmen, araştırmacılar daha geleneksel ve yaygın olarak kullanılan parametrik faktör analizinin neredeyse her zaman Kelly’nin önerdiği parametrik olmayan yaklaşımla aynı faktörleri

ürettiğini göstermiştir (Potter ve Coshall, 1986). Bu nedenle bu çalışmada parametrik faktör analizi kullanılmıştır.

Tablo 4'te öğretmenlerin tarafından doldurulan dağarcık ağı yapı ve elementlerine ait faktör analizi sonuçları sunulmuştur. Temel bileşenler analizine dayalı açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçme aracı yer alan yapılar, birinci boyutun %38'ini, ikinci boyutun ise %28'ini açıklayabildiği; ayrıca iki boyutun birlikte toplam varyansın %67'sini açıklayabildiği saptanmıştır. Bursalioğlu (2008) genel olarak okulun birey ve kurum olmak üzere iki boyutta ele alınabileceğini vurgulamaktadır. Bu düşünceden hareketle faktör analizi sonucu elde edilen iki boyut birey ve kurum boyutu olarak ifade edilmiş; birinci boyut *birey*, ikinci boyut ise *kurum* olarak ele alınmıştır. Boyutlar incelendiğinde öncelikle ideal ve ideal olmayan okul algılarının farklı boyutlarda yer aldığı görülmekte, ideal okul birey boyutunda [.85] yer alırken, ideal olmayan okul kurum boyutunda [.80] kendisini göstermektedir.

Faktör puanları incelendiğinde puanların ideal ve ideal olmayan okullar arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Ayrıca bireysel boyut olarak belirlenen birinci boyutta yer alan okul niteliklerine ilişkin yapıların, yönetici [.71], öğretmen [.73], öğrenci [.69], veli [.85], doyum [.64], güven [.63] ve ast-üst ilişkileri [.85] faktörleri olduğu; çalışmanın ikinci boyutunda ön plana çıkan ideal olmayan okul algısına ilişkin yapıların ise, sosyo-ekonomik çevre [.82], okulun fiziki durumu [.76], araç-gereç [.74], hizmet içi eğitim olanağı [.70] faktörleri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcılar Tarafından Oluşturulan Ağların Faktör Analizi Sonuçları

Yapılar	Birey	Kurum
1-Yönetici	.70	.46
2-Öğretmen	.72	.33
3-Öğrenci	.68	.39
4-Sosyo-ekonomik çevre	.31	.81
5-Veli	.84	.17
6-Araç	.28	.74
7-İşbirliği	.50	.58
8-Hizmet içi olanaklar	.31	.70
9-Doyum	.64	.51
10-Güven	.63	.49
11-Ast üst	.84	.10
12-Fiziki yapı	.40	.75
13-Eğitim planlaması	.57	.57
14-Vizyon	.53	.57
15-Dinamik-Sürekli gelişme	.58	.61
Elementler	Birey	Kurum
1-Çalışılan okul	.14	.79
2-Arkadaşının çalıştığı okul	.74	.25
3-Okulu en yakın okul	.61	.51
4-İdeal okul	.84	.00
5-İdeal olmayan okul	.06	.80
6-Bölgedeki bir okul	.70	.07
	Toplam varyans [%]	38.93
	Kümülatif varyans [%]	67.28

Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin 'ideal okul' niteliklerine ilişkin bilişsel kurgularını belirlemek ve bu bilişsel kurgular arasındaki benzerliklerle ideal okula ilişkin ön plana çıkan yapıları saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda dağarcık ağı formunun yapı ve element/bileşenlerine katılımcılar tarafından verilen cevaplar; element-yapı benzerlik formülü ve açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Analiz sonucunda elementler arasındaki benzerliklerin en yüksek yüzdeyle katılımcıların arkadaşlarının okulu ile kendi çalıştıkları okula en yakın okul [%80] arasında olduğu saptanmıştır. Katılımcılar kendi çalıştıkları okulla ideal ve ideal olmayan okullar arasında ise orta düzeyde bir benzerlik kurdular. Bu sonuç, katılımcıların bilişsel yapılarında çalıştıkları okulların ideal ve ideal olmayan yönleri sahip oldukları algısının ifadesi olarak düşünülebilir. Şişman ve Turan (2001) okulların, bireylerin kendilerine özgü bireysel gerçeklerini göz ardı etmeden sosyal etkileşime dayalı olarak kendi sosyal gerçeklerini oluşturdukları, bu bağlamda okulların da kendine özgü sosyal gerçekleri ve kimlikleri olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla her okulun kendine özgü, farklı ve biricik olduğu ve kendi gerçekleri ışığında iyileştirme ve geliştirme model ve yaklaşımlarını oluşturmak durumunda olduğu söylenebilir.

Çalışmada katılımcılar tarafından oluşturulan yapılar arasındaki benzerlikler incelendiğinde ise yönetici yapısı dışındaki tüm yapılar arasında değişim gösteren benzerlik yüzdeleri olduğu saptanmıştır. Yönetici yapısı diğer tüm yapılar ile en az %50 düzeyinde benzerdir. Çalışmalar incelendiğinde yönetici ve liderlik kavramının okulu oluşturan diğer yapılara göre çok sayıda değişkenle ilişki içerisinde olduğu görülmektedir (Cotton, 2003; Jones, 2004; Karadağ, 2009; Leithwood ve Riehl, 2003; Thomas ve Martin, 1996). Bu değişkenlerin vizyon ve misyon belirleme, öğretim amaçlarını belirleme, öğrencilerin başarılarına yönelik beklenti içinde olma, işbirliği, zaman yönetimi, çatışma yönetimi, okul kadrosunun geliştirilmesi, iş doyumu, olumlu bir kültür ve iklim oluşmasını sağlama, okulun iç ve dış çevresiyle olan ilişkileri düzenleme gibi alanlarda okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında gösterilen liderlik davranışlarının temel başlıklar altında toplandığı söylenebilir (Everard, Morris ve Wilson, 2004; Gold ve Evans, 2005; Şişman, 2002).

Bileşen ve yapılar arasındaki benzerliklerden daha ayrıntılı bilgi elde etmek için yapılan temel bileşenler analizine dayalı açımlayıcı faktör analizi sonucunda, çalışmada kullanılan yapılar *birey* ve *kurum* olmak üzere iki faktörde ele alınmıştır. Bu faktörler incelendiğinde birey faktörünün ideal okul, kurum faktörünün ise ideal olmayan okul olduğu söylenebilir. İdeal okulu temsil eden yapıların birey faktöründe yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, doyum, güven ve ast-üst ilişkileridir. Katılımcılar bilişsel kurguları ideal olmayan okulların daha çok kurum faktöründen öne çıkmıştır. İdeal olmayan okullarda katılımcıların bilişsel kurguları sosyo-ekonomik çevre, okulun fiziki durumu, araç-gereç, hizmet-içi eğitim olanağıdır. Özellikle Türkiye'de okullara yönelik yapılan metafor çalışmalarında benzer bulgular yer almaktadır (Aydoğdu, 2008; Cerit, 2006; Özdemir ve Akkaya, 2013). Balcı (2007), okulların etkililiği üzerinde önemli olan özelliklerin; yönetim, öğrenci, öğretmen, program, öğretim süreci, okul kültürü, okul çevresi ve veli olduğunu belirtmekle birlikte, Türkiye'deki yoğunlaşmanın daha çok yönetim, öğretmen, öğrenci ve eğitimin niteliği üzerinde olduğunu ifade etmiştir.

Smith (2002) okul örgütünün iç ve dış yapılara sahip olduğunu belirtmektedir. İçyapılar çalışanlar arasındaki görev paylaşımı, performans yönetimi, çalışma grupları gibi daha çok birey temelli yapılar iken; dış yapılar genellikle okul bütçesi, çalışanların maaşları ve eğitim programları gibi yapıları kapsamaktadır. Ayrıca başarılı bir okul örgütünün temeli olarak ortak değerlere sahip insanların yönetilmesine vurgu yaparak okullarda bireysel boyutun önemine dikkat çekmektedir. Okul niteliklerine ilişkin yapılan çalışmaların genellikle yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, güvenli bir iklimi, bağlılık gibi bireyselliğin ön planda olduğu yapılara değinilmektedir (Creemers, 1996; Cuttance, 1997;

Çubukçu ve Girmen, 2006; Hussami, 2008; Türkyılmaz ve Kuş, 2010; Ross ve Gray, 2006). Ayrıca çalışmada elde edilen bulguların önemli bir kısmı Türk eğitim sisteminin yapısından kaynaklanmaktadır. Örneğin; çalışmada 'birey faktörü, yani literatürdeki ismiyle okul örgütünün iç yapıları' ideal okula ilişkin özelliklerken 'kurum faktörü, yani literatürdeki ismiyle okul örgütünün dış yapıları' ise daha düşük ideal okul özellikleri olarak tanımlanmıştır. Okul örgütünün dış yapıları genellikle okul bütçesi, çalışanların maaşları ve eğitim programları gibi yapıları kapsamaktadır. Söz konusu bu yapılar Türk Eğitim sisteminin merkezi yönetim yapısından dolayı okullar arasında farklılaşmamaktadır. Bütün mesleki deneyimlerinde dış yapıları aynı olan okullarda çalışmış/çalışacak olan katılımcıların ideal okul kurgularında dış yapıları içeren kurum faktörün baskın çıkması beklenen bir sonuçtur.

Katılımcıların ideal olmayan okula yükledikleri anlamlar genellikle yapı kavramıyla ilişkidir. Bu durum çeşitli eğitim düşünürlerinin modern okulun işleyişine yönelik sürdürdükleri savlarla tutarlıdır (Durkheim, 1985; Freire, 1991; Illich, 1998). Ivan Illich (1998) okul adı verilen bir kurumun olmamasını, bunun yerine öğrenme ağları adını verdiği bir hizmet biriminin geliştirilmesini savunmaktadır. Okullar, eğitimin kurumsallaşmasını sağlar ve bilişsel gelişim ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek yerine öğrencilere teknik bilgi, bürokrasi ve uzmanlık kazandırır. Yine Illich'e (1998) göre, okul bireylerin davranışlarını ve yaşam alanlarını daraltır böylece bireyin davranışları çevrelerindeki kurumlar tarafından belirlenir. Okul, bürokrasinin kurallarına göre oluşturulan ve işleyen bir kurumdur. Zorunlu bir program, öğretmen ve öğrencinin rolü, zorunlu katılım, bir dizi kayıt ve dokümantasyon bunun tipik örnekleridir. Tıpkı çalışmanın faktör analizinde elde edilen kurum faktörün yapı ve elementleri gibi, okul da paketlenen ürünleri pazarlayan bir işletme haline gelmiştir. Müfredat müşterilere pazarlanan bir bilgi paketine dönüşmüş olup tüketicilerin (öğrencilerin) hayatlarını buna göre düzenlemeleri beklenmektedir. Okul, öğrencileri bir yarışa sokmakta, sürekli olarak tüketim arzularını teşvik etmektedir. Okul, toplumun kaynaklarının çoğunu (insan, para, fiziki kaynaklar) tüketir ve öğrencilerden çok öğretmenlere hizmet etmektedir. Faktör analizinde elden edilen birey faktörü ise Freire'in (1991) ezilenlerin pedagojisindeki argümanı ile uyumaktadır. Freire'ye (1991) göre hem öğretmenler hem de öğrenciler birbirlerinden öğrenmelidirler. Bu kategorik ayırım, güce dayalıdır. Öğretmen öğrenciden daha güçlüdür. Öğretmen-öğrenci ilişkisi özne-nesne ilişkisi gibidir ve bu nedenle güce dayanan bu ilişki yok edilmelidir. İnsanların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için özgürleştirici eğitime ihtiyaçları vardır. Kritik ve yaratıcı düşünceyi önleyen, bankacı eğitim modeli yerine, probleme dayalı bir eğitim verilmelidir. Probleme dayalı modelde, hem öğretmenler hem de öğrenciler eşit şartlarda diyaloga katılırlar ve eğitimin amacı bilgiyi aktarmak değil, öğrencileri bilgiyi düşünmeye ve yansıtmaya teşvik etmektir.

Robbins (1994), örgütlerin iyileştirme çabalarının örgütleri insancillaştırmanın yanında kişisel gelişmeyi de teşvik ederek örgütün daha nitelikli hale geleceğini ve üyelerin doyumunda artışın sağlanacağını belirtmektedir. Ayrıca bir örgütün daha nitelikli bir örgüt olmasında işbirliği, güven, destek ve açıklık gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Geleneksel okul, öğretmeni ve bilgiyi merkeze alırken, yeni eğitim anlayışında okul eğitimden etkilenen tüm tarafların katılımını savunmaktadır. Yeni eğitim anlayışı her bireyi kendine özgü biricik bir varlık olarak görmeyi, eğitimde bireyselliği ve bireyselleşmeyi ön plana çıkarmaktadır (Şişman ve Turan, 2001). Bu anlayış, okulun - kurumsal boyutuna şekil veren- bağlı bulunduğu toplumsal tabakanın, o okulun başarısı üzerindeki etkisini, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli temelli bireyselliğe bıraktığını göstermektedir (Tatar, 2006).

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler ve Sınırlılıklar

Çalışma sonuçları doğrultusunda, geleceğin okullarının oluşturulması ve şekillenmesinde, eğitime ayrılan kaynaklar bireyselliği artıracak yönde değerlendirilebilir. Öğretmenler özellikle tek tip olmayan okulları benimsemektedir. Bu kapsamda her okulun kendine özgü olduğu düşüncesinde hareketle, her okula özgü tespitler ve geliştirme çabaları eğitim uzmanları ve okul çalışanları ile koordine bir şekilde yürütülmesi, yerinde ve işlevsel çözümler elde edilmesi noktasında önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan dağarcık ağı tekniğinin kullanım alanı genişletilerek okulu oluşturan her bir yapı için bilişsel yapıların belirlenmesi bu yapılara ilişkin daha ayrıntılı bilgiler elde edilmesini sağlayabilir.

Ayrıca çalışmada verilerin öz-değerlendirmeye toplanması öznelliğe neden olmuş olabilir. Bu çalışmanın metodolojik olarak en önemli sınırlılığı çıkan ortak yöntem yanlılığıdır. Bu sınırlılığın temel nedeni çalışma verilerinin tek bir kaynaktan (öğretmenler) toplanmasıdır. Bu durum elde edilen ağların benzer olmasına neden olmuş olabilir. Söz konusu sınırlılığın çalışmalarda tam olarak ortadan kaldırılamamasına karşın, hataların minimum seviyelere çekilebilmektedir. Bunun için çalışmada veri toplama aşamasında çeşitli önlemler alınmıştır: (i) karar verme ağ formu kullanılmıştır, (ii) öğretmenlere cevaplarının gizli tutulacağı ve öğretmenlerin kişisel özelliklerinin açıklanmayacağı söylenmiştir.

Kaynakça

- Adamson, J. (2005). Combined qualitative and quantitative designs, A. Bowling ve S. Ebrahim (Ed.), *Handbook of health research methods: Investigation, measurement and analysis* içinde (s. 230-246), London: McGraw-Hill Education.
- Adams-Weber, J. (2003). Research in personal constructs psychology. F. Fransella (Ed.), *International Handbook of personal constructs psychology* içinde (s. 51-58). London: John &Wiley.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Baker, C. (1991). *Zorunlu eğitime hayır* (A. S. Erol, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegema.
- Beail, N. (Ed.). (1985). *Repertory grid technique and personal constructs: Applications in clinical and educational settings*. London: Croom-Helm.
- Beare, H. ve Caldwell, B.J. (1989). *Creating an excellent school: Som new management techniques*, London: Routledge.
- Bell, R. C. (1988). Theory-appropriate analysis of repertory grid data. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1(1), 101-118.
- Bell, R. C. (1990). Analytic issues in the use of repertory grid technique. *Advances in Personal Construct Psychology*, 1, 25-48.
- Bell, R. C. (2003). Repertory grid technique. F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal constructs psychology* içinde (s. 95-103), London: John &Wiley.
- Blackledge, D. A. ve Hunt, B. D. (1985). *Sociological interpretations of education*. London: Taylor & Francis.
- Boehm, A. E. (1982). Assessment of basic concepts. D. Paget ve B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* içinde (s. 145-116). New York: Grune & Stratton.
- Borko, H., Wolf, S. A., Simone, G. ve Uchiyama, K. P. (2003). Schools in transition: Reform efforts and school capacity in Washington State, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 171-201.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- Bursalioğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegema.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management*. Paris and Brussels: IAE and IIEP- UNESCO.
- Cerit, Y. (2006). School metaphors: The view of students, teachers and administrators, *Educational Science: Theory & Practice*, 6(3), 692-699.
- Child, D. (1970). *The essentials of factor analysis*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Coshall, J. T. (1991). An appropriate method for eliciting construct subsystems from repertory grids. *The Psychologist*, 4(8), 354-57.
- Coshall, J. T. (2000). Measurement of tourists' images: The repertory grid approach. *Journal of travel research*, 39(1), 85-89.
- Cotton, K. (2003). *Principal and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Creemers, B. P. M. (1996). The school effectiveness knowledge base. D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll ve N. Lagerweij (Ed.), *Making good schools* içinde (s. 36-58), London, Routledge.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Characteristics of effective institutions of secondary school levels of ownership. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Cuttance, P. (1997). Quality assurance for schools-case study: New south wales. T. Townsend (Ed.), *Restructuring and quality: issues for tomorrow's schools* içinde (s. 100-113). London: Routledge.

- Davidson, D. (1977). The effect of individual differences of cognitive style on judgments of document relevance. *Journal of the American Society for Information Science*, 128, 273-84.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. Ankara: Pegem.
- Driscoll, M. P. (1993). *Psychology of learning for instruction: Learning and instructional technology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dunn, W. N., Cahill, A. G., Dukes, M. J. ve Ginsberg, A. (1986). The policy grid: A cognitive methodology for assessing change dynamics. *Policy Analysis: Perspectives, Concepts and Methods*, 1, 355-376.
- Durkheim, E. (1985). *Itsemurha: Sosyologların tutkuları*. Helsinki: Tammi.
- Easterby-Smith, M. (1980). The design, analysis and interpretation of repertory grids, *International Journal of Man-Machine Studies*, 13, 3-24.
- Erdağ, C. ve Karadağ, E. (2017). Okul hesap verebilirliği modelleri: Bütüncül bir çözümleme. *İş Ahlakı Dergisi*, 10, 303-341.
- Everard, K. B., Morris, G. ve Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Sage Publications.
- Fleming, J. ve Kleinhenz, E. (2007). *Towards a moving school*. Victoria, Australian Council for Educational Research Ltd.
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Gaines, B. R. ve Shaw, M. L. G. (1980). New directions in the analysis and interactive elicitation of personal construct systems. M. L. G. Shaw (Ed.), *Recent advances in personal construct technology* içinde (s. 81-116). London: Academic Press.
- Ginsberg, A. (1989). Construing the business portfolio: A cognitive model of diversification. *Journal of Management Studies*, 26(4), 417-438.
- Gold, A. ve Evans, J. (2005). *Reflecting on school management*. London: Falmer.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Ed., Çev.). Ankara: Nobel.
- Hussami, M. (2008). A study of nurses' job satisfaction: the relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- Ilbery, B. W. ve Hornby, R. (1983). Repertory grids and agricultural decision-making: A mid-warwickshire case study. *Human Geography*, 65(2), 77-84.
- Illich, I. (1998). *Okulsuz toplum* (M. Ozay, Çev.). İstanbul: Sule.
- Islam, N. (1958). Theories of alienation: Marx, Weber and Mannheim in a comparative perspective. *The Dhaka University Studies*, 42, 1-17.
- Jankowicz, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. London: John & Wiley.
- Jones, J. (2004). *Management skills in schools: A resource for school leaders*. London: SAGE Publication Company.
- Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1357-1405.
- Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 25-40.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. NY: Norton & Company.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs theory and personality*. London: Routledge.
- Leach, C. (1980). Direct analysis of a repertory grid. *International Journal of Man-Machine Studies*, 13(1), 151-166.

- Leithwood, K. A. ve Riehl, C. (2003). *What do we already know about succesful school leadership?*. Washington, DC: AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Lunenburg, F. C. (2010). Total quality management applied to schools. *Schooling*, 1(1), 1-6.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education evidence-based inquiry*. New York: Pearson Education.
- McQualter, J. W. (1986). Becoming a mathematics teacher: The use of personal construct theory. *Educational Studies in Mathematics*, 17(1), 1-14.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mintrop, H. ve Trujillo, T. (2007). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 319-352.
- Neill, A. S. (1996). *Bir eğitim mucizesi* (G. D. Nalbantoğlu, Çev.). Adana: Baki.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research methods qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Özdemir S. ve Akkaya E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegema.
- Potter, R. B. ve Coshall, J. T. (1986). Nonparametric factor analysis in urban geography: Method and validation. *Urban Geography*, 7(6), 515-529.
- Ravenette, T. (2000). *Personal construct theory in educational psychology: A practitioner's view*. London: Whurr Publisher Ltd.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (S. A. Öztürk, Ed., Çev.). Eskişehir: Etam.
- Ross, J. A. ve Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: the mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, Ed., Çev.). Ankara: Nobel.
- Shaw, M. L. G. ve McKnight, C. (1981). *Think again: Personal problem-solving and decision-making*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegema.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegema.
- Smith, R. (2002). *Creating the effective primary school*. New York: Routledge Falmer.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim* (A. Ekmekci, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Stefl-Mabry, J., Doane, W. E. J., Radlick, M. S. ve Theroux, P. (2007). Redefining schools as learning organizations: A model for trans-generational teaching and learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(3), 297-304.
- Stewart, V. ve Stewart, A. (1981). *Business applications of repertory grid*. London: Andrews.
- Tan, F. B. ve Hunter, M. G. (2002). The repertory grid technique: A method for the study of cognition in information systems. *MIS Quarterly*, 26(1), 39-57.
- Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 156-166.
- Thomas, H. ve Martin, J. (1996). *Managing resources for schools improvement*. London: Routledge.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin okul kalitesini algılamalarındaki farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 285-304.
- Zuber-Skerrit, O. (1987). A repertory grid study of staff and students' personal constructs of educational research. *Higher Education*, 16(5), 603-623.