T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİNE İLİŞKİN MİTLERİN İNCELENMESİ

MENŞURE YILMAZ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN:
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İSTANBUL-2024

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİNE İLİŞKİN MİTLERİN İNCELENMESİ

MENŞURE YILMAZ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN:
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İSTANBUL-2024

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez çalışmamda yer alan tüm bilgileri, verileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Elde ettiğim tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak yer verdiğimi,
- Tez çalışmam sürecinde yararlandığım tüm eserlere uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tez çalışmamın özgün olduğunu bildirir, aksi takdirde aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabul edeceğimi beyan ederim.

03/06/2024

Menşure YILMAZ

Bu çalışmamı, hayatım ve bilakis eğitim sürecimde bana destek olan, yardımlarını bir an bile esirgemeyen ve tez hazırlıklarım esnasında kaybettiğim biricik babam Kasım YILMAZ'a ithaf ediyorum.

ÖZGEÇMİŞ

1990-1994 Saimekadın İlkokulu (Ankara)

1995-1997 Seyfi Demirsoy Ortaokulu (Samsun)

1998-2001 Ankara Anadolu Lisesi (Ankara)

2002-2008 Anadolu Üniversitesi- İngilizce Öğretmenliği (Eskişehir)

2009-2010 14 Eylül Anadolu Lisesi/Siirt (İngilizce Öğretmeni)

2011-2012 Zeynep Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/Siirt (İngilizce Öğretmeni)

2012-2017 Şht. Sercan Yazar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/Yalova (İngilizce Öğretmeni)

2017-2019 Esenköy Adnan Kaptan Ortaokulu / Yalova (İngilizce Öğretmeni)

2019-2022 Çiftlikköy Atatürk Anadolu Lisesi / Yalova (İngilizce Öğretmeni)

2022-2023 Mamak Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/Ankara (İngilizce Öğretmeni)

2023- …. Mamak Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/Ankara (Müdür Yardımcısı)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum : Mamak Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi/Ankara

E-Posta: :

Telefon

ÖZET

EĞİTİM YÖNETİMİNE İLİŞKİN MİTLERİN İNCELENMESİ

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

2024, 85 sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim yönetimine ilişkin mitlerin incelenmesidir. Bu çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ve Yalova illerinde farklı kademelerde görev yapmakta olan 723 okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşan çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bu çalışmada nicel çalışmalarda kullanılan genel tarama modellerinden betimsel-ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu çalışma üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada okul yöneticileri ve öğretmenlerin sahip olduğu yanlış inanışların neler olduğu ve eğitim yönetiminde karşılaştıkları mitleri belirtmeleri istenmiştir. İkinci aşamada, elde edilen mitlerle ilgili belirlenen maddelerden madde havuzu oluşturularak, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünün alınmasının ardından ölçeğe son şekli verilerek çalışmanın üçüncü aşamada veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan 723 katılımcı çalışmaya dâhil edilerek geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen ‘’Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği’’ (4 boyut ve 24 madde) kullanılmıştır.

Eğitim mitlerine ilişkin tutumlara dair faktör yapısını tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi, boyutların iç tutarlılığını test etmek için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Araştırmada tespit edilen alt boyutların dağılımlarını belirlenmek için Kolmogrov-Simirnov testi uygulanmıştır. Boyutların normallik göstermesi sonucunda, veri sayısının yeterli olması

ve sapan değerlerin olmaması nedeni ile çalışmada uygulanan testler normal dağılım testleri uygulanmıştır.

Katılımcıların özelliklerine göre yapılan incelemelerde bağımsız örneklem t testi analizi ile Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi, farklı olan gruplarda gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalar Sidak ikili kıyaslama testi, çalışmada boyutlar arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi, ilişkinin modellenmesi için regresyon analizi ve boyutlar arasındaki farklılık analizlerinde ise Tekrarlı varyans analizi yapılmıştır. Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler istatistik paket programları ile yapılmıştır.

Çalışmada geçerlilik araştırması yapılan eğitim mitleri ifadelerinin dört alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir yapıda bir ölçek olduğu görülmüştür. Tespit edilen mitler personel işleri, öğrenci işleri, eğitim-öğretim işleri, okulun genel yönetimi düzeyindedir. Boyut puanları incelendiğinde öğrenci işleri ve okul işletmesi ve öğretim işleri boyutlarının orta düzeyin üzerinde, personel işleri ve eğitim işleri puanlarının orta seviyenin altında olduğu tespit edilmiştir

Çalışmada belirlenen eğitim mitleri düzeylerinin öğretmenlerin özelliklerine göre incelemesi yapılmıştır. Sonuçlara göre anlamlı olarak bulunan bulgular incelendiğinde, personel işleri, öğrenci işleri, eğitim işleri, okul işleri, genel eğitim mitlerine inanç düzeylerinin öğretmenlerde daha yüksek; müdür ve müdür yardımcılarında daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca 1-5 yıl kıdeme sahip olan katılımcılar diğer katılımcılara göre mitlere yüksek oranda inanırken; 35-40 yaş arası katılımcıların düşük oranda inandıkları tespit edilmiştir. Mesleki tecrübe ve alan bilgisi arttıkça karşılaşılan olaylarla baş etme yöntemlerini öğrenen ve kendini geliştiren katılımcıların mitlere olan inancında düşüş olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, bu çalışmadaki tüm eğitim miti alt boyutlarının kendi aralarında ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğrenci işleri boyutu ve eğitim işleri boyutu arasındaki ilişkinin diğer boyutlara göre daha güçlü olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Yönetimi, Mit, Okul Yöneticisi, Öğretmen.

ABSTRACT

EXAMINING MYTHS ABOUT EDUCATION MANAGEMENT

Marmara University

Institute of Education Sciences

Department of Educational Sciences

Department of Educational Management and Supervision, Master's Thesis

Supervisor : Assoc. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

2024, 85 pages

The purpose of this study is to examine the myths about educational management according to the perceptions of school administrators and teachers. This study was conducted with a working group consisting of 723 school administrators and teachers working at different levels in Ankara and Yalova provinces in the 2022-2023 academic year. In this study, the descriptive-relational survey model, one of the general survey models used in quantitative studies, was used.

This study consists of three stages. In the first stage, school administrators and teachers were asked to state the misconceptions they had and the myths they encountered in education management. In the second stage, an item pool was created from the items determined regarding the myths obtained and presented to expert opinion. After obtaining expert opinion, the scale was finalized and the data collection process began in the third stage of the study. During the scale development process of the research, 723 participants consisting of school administrators and teachers were included in the study and validity and reliability studies were conducted. The "Myths in Educational Administration Scale" (4 dimensions and 24 items) developed by the researcher was used to collect data in the study.

Confirmatory factor analysis was conducted to determine the factor structure of attitudes towards educational myths, and Cronbach Alpha analysis was conducted to test the internal consistency of the dimensions. The Kolmogrov-Simirnov test was applied to determine the distributions of the sub-dimensions identified in the research. As a result of the dimensions

showing normality, the number of data being sufficient and the absence of deviant values, the tests applied in the study were normal distribution tests.

In the examinations made according to the characteristics of the participants, independent sample t test analysis and One-Way Variance (ANOVA) analysis, pairwise comparisons between groups in different groups, Sidak pairwise comparison test, correlation analysis to determine the relationship between the dimensions in the study, regression analysis to model the relationship and the difference between the dimensions. In the analyses, repeated analysis of variance was performed. In the study, p values less than 0.05 were considered statistically significant. Analyzes were made with statistical package programs.

In the study, the expressions of education myths, whose validity research was conducted, were found to be a valid and reliable scale consisting of four sub-dimensions. The myths identified are at the level of personnel affairs, student affairs, educational affairs, and general management of the school. When the dimension scores were examined, it was determined that the student affairs, school management and teaching affairs dimensions were above the medium level, while the personnel affairs and educational affairs scores were below the medium level.

The levels of education myths determined in the study were examined according to the characteristics of the teachers. When the findings that were found to be significant according to the results were examined, it was seen that the levels of belief in personnel affairs, student affairs, educational affairs, school affairs, and general education myths were higher in teachers and lower in principals and assistant principals. In addition, participants with 1-5 years of seniority believe in myths at a higher rate than other participants; It was determined that participants between the ages of 35-40 had low beliefs. It was determined that as professional experience and field knowledge increased, the participants' belief in myths decreased as they learned methods of coping with the events they encountered and improved themselves. In general, all educational myth sub-dimensions in this study were found to be related to each other. In particular, it has been observed that the relationship between the student affairs dimension and the educational affairs dimension is stronger than other dimensions.

Key Words: Education, Educational Management, Myth, School Administrator, Teacher

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim ortamının en önemli birleşenleri olan, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim yönetimine ilişkin mitlerin incelenmesidir. Bu konuda yapılmış akademik bir araştırmanın ve eğitim yönetimine ilişkin mitlere inanç konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olmaması beni bu alanda çalışmaya yöneltmiştir.

Tarih boyunca toplumlar ekonomik, siyasi, politik, bilimsel ve teknolojik alanlarda gelişim göstermek için iyi bir eğitim ortamına ihtiyaç duymuştur. Dolayısıyla eğitim ortamlarındaki yanlış algıların tespit edilerek azaltılmasının, hem eğitimin kalitesini hem de eğitim yönetimindeki yetkinliği arttıracağını düşünmekteyim. Ayrıca Eğitim Yönetimindeki mitleri tespit etmek amacıyla oluşturulan Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğinin bu alanda yapılacak çalışmalara yol gösterici olmasını ummaktayım.

TEŞEKKÜR

Öncelikle Yüksek Lisans tez sürecimde güvenini ve desteğini benden hiç esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam sayın Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'e, bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım Marmara Üniversitesindeki hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatımda benden desteğini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan annem Şaziye YILMAZ, kardeşlerim Leyla YILMAZ, Songül BAYRAM, Mecnuni YILMAZ ve Lale ÇALIŞGAN'a teşekkür ederim.

Tez sürecimin her aşamasında yardımlarını, desteklerini esirgemeyen, yoğunluğumdan hiç şikâyet etmeden stresimi bir nebze olsun azaltmayı başaran sevgili eşim Muharrem YILMAZ ile iki güzel kızım Ada ve Eda'ya teşekkür ederim.

Bu yola beraber başladığım kıymetli dostum Gülden FENERCİ'ye ve çalışmalarıma destek veren tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Saygılarımla.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN ..... **i**

İTHAF ..... **ii**

ÖZGEÇMİŞ ..... **iii**

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

ÖNSÖZ ..... **viii**

TEŞEKKÜR ..... **ix**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR DİZİNİ ..... **xiii**

ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **xiv**

SİMGELER DİZİNİ ..... **xv**

KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xvi**

BÖLÜM I : GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu… 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Araştırmanın Önemi 5

1.4. Sayıltılar 6

1.5. Sınırlılıklar 6

BÖLÜM II: ALAN YAZIN **7**

2.1. Yönetim Kavramının Tanımı… 7

2.2. Eğitim Kavramının Tanımı… 8

2.3. Eğitim-Yönetim İlişkisi…. 10

2.4. Eğitim Yönetimi Kavramının Tanımı… 10

2.4.1. Eğitim Yönetiminin Görevleri… 12

2.4.2. Eğitimde Yöneten-Yönetilen İlişkisi 13

2.5. Mit Kavramının Tanımı… 14

2.5.1. Mitler Tarihi… 15

2.5.2. Mit-Eğitim İlişkisi…..... 19

BÖLÜM III: YÖNTEM **20**

3.1. Araştırma Modeli..... 20

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem…..... 20

3.3. Veri Toplama Aracı..... 21

3.3.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği…..... 21

3.3.2. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğinin Gelişim Süreci…..... 21

3.3.2.1. Madde Havuzunun Oluşturulması…..... 21

3.3.2.2. Uzman Görüşünün Alınması…..... 21

3.3.2.3. Ön Uygulamanın Yapılması… 22

3.3.2.4. Ana Uygulamanın Yapılması…..... 22

3.4. Veri Analizi… 22

3.4.1. Ön Çalışma Sonuçları…..... 24

3.4.2. Ana Çalışmaya İlişkin Ölçek Değerlendirmeleri 29

BÖLÜM IV: BULGULAR..... **34**

4.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi..... 34

4.1.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi… 34

4.1.2. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Göreve Göre Değerlendirilmesi… 36

4.1.3. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Yaşa Göre

Değerlendirilmesi… 37

4.1.4. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Kıdem Yılına Göre Değerlendirilmesi 38

4.1.5. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Kendi Aralarındaki İlişkiye Göre Değerlendirilmesi 40

4.1.6. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Genel Mit Düzeyi İle İlişkilerinin Değerlendirilmesi. 41

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER **43**

5.1. Tartışma 43

5.2. Sonuçlar 47

5.3. Öneriler 49

KAYNAKÇA **52**

EKLER… **59**

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği Uygulanan Katılımcılarının Genel Özellikleri 20

Tablo 3.2. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği Normal Dağılım Sonuçlarının İncelenmesi 24

Tablo 3.3. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği Faktör Analizi Tablosu 25

Tablo 3.4. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyutlar İçin Uyum Düzeylerinin İncelenmesi… 27

Tablo 3.5. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Ana Çalışma İçin Eğitim Mitleri Ölçeği Faktör Analizi Tablosu..... 30

Tablo 3.6. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyutlar İçin Uyum Düzeylerinin İncelenmesi 32

Tablo 4.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Genel Değerlendirmesi 34

Tablo 4.2. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirmesi 35

Tablo 4.3. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Göreve Göre Değerlendirmesi 36

Tablo 4.4. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Yaşa Göre Değerlendirmesi… 37

Tablo 4.5. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Kıdem Yılına Göre Değerlendirmesi 39

Tablo 4.6. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Kendi Aralarındaki İlişkilerin Değerlendirmesi… 40

Tablo 4. 7. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Genel Mit Düzeyi İle İlişkilerin Değerlendirmesi… 41

Tablo 4.8. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyutların Kendi Arasında Değerlendirmesi… 42

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğinin Yapısal Geçerlilik Diyagramı 29

Şekil 4.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğinin Boyut Puanlarının Dağılım Grafiği 42

SİMGELER DİZİNİ

% : Yüzde

p : Anlamlılık Değeri

> : Büyük

< : Küçük

≥ : Büyük eşit

≤ : Küçük eşit

sd χ : Serbestlik Derecesi

χ^2/sd : Göreli Ki-Kare Testi

n : Örneklem Genişliği

F : Farkın (ANOVA) Değeri

T^2 : Hotelling İstatistik Testi Sonucu

r : Korelasyon Değeri

sd : Standart Sapma

KISALTMALAR DİZİNİ

- EYMÖ : Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi
- DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
- Co. Alpha : Cronbach's Alpha
- ANOVA : Tek Yönlü Varyans Analizi
- SIDAK : Varyans Analizinde Çoklu Karşılaştırma Testi
- SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
- AMOS : Analysis of Moment Structures
- KMO : Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği
- AGFI : Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi
- CFI : Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
- NFI : Normaleştirilmiş Uyum İndeksi
- RMR veya RMS : Ortalama Hataların Karekökü
- RMSEA : Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
- IFI : Artımlı Uyum İndeksi
- PNFI : Tutarlı Normlaştırılmış Uyum İndeksi
- PGFI : Basitlik Uyum İndeksi
- SRMR : Standartlaştırılmış hata kareleri Ortalamasının Karekökü
- TDK : Türk Dil Kurumu
- M.Ö. : Milattan Önce

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Mitoloji, eski insanların yararlandığı bir eğitim sistemi olarak düşünülebilir. Doğa ve toplumdaki olaylar felsefi kanıtlar olarak hizmet eder ve insanları hayata hazırlar. Bu anlamda mitoloji, gerçek hayatın bir yansımasıdır (Alizade, 2019). Tarih boyunca bilimin kökeni, Asya kavimlerine, Mısır'a ve eski Yunan'a kadar uzanmaktadır. Bilim, kategorilere (Theos, ilahiyat bilgisi; Kosmos, dünya bilgisi; Mythos, mit bilgisi; Physis, tabiat bilgisi; Bios, hayat bilgisi; Astron, yıldız bilgisi; Geo, yer bilgisi; Antrropos, insan bilgisi) ayrılmıştır. Bunlardan biri olan Mythos, diğer bir deyişle mit bilgisi; kuşaktan kuşağa aktarılan, önemini hiç kaybetmeyen bir alandır (Toker, 2020).

Geniş bir alanı kapsayan özelliklere sahip olan mit; söylenti, konuşma, rivayet vb. anlamına gelen Antik Yunanca kökenli bir kelimedir (Öztok, 2016). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde mit tanımına baktığımızda karşımıza iki anlam çıkmaktadır. İlk anlamı, *"Geleneksel olarak yayılan veya toplumun hayal gücü etkisiyle biçim değiştiren alegorik bir anlatım olan halk hikâyesi, mitos."* ve ikinci anlamı da *"Efsaneleşen kavram veya kişi"*dir.

İnsanlar anlamlandıramadığı her türlü olayı ya da olguyu açıklama ihtiyacı hissetmiştir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda hayata anlam katan ve zamanı olmayan evrensel hikâyeler üretilmiş olup zamanla söylenmiş söz anlamına gelen mitler insanların hayatında yer almaya başlamıştır. Toplumların ortak tahayyülleri ile ortaya çıkan, insanın varoluşuyla vücut bulan ve hala varlığını sürdüren bu mitler; kültürel değerlerin oluşturduğu, hayatın ve olayların izah edilmesini sağlayan, farklı tecrübe, inanç ve bilgiler ile deneyimlenen ve bu deneyimleri ile yazılı veya sözlü kaynaklarla nesilden nesille aktarılan toplumların kültürel miraslarını oluşturan enstrümanlardır (Kaynak, 2012).

Tarihte ilkel insanların kavrayamadığı olayları anlamlandırma çabası ile doğruluğu kanıtlanmamış söylemler aynı eksendedir. Tıpkı ilkel insanlar gibi modern dünyanın insanları da anlayamadığı olaylarla ilgili bilimsel dayanağı olmayan iddialar üretmektedir. Modern dünyanın memoratları ya da şehir efsaneleri gibi çağdaş mitler olarak adlandırılan bu mitler, her geçen gün yenileri eklenerek artmaktadır. 21. yüzyılda çağdaş bilimin ve gelişen teknolojinin dahi açıklamada yetersiz kaldığı durumlarla karşılaşan insanlar, ataları gibi mitlere sığınırlar. Anlamlandırma temeline dayanan bu anlayışta, modern insanın ilkel insandan farkı, modern insan inandığı mitleri çağın olanakları ile daha inandırıcı hale getirmesidir (Çelebi, 2022).

Mitler hem olumlu hem de olumsuz manalara sahip olabilir. Örgüt içerisinde bağlılığı sağlayan mitler olumlu mitleri oluştururken, bölünmeye ya da kopmalara neden olan mitler ise olumsuz mitler olarak adlandırılmaktadır. Mitlerin kazandığı bu anlamlar, içinde doğduğu kültürün ve örgütün yapısına bağlıdır (Yolcu, 2016).

Örgütler için insan kaynağının önemi tartışılmaz bir gerçektir. Özellikle girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri için bu önem daha belirleyicidir. Nasıl ki insanların fiziksel özellikleri, davranışları, olaylara karşı tutum ve yaklaşımları farklı ise; örgütlerde yaşanan olaylara verilen tepkiler de farklılık göstermektedir. Her birey farklıdır ve örgüt içerisinde de farklı tutum ve davranışlara sahiptirler. Bu farklılıklar örgüt içerisindeki insan ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinde ilk akla gelen ise, yönetici-öğretmen ilişkisidir. Bu ilişkinin sağlam temeller üzerine inşa edilmesi bireysel farklılıklara saygı duyan, yanlış anlamaları önleyen bir yönetim anlayışına sahip ortamların sağlanması ile mümkündür (Yerlikaya, 2017).

Örgüt kültürü; 1980'lerde yönetim alanında sıkça duyulan bir kavram haline gelmiştir. Bu kavram alan yazında ilk kez İngiliz sosyolog Pettigrew'e ait "Örgüt Kültürleri Üzerine" adlı 1979 yılında yayımlanan makaleyle yer almıştır (Şimşek ve Fidan, 2005'ten akt. Ankaralıoğlu, 2020). Şahin'e (2010) göre örgüt kültürü, örgütü oluşturan ve örgütteki tutum ve davranışları düzene koyan değer ve normlar bütünüdür. Örgüt kültürünü meydana getiren etmenler pek çok çalışmada farklı şekillerde ele alınmıştır. Literatürde geçen etmenler genelde inançlar, varsayımlar, değerler, normlar, mitler, öyküler, kahramanlar, semboller ve törenlerden oluşmaktadır (Gülova ve Demirsoy, 2012).

Küreselleşen dünyada örgütlerin insan kaynaklarına verdiği önem artmaktadır. Bu artış, çağın getirdiği teknolojik ve toplumsal gelişmeler eşliğinde tüm alan ve sektörleri etkilemektedir. Bu etkinin, sektörler için yeterli donanım ve bilgiye sahip insanları yetiştiren eğitim örgütlerinde de hissedilmemesi mümkün değildir. Bu etkilenme, eğitim örgütlerindeki insanlarda ve yönetim tarzlarında da gelişim sağlamaktadır (Bush, 2007).

Hümanist bir bilim olarak düşünülen eğitim yönetimi, uzun yıllardır doğa bilimleri içerisinde düşünülen pozitivist ve rasyonel bir felsefenin etkisindedir. Bu yaklaşıma göre ilişkiler sebep-sonuç ilişkisiyle değerlendirilirken; insan-makine ayrımı yapılmadığı görülmektedir. İnsanları bir makine gibi gören duygu, düşünce, his, güven, sağlık, bağlılık gibi değerlere önem vermeyen bir anlayışın hâkim olduğu gözlemlenmiştir. Bu yüzden eğitim yöneticileri,

okulun amaçlarına ulaşmak için insan kaynaklarını etkili kullanma fırsatını göz ardı edebilmektedirler (Aslanargun, 2007).

İnsanların, kolektif hedeflere ulaşmak amacıyla bir araya gelerek oluşturduğu örgütlerin devamlılığını sağlamak için başarılı bir yönetim sistemine ihtiyacı vardır (Tofur ve Yıldırım, 2021). Yönetmek ve yönetilmek; toplumsal bir varlık olan insanın diğer insanlarla birlikte yaşayabilmesi ve yönetilmesi için önemini her daim dinç tutan kavramlardır. Yönetim, en küçük sosyal yapı olan aileden başlayan, kurumları, kuruluşları ve devletleri de içine alan geniş bir yelpazedir (Baş, 2016). Avcı (2018)'ya göre yönetim; insanlar ve diğer kaynaklar aracılığıyla kurumsal hedeflere ulaşma sürecidir.

Eğitim yönetimi ise; yönetim bilimine ait ilke, kavram ve kuramların eğitim alanına uyarlanmasıdır. Yaklaşık bir asırdır eğitim yönetimi alanında çalışma yapılmasına rağmen, alana özgü kuram ve kavramların sosyal bilimler alanından alındığı gözlenmiştir. Bu alan ayrı bir alan olarak kabul edilmeden önce kamu yönetimi ve işletme alanlarının bir bölümü olarak düşünülürdü. 1950'lerde eğitim programlarının değişmesiyle ve 1980'li yıllarda eğitim yönetiminin özerkleşmesiyle bu alan hızlı bir şekilde gelişmeye başladı (Çelik, 2020).

Sosyal bilimler alanındaki her gelişme eğitim anlayışını ve eğitim yönetimine karşı bakış açısını da değiştirmektedir. Eğitim yönetiminin toplum ile kesiştiği nokta kuşkusuz okullardır. Uzun bir dönem eğitim yönetimine hâkim olan pozitivist paradigmalar, okulları ve okul paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve yardımcı personellerini örgüt kurallarına istinaden edilgen konumda değerlendirmektedir. Dolayısıyla okullar belli kuralları uygulayan, belli kalıplarda birey yetiştiren kurumlar olarak nitelendirilmektedir. Değişen dünya ile birlikte okulların görevleri, paydaşların sorumlulukları ve okullara hâkim düşüncelerin de değişmeye başladığı gözlemlenmektedir. Yönetim alanındaki her değişim ve gelişim eğitim ortamlarında da kendini hissettirmektedir. Nasıl ki okullar kabuk değiştiriyorsa eğitim yöneticileri de bu değişime uyum sağlamaktadır (Aslanargun, 2007). Bu gelişim ve değişim doğru bilginin temeline dayanmaktadır. Bir eğitim kurumunda var olan kurallar ve bilgiler yanlış bilgilerden ne kadar arınık ise o kadar gerçektir (Koçtürk ve Kızıldağ, 2018).

Farklı alanlarda yapılan araştırmalar, mitlerin toplumlarda ve kurumlarda etkin role sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle sağlık alanında (Koçtürk ve Kızıldağ, 2018; Öz, Sözer ve Yangın, 2020; Örüklü, Dağcı ve Çakmak, 2021; Dağlı ve Reyhan, 2022) yapılan çalışmalarda, bireylerin sahip olduğu mit düzeylerinin örgütü ne derece etkiledikleri

belirlenmiştir. Örüklü, Dağcı ve Çakmak (2021) çalışmalarında bilimsel değeri olmamasına rağmen; kulaktan kulağa yayılan kavramların, diğer bir deyişle mitlerin, zamanla inanç ve düşünceleri şekillendirdiği savunulmaktadır. Başka bir deyişle insanlar yaşadıkları olayların etkisini hafifletmek veya önemsizleştirmek için de mitleri kullanır. Dolayısıyla mitlerin yaşanan olaylardaki asıl sebeplerin çarpıtılmasına, sonuç ve etkilerin hafifletilmesine ve rahatsızlık verici durumların normalleşmesine sebep olduğu gözlemlenmiştir (Koçtürk ve Kızıldağ, 2018).

Dağlı ve Reyhan (2022)'nın çalışmasında, bireylerin sahip olduğu mitler ve/veya mitlere olan inanç düzeylerinin uzun vadede insan ilişkilerini etkilediği, bireylerin eğitim eksikliklerinin mit inanışlarını kuvvetlendirdiği ifade edilmektedir. İnsan ilişkilerinde anlamak ve anlaşılmak isteyen birey, çözüm bulamadıkça mitlere sığınmıştır. Dolayısıyla mitler, insan ilişkilerini etkileyen önemli bir unsur haline gelmiştir. Bu durum tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendini hissettirmektedir. Eğitim ortamlarında çok yaygın olduğu düşünülen mitler üzerine herhangi bir çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. Böyle bir çalışmanın eğitim kurumlarındaki paydaşların farkındalıklarını arttırması, yanlış bilinen bilgilerin ilişkileri ne denli etkilediğini anlamalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında; eğitim kurumlarındaki paydaşların eğitim yönetimine dair mitlere bakışı hem toplumun hem de okulların doğru bilgilendirilmesi açısından oldukça önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Topluma şekil veren en önemli kurumların başında gelen eğitim kurumlarında yer alan paydaşların sahip olduğu yanlış algıları tespit etmekte fayda vardır. Bir ülkenin veya toplumun muhasır medeniyetler seviyesine ulaşmasının tek yolu eğitimli ve kendini geliştiren bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla eğitimin sağlıkla yürütülmesi olumlu ve güvenli eğitim ortamlarında gerçekleşir. Eğitim ortamını oluşturan en temel unsur öğretmen ve okul yöneticileridir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin uyum içinde çalışması hem okul atmosferine hem de eğitime olumlu yansıyacaktır. Bu sebeple paydaşlar arasındaki yanlış inanışlar ve bilgi kirliliği ilişkilerin yanlış kurulmasına sebep olacaktır (Avcı, Eroğul ve Zeybek, 2017).

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim yönetimine ilişkin mitlerin incelenmesidir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mitlere ilişkin düşüncelerinin; okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik mitlere ilişkin

düşüncelerinin ve okul yöneticilerinin, öğretmenlerin eğitim yönetimine ilişkin mitlere yönelik düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim yönetimi alanında yapılan alan yazın taraması sonrasında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yönetimine ilişkin mitlerin incelenmesi konusunda yapılmış akademik bir araştırma olmadığı görülmüştür. Eğitim yönetimine ilişkin mitlere inanç konusunda hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin mitlere inanç düzeylerinin belirlenmesi, amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçeğin olmamasından dolayı bu araştırmanın Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim yönetimi alanında görev alan eğitim yöneticileri, öğretmenler, yönetici olmayı düşünen öğretmenler, üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan ve öğretmen olacak aday öğretmelerin; eğitim yönetimindeki mitleri ve paydaşların birbirlerine ilişkin gerçekçi olmayan düşünce ve inanışları belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmanın bulguları, eğitim yönetimindeki mitlere ilişkin farkındalığın artmasına yardımcı olması umulmaktadır.

Çalışmada oluşturulan ölçek ve buna istinaden elde edilen sonuçlar benzersiz olması, hem genel anlamda okul yöneticileri için veri oluştururken, hem de ilerleyen çalışmaların tasarlanma aşamasında bir temel oluşturacaktır. Ayrıca elde edilen bulgular, mitlere inanma konusuna farklı yaklaşımların geliştirilmesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda eğitim yönetimindeki mitlerin okul bazında değerlendirilerek; mevcut durum tespiti yapılması ve elde edilen sonuçlara göre mitlerin yoğunlaştığı alanların belirlenmesi konusunda bu çalışma önem taşımaktadır. Bu bağlamda seminer ve hizmet içi eğitimlere eklenecek "Eğitim Mitleri" konuları sayesinde bu mitlere inanç düzeylerinin azaltılması düşünülmektedir.

Eğitim Yönetimimdeki Mitler Ölçeği (EMYÖ) ile belirlenen eğitim yönetimindeki mitlerin tespit edilmesi ve bu yanlış inançların azaltılması; eğitim kalitesinin artışı, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlam temeller üzerine kurulması ve sağlıklı okul çalışma ikliminin oluşması açısından önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim yönetimine dair mit düzeylerini belirleyen bu ölçek; personel işleri, öğrenci işleri, eğitim işleri, okul işleri ve genel düzey üzerinden geliştirilmiş olup, hazırlanan bu ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu tespit edilmiştir. Alan yazına bu çalışma ile girecek olan ölçek, ilerleyen dönemlerde birçok saha araştırmasında kullanılabileceği ve alan yazına bu bağlamda katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Eğitim yönetimine ilişkin mitlerin konularına göre hangi alanlarda yoğunlaştığı tespit edilerek;

yapılacak uygulamalar, eğitimler ve seminerlerde bu konulardaki bilgi düzeylerinin artırılmasıyla bu mitlere inanç düzeylerinin azaltılacağı öngörülmektedir.

Ayrıca bu araştırma, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim yönetimindeki mitleri belirlemeye yönelik ölçek geliştirerek literatüre katkı sağlayacağı ve bu çalışmanın eğitim yönetimi alanında mitlerle ilgili " ilk " ve " özgün" bir değere sahip olacağı umut edilmektedir.

1.4. Sayıltılar

Araştırmada, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin soruları samimiyetle cevapladıkları ve katılımcıların tüm araştırma sürecinde yansız ve tarafsız davrandıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Ankara ve Yalova illerinde bulunan farklı kademelerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile katılımcıların eğitim yönetimine dair mitlere ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN TARAMASI

Bu bölümde yönetim, eğitim yönetimi, mitler ve eğitim yönetimindeki mitler konularına ilişkin kuramsal bir çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Yönetim Kavramının Tanımı

Yönetim insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanlar ve toplumlar birtakım ihtiyaçlarını karşılamak, kendilerini geliştirmek ve daha iyi koşullara ulaşmak için ortak bir paydada buluşma, yönetme ve yönetilmeye ihtiyaç duyar. Belli amaçlar doğrultusunda bir araya gelen insanlar var oldukça yönetimden söz etmek mümkündür. Yönetim, insanın dünya üzerinde var olması ile başlayıp yıllar içerisinde değişik oluşumlardan geçerek günümüze ulaşmıştır. Yönetim teorisinin tarihsel olarak evrimleşmesi, işletme kavramının öncesi yönetim anlayışı ve bilinçli işletme kavramı geliştirildikten sonraki yönetim anlayışı olarak incelenmesi gerekmektedir (Demir ve Yılmaz, 2018).

Yönetim eyleminin kökleri çok eski zamanlara dayanmasına rağmen, bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların geçmişi daha yenidir. Bu alanda ilk bilimsel çalışma 1911 yılında yayımlanan Bilimsel Yönetim İlkeleridir. Taylor bu eserinde örgütlerde verimlilik sağlamak amacıyla sahip olunan kaynakların en etkin şekilde nasıl kullanılacağından bahseder. Taylor'un öncülüğünde başlayan bilimsel çalışmalar bu alandaki diğer bilim insanlarına ışık tutmuştur (Yılmaz, 2008).

Alan yazına bakıldığında yönetim ile ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Yönetim, belli amaçlara ulaşmak için mevcut insan ve kaynakları en iyi şekilde kullanabilme yeteneğidir (Demir ve Yılmaz, 2018). Follett (1926) yönetimi; eylemlerin başkalarına yaptırılma sanatı olarak tanımlarken, Werner (1993) örgütün istenen hedeflere ulaşmada sahip olduğu kaynakları verimli bir şekilde kullanma sanatı olarak ifade eder (Yılmaz, 2008).

Gedikoğlu'nun da bahsettiği gibi bilinen en eski bilimlerden biri olan yönetim bilimi; insanların olduğu her yerde ve zamanda var olmuş ve farklı aşamalardan geçmiştir. En ilkel insanların zamanında da günümüz gelişmiş toplumlarında da yönetme ve yönetilme ihtiyacı hep olmuştur. Toplumlarda insanların ihtiyaçları yeni yönetim şekillerini, kuram ve yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan bu kuramlar ve yaklaşımlar, birçok uygarlığın yönetim anlayışının gelişmesine katkıda bulunmuştur. Zaman içerisinde daha profesyonel ve daha gelişmiş haliyle bilimsel bir kimlik kazanmıştır (Gedikoğlu, 1997).

Yönetim bilimlerindeki gelişmeler 1900'lü yıllardan itibaren bilimsel bir içerik kazanmıştır. İlk yönetim bilimcilerin, "klasikler" adı altında tarih sahnesine çıkması yönetim biliminde dönüşümü hızlandırmıştır. Klasikler'in öncüsü olan Taylor ve Fayol'un çalışmaları, yönetim biliminin başlangıcı kabul edilmektedir. Taylor'ın öncülüğünde uygulanan Klasik (Bilimsel) Yöntem yaygınlaşmış, akabinde diğer yöntemlerin de doğmasına temel oluşturmuştur. Alman filozof Max Weber örgütlerde belirli düzenlemeler ve bu düzenlemelere yönelik davranış değişiklikleri olarak tanımladığı bürokrasi kavramıyla Bilimsel yönteme katkı sağlamıştır (Demir ve Yılmaz, 2018). Zamanla insanları bir makine gibi gören bu yaklaşım insanlara verilen önem ile birlikte etkinliğini yitirmiş ve yeni yöntemler ortaya çıkmıştır.

Örgütlerde insanların işlerini yaparken birtakım ihtiyaçlarının karşılanmasını, tatmin duygusunu yaşamak istediklerini ve insan olarak değer görmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda bilimsel yöntemler önemini yitirmiş ve yeni arayışlar başlamıştır. 18. yy sonlarında sahip olduğu bilgi ve birikim ile yönetim alanına büyük ölçüde katkıları olan Adam Smith'in, yönetim biliminin başlangıcı kabul edilen sanayi devrimini görmemesine rağmen içinde bulunduğu çağın çok ötesinde düşünceleri ve başarılı öngörüleri ile bu alanda düşünsel bir döneme önayak olmuştur (Werner, 1993). 18. ve 19. yüzyıllarda insanların sosyal çevre ve etkileşim ihtiyacı doğrultusunda yeni yaklaşımlar ve kuramsal gelişmeler ortaya çıkmıştır. İçinde hem bilimsel yöntemi hem de insan odaklı yöntemi barındıran, insanların iyi eğitilmiş ve donanımlı olmasını, örgütlerdeki insan kaynağının en verimli şekilde kullanılması gerektiğini savunan çağdaş yönetim kendini göstermeye başlamıştır (Bakkalbaşı, 2017).

19. yüzyılda başlayan endüstri devrimi, toplumlarda örgütlenmenin ve yönetim bilincinin artmasını hızlandırmıştır. Endüstri devrimi ile birlikte örgütlerin sayıca artmasına paralel olarak örgüt ve insanların ihtiyaçlarında da çeşitlenmeler meydana gelmiştir. Bu çeşitlenme yönetim alanında da yeni biçimlerin ve düşüncelerin oluşmasına yol açmıştır (Gedikoğlu, 1997).

2.2. Eğitim Kavramının Tanımı

Eğitim kelimesi; İngilizce "education" ve Latince "educare" kelimelerinden türetilen, beslemek, dışarı çıkarmak, bir yere götürmek anlamına gelmektedir. Eğitim kelimesinin, TDK'a göre terbiye anlamına gelirken, eski Türkçe kaynaklarda " igit" olarak kullanıldığı görülmektedir (Duman, 2003). Zaman içerisinde eğitim kelimesi birçok anlama bürünmüş

ve sayısız tanımı yapılmıştır. Genel olarak bakıldığında; eğitim, insanların davranışlarını istendik hale getirme süreci olarak düşünebilir (Öncü ve Şimşek, 2011).

Eğitim, insanın kendini gerçekleştirmek için kendini tamamlama serüvenini, "ben" olmaktan kurtulup "kişi" olmaya çalışmasındaki en eski ve en etkili yol olarak tanımlamaktadır (Binbaşıoğlu, 1982). Diğer taraftan Reboll (2014) ise eğitimi, insanın fıtratına aykırı olan, insanın özgüvenli ve özgür bir şekilde gelişmesine engel olan bir nevi köhne öğretim olarak ifade etmektedir.

Tarih boyunca insan nasıl geliştiyse ve değiştiyse eğitim anlayışı da beraberinde değişmiş ve gelişmiştir. Eğitim değişen ve gelişen bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veremez hale geldikçe eğitim konusu da, eğitim filozofları tarafından tekrar ele alınmıştır. Farklı toplulukların eğitime yükledikleri anlamlar da zamanla değişim göstermiştir (Ültanır, 2003). Örnek vermek gerekirse; Antik Yunan'da insanları savaşçı olarak yetiştirmek amacıyla verilen eğitim, asiller ve köylüler eğitimi olarak ikiye ayrılmıştır. Helenistik dönemde eğitim, insanlarının evrensel akla ulaşmalarında bir araç olarak görülürken; Roma döneminde insanın bireysel farklılıklarını anlamlandırıp kendini geliştirdiği bir sürecin temel taşı olarak kabul edilmiştir. Sofistlere göre ise eğitim, insanların hayatta kalmak adına mantıklı düşünme ve ona göre hareket etmenin en etkili yoludur (Tutkun, 2010).

Aydınlanma çağıyla birlikte eğitim kavramı anlam genişlemesi yaşamış ve insanın kendini özgür bir şekilde geliştirmesi olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Dinçer, 2003). Bu süreç endüstrileşme dönemine kadar devam etmiş ve endüstrileşme döneminde kişiye yönelik hedefler yerini topluma yönelik hedeflere bırakmıştır. Sosyalist ideolojilerin ve pozitivist akımların hâkim olduğu bu dönemde, eğitim anlayışı da bu gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmiştir (Erginer, 2006). 19. yüzyıldaki ekonomik bunalım ve politikadaki dalgalanmalar, eğitim tanımını pozitivist anlayışın etkisinde yeniden şekillendirerek faydacılığı ön plana çıkarmıştır (Laska ve Gürbüztürk, 2019).

Ünlü filozof J.J. Rousseau ile eğitim toplumsallıktan tekrar bireyselliğe dönüşmüş ve insanların özgür kararlar ve deneyimleri ile eğitim alması gerektiği vurgulamıştır. J.J.Rousseau'nun bu devrim niteliğindeki çıkışıyla eğitim 20. yüzyıla farklı bir hedefle girmiştir. Artık kişi; kendisini geliştiren, öz benliğini ortaya çıkaran bir eğitime ihtiyaç duymaya başlamıştır (Karslı, 2012).

21. yüzyıla gelindiğinde gelişen bilim ve teknoloji eğitimin çeşitlenmesini, çağa uygun ve daha dijital olmasını sağlamıştır. Hızla dijitalleşen dünyamızdaki bu değişim ve gelişim hem

insanları hem de kurumları etkisi altına almıştır (Erdem, 2008). Kurumların temel unsuru olan insanlar bu değişimin merkezindedir (Kaptan, 1999). Dolayısıyla bu değişimlerle başa çıkmak ve çağa ayak uydurmak için çağın taleplerini karşılayabilen insanlar yetiştirmek gerekmektedir (Tutkun, 2010). Aksi takdirde çağın taleplerini karşılayamayan insanlardan oluşan toplumlar yok olmaya mahkûmdur (Erginer, 2006). Bu sebeple, insanlar ve toplumlar dış çevreden aldığı geri bildirimler doğrultusunda kendilerini değiştirmek ve yenilemek durumundadır (Sönmez, 2009).

2.3. Eğitim ve Yönetim İlişkisi

Toplumlar ekonomik, politik, bilimsel ve teknolojik alanlarda gelişim gösterebilmeleri için iyi eğitim almış insan gücüne ihtiyaç duyarlar. Bu insan gücüne sahip olabilmek ancak iyi bir eğitim sistemi ile mümkündür. Dolayısıyla bilimsel verilere dayalı yönetim sistemi iyi bir eğitim sitemini de beraberinde getirmektedir. Drucker (2012) eğitim yönetimini hem işlevsel hem de kavramsal olarak evrensel kabul etmektedir. Yönetimi, örgütlerin amaçladığı hedeflere en verimli ve etkili bir şekilde ulaşma çabası olarak değerlendirmektedir (Öncü ve Şimşek, 2011; akt: Avcı, 2018).

Literatür taraması yapıldığında yönetimle ilgili birçok kaynağa ulaşmak mümkündür. Bazı araştırmacılar yönetim kavramının kökeninin sanayi devrimine dayandırırken, bazıları da yöneticilik görevinin profesyonel yöneticilere bırakılması gerektiğini savunmuştur. Yönetim anlayışının profesyonel yöneticilere bırakılması, yönetim fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu fikir zaman içerisinde çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan sorunların çözümleri aranırken evrilmiştir. Özellikle iş hayatındaki sorunların çözümleri; bilimsel değer kazanarak, yaklaşım, yöntem ve teknikleri oluşturmuştur. Sanayi devrimi, kurumları örgütleme ve yönetim şekillerinde gözle görülür bir etki altına almış ve 20 yy. başlarına kadar bu süreç devam etmiştir. Bu sürecin kahramanları olan başta Fayol, Taylor ve Emerson olmak üzere birçok bilim insanı "İnsanlar nasıl yönetilmeli?" sorusuna cevap aramış ve yönetim alanına ışık tutmuştur. Diğer taraftan Sanayi Devrimini görmemesine rağmen Adam Smith de bu alana çok ciddi katkıda bulunmuş, sahip olduğu bilgi birikimi ve yönetim alanına ilişkin fikirleri sayesinde bu alana etkin bir görüş kazandırmıştır (Bakkalbaşı, 2017).

2.4. Eğitim Yönetimi Kavramının Tanımı

Eğitim yönetimi, eğitim sisteminde bulunan örgütlerin veya örgüt öğelerinin daha önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda yönetme, geliştirme ve değerlendirme süreçleri olarak tanımlanır (Can, 2013). Eğitim yönetimi, öğrenen bireyin bilgi, tutum ve davranışlarında

istenilen gelişimi sağlamak maksadı ile gerekli olan maddi ve manevi kaynakları en iyi şekilde kullanma süreci olarak adlandırılabilir. Bundan dolayı eğitim yönetimi yönetsel bakımdan eğitim sürecinin nitelik ve nicelik bakımından gelişimi şeklinde ifade edilebilir (Çelik, 2000; Başaran ve Çınkır, 2013).

Bilim olarak yönetim olgusu, eğitim yönetimi konusunu önemli bir şekilde etkileyen bir disiplin olmuştur. Ayrıca yönetim biliminde görülen yeni gelişmeler eğitim yönetimini de etkilemiştir (Küçüker, 2015). Yönetim konusunda üretilen farklı kuramlar, eğitim örgütlerinin yönetiminde etkili olmuş; fakat eğitim yönetimi alana özgü yönetimsel yaklaşımlar ve kuramları geliştirme çalışmaları oldukça sınırlı kalmıştır (Şişman ve Turan, 2004). Ancak 1950 ve sonrasından itibaren eğitim yönetimi bilimsel temeller üzerinde yükselmeye başlamıştır. Bu sayede bugün eğitim yönetimi alanına özgü yaklaşımlar ortaya koyulabilmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

Fayol ve Taylor tarafından geliştirilmiş olan yaklaşımlar eğitim yönetimi alnına uyarlanmış olup, yönetim ve eğitim yönetimi alanlarını bağdaştırma çalışmaları ilk olarak Bobbitt (1913) ve Sears (1950) tarafından geliştirilmiştir (Aydın, 2018). Eğitim yönetiminin bilim dalı olarak ortaya çıkış süreci ABD ve Avrupa'daki eğitim süreçlerindeki gelişmelerden sonra olmuştur. ABD ve Avrupa'daki üniversitelerde lisansüstü eğitim programlarının kurulması ve akademik temelli topluluklar ve derneklerin oluşturulması eğitim alanında bilimsel bilginin üretimine hız katmıştır (Örücü ve Şimşek, 2011). Eğitim yönetimi konusunda, yönetim biliminin alt öğeleri olan işletme ve kamu yönetimi disiplinleri ile ortak birçok benzerliğe sahip olmasına rağmen, amaçlar ve işleyiş bakımından bu iki alandan farklılaştığı ifade edilebilir (Aydın, 2018). Tarihsel olarak eğitim yönetiminin bilim dalı olarak adlandırılmaya başlaması, kamu ve genel yönetim bilimlerinden çok daha sonra gerçekleşmiştir (Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016).

Eğitim yönetimini şekillendiren kuramsal gelişmeler üç farklı dönemde incelenebilir. Bu dönemlerin ilki 1850-1920 arası olan pozitivizm öncesi dönemdir. Daha sonra 1920-1950 arası dönemlerde eleştirel kuram, örgütsel öğrenme kuramı, kaos kuramı gibi kuramların ortaya çıktığı ve nicel yaklaşımlardan nitel yaklaşımlara geçildiği pozitivizm sonrası dönem gelmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Son olarak 1970 sonrasında yorumlayıcı ve eleştirel kuramların gelişimi ile 1990 sonrasında alanı etkilemeye başlayan postmodern düşünce ve buna uygun kuramlar geliştirilmiştir (Örücü ve Şimşek, 2011). Geliştirilen bu pozitivist ve yorumlayıcı anlayışa dayalı araştırma yöntemleri halen günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir.

Eğitim yönetiminin Türkiye'deki gelişim süreci incelendiğinde, Cumhuriyet döneminde 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1953 yılında Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsünün kurulması eğitim alanındaki önemli gelişmeler olarak ifade edilebilir. Ardından 1962 Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP), 1965'te Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin açılması önemli adımlar olarak görülmektedir (Balcı, 2008). Kurulan farklı fakülte ve bölümler, Millî Eğitim Şuraları ve Yükseköğretim Kurulu'nda (YÖK) alınan kararlar, kanun ve yönetmelik değişiklikleri, kalkınma planları, hükümet programları alanın gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

2.4.1. Eğitim Yönetiminin Görevleri

Eğitim yönetiminin temel görevleri; eğitim kurumlarının diğer bir deyişle okulların hedeflerine ulaşma konusunda gerekli fiziksel koşullara sahip olmasını, uygun eğitim ortamında okulların etkileşimde olduğu insanlar ile etkili bir çalışma sürecine sahip olmasını ve yapılan tüm etkinliklerin odak noktası olan öğretim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesini sağlamaktadır (Aydın, 2018).

Eğitim yönetiminin gerçek anlamda içselleştirilmesi için kültürel anlamda da çözümlenmesi gerekmektedir. Toplumlarda kültürlerin oluşumu, dönüşümü ve sürekliliği aşamalarında eğitim örgütleri başat bir rol oynar (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Geleneksel davranış bilimcilerinin aksine eğitim yönetiminin kültürel özellikleri, yönetim-kültür ilişkisinin göz ardı edilmemesi gerekliliği önemli bir ayrıntıdır. Bireylerin kendilerini, ait oldukları toplumları ve yaşamı anlamaları için en elverişli kaynak olan kültürel birikimler olarak; inançlar, gelenek- görenekler, dil, adabı muaşeret kuralları, ritüeller, mitler ve artifaktlar (insanların ürettiği eserler) sayılabilir (Örücü ve Şimşek, 2011). Bu kültürel birikimlerin bir kısmı objektif ve deneysel özellikleri barındırarak mevcut durumu tanımlarken, bir kısmı da özünde mitolojik yönü açıklayarak olgudan çok anlama yönelir (Küçüker, 2015). Özellikle kültürel birikimlerden birisi olan mitler sanılanın aksine eğitim alanında gizil öğrenmeye hizmet eder ve örgütlerdeki kontrol mekanizmalarıdır (Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan, 2016).

Mitsel inanışlar ve bu inanışların hayat bulduğu eylemler, sosyal toplumlarda ve örgütlerde ikili ilişkileri güçlendirerek var olan düzenin devamlılığını sağlar. Bireylerin zaman içerisinde mitlere dayalı inanışları, alışkanlıkları oluşturur ve ikili ilişkilerde bu alışkanlıklar belirleyici konumdadır. Mitsel inanışların sorgulamaksızın içselleştirilmesi ve üzerine

düşünülmeden uygulanması, bu inanışların gücünün ve etkililiğinin artmasına yol açar. Eğitimin işlevselliğine anlam katan mitler, diğer kamu kurumlarında olduğu gibi eğitim kurumlarında da, kurumların ve bireylerin sosyal ve bireysel kimliklerinin oluşumunda büyük bir etkiye sahiptir (Bates, Turan ve Şişman, 2001).

2.4.2. Eğitimde Yöneten-Yönetilen İlişkisi

Eğitim kurumlarında iyi bir yöneticinin; liderlik özelliklerine, belli kurallara uymanın ötesinde örgütte bulunan diğer paydaşları etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir. Birlikte çalıştığı personeli etkileyebilen ve onları yönlendirebilen bir yönetici bu vasıftan kurtulup artık lider bir yönetici konumunda olacaktır (Küçüker, 2015). Lider yöneticiler çevresindeki insanları etkileyen, onların duygu, düşünce ve isteklerini eğitim kurumunun amaçları ile eşgüdümlü olarak destekleyen kişilerdir. Kuşkusuz bir eğitim kurumunda bu etkilenmeyi sağlamak söylendiği kadar kolay olmayacaktır. Lider yönetici beraber çalıştığı personelinin tutum, inanç ve değer yargılarını değiştirerek davranış değişikliği sağlayabilirse etkilenmeden bahsetmek mümkün olacaktır (Örücü ve Şimşek, 2011).

Personelin değişen davranışı ile eğitim kurumunun amaçlarının paralel olması gerekir. Başarılı bir etkileme beraberinde örgüt kültürünü, dayanışmayı ve eşgüdümlü çalışmayı da getirecektir. Başarılı ve etkili bir lider yönetici, personelinin ihtiyacını, eksik ya da noksan olan yönlerini keşfeder ve bu eksikliklerin giderilmesi için uygun ortam oluşturur (Balcı, 2008). Örneğin, kendini geliştirmek isteyen bir öğretmene eğitim alması için uygun zaman ve koşulları sağlayan yönetici liderdir. Çalıştığı insanlara karşı dürüst, şeffaf olan bir lider, yöneten-yönetilen arasındaki ilişkiyi güçlü bağlarla güven üzerine inşa etmiş olur. Personelinin fikirlerine önem veren, onların fikirlerine katılan, onları destekleyen ve ödüllendiren liderler eğitim yönetiminin de etkinliğini arttıracaktır. Bu etkileme elbette ki tek yönlü değildir. Personelini başarılı bir şekilde etkileyen yönetici lider de personelinden etkilenebilir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006).

Lider, başta öğretmenler olmak üzere tüm okul çalışanlarını dinler, tavsiyelerinden yararlanır, onları korur, güç verir ve karar süreçlerine katılımlarını sağlar. Okulun tüm faaliyetlerinde izlenen bu yaklaşım, okulda demokratik bir yapı ve işleyişin var olduğunun ispatı olarak gösterilebilir (Bucak, 2002). Bu sayede okul çalışanlarının motivasyonları ve mesleki doyumları sağlanması ile eğitim süreçleri daha verimli geçerken, örgüt iklimi de sağlanmış olur. Liderlik algısının olmadığı, adaletsiz bir okul yönetiminde, hem okul

çalışanları hem de öğrencilerin eğitim süreçlerinde yeterli şekilde verimli olamayacağı düşünülür (Örücü ve Şimşek, 2011).

2.5. Mit Kavramı

2.5.1. Mitler Tarihi

Mit kavramı, kimi düşünürlere göre gerçek öyküler, kimilerine göre safsata ve illüzyon, kimilerine göre de evreni anlamak için pozitif bilimin sunduğu somut verilerin yerine doğaüstü güçlerin yönettiği bir gerçeklik içinde olma inancıdır. Mitlerin kutsal ve tanrısal temelleri, insanları onların da kutsal olduğuna inanmaya, dolayısıyla mitlerin de tıpkı dayandığı temeller gibi kutsal olarak algılanmasına ve bu algı sayesinde inanan insanlar için daha anlamlı ve önemli kabul edilmesine yol açar (Çelebi, 2022).

Eliade, Pettezoni, Vico, Ricoeur gibi düşünürler mitleri birer cehalet ürünü ve yanlış anlam göstergesi olarak değerlendirmiş, ünlü Yunan tarihçi Heredot (M.Ö. 484-425) mitosu değersiz ve güvensiz bulmuş, Platon (M.Ö. 427-347) mitleri gerçek olmayan safsata olarak nitelendirmiş, Heredotus mitleri olağanüstü ve gerçek olmayan öyküler olarak tanımlamış, Xenophanes mitlerin gerçekle bağdaşmadığını, kutsalları kişileştirdiğini ve kutsal güçleri değersizleştirdiğini savunmuş, Homeros İlyada ve Odesa destanında (epics) mit kelimesini destan ile ilişkilendirirmiş ve Sokrates, Platon, Heraklitos, Parmenides, Vico gibi düşünürler de çalışmalarında mitleri reddetmiştir (Yılmaz, 2023). Ancak iki bin yıldan fazladır mitler, tarih sahnesinde olmayı başarmıştır. Bunun en geçerli sebebi; mitlerin dinler tarihi, psikoloji, felsefe, antropoloji gibi pek çok alanı etkilemesidir. Dolayısıyla ahir zamanlarda da günümüzde de mitler cazibesini hiç kaybetmemiştir. Mitler, anlamlandırılmayan olaylar için bir tür yorum olarak düşünülmüş olup, insanlar dünyayı ve olayları mitler sayesinde daha iyi kavramış ve beyinlerinde olaylara ilişkin yeni imgeler oluşturmuştur. Bu oluşan imgeler dünyasında insanlar mitleri örnek alarak davranışlarını şekillendirmiş ve böylece toplumun sosyal yapısı devamlılık arz etmiştir (Batuk, 2009).

Mitler zamanla insanların ve toplumların hafızasında yerini almış ve belleklerinde bir sembol dünyası oluşturmuştur. İnsanlar bilimsel ve akılcı olarak açıklayamadığı konularda dogmatik düşünceye yönelerek, sebep sonuç ilişkilerini gerçekçi olmayan inançlar üstüne kurma eğiliminde olmuşlardır. Tarih boyunca insanların mantık ile açıklanamayan her konuyu akılcı olmayan, sadece inanç, bilimselliği test edilmemiş düşünceler üzerine kurma eğiliminde oldukları görülmüştür. Bilimin gelişimi ve bilginin bir sonraki nesillere aktarımının artması ile birçok mit tarihe karışsa da bu gün halen birçok alanda mit ve yanlış

inançların olduğu bilinmektedir. Bu durum toplumların yapısı, eğitimsizlik, alanda bilgi eksikliği, bilimsel bilginin üretilememesi ve yayılamaması ile açıklanabilir (Kaynak, 2012).

Mitler hem akademik bağlamda hem de günlük hayatımızda çok çeşitli anlamlara sahiptir. Fakat bu konuda insanların kafalarının hala karışık olduğu görülmektedir. İnsanlar, ait olduğu toplum ve kültürün etkisiyle mitlere farklı anlamlar yüklemiş, bu da anlam çeşitliliğine ve kavram karmaşasına yol açmıştır (Yılmaz, 2023).

Alanında uzman olanlara ve bu konuda herhangi bir bilgiye sahip olmayanlara da garip gelmeyecek bir mit tanımı bulmak zor iştir. Mit, farklı yorumlamalara ve tanımlara sahip karmaşık ve örüntülü olan bir kült gerçektir (Eliade ve Rifat, 2001). Mit bazı durumlarda bilginin gelişimi, paylaşımı ve üretilmesi ile de oluşabilir. Örneğin tıp tarihi ele alındığında 17. yüzyılda en etkili tedavilerden biri olarak, hastanın kanını akıtarak kötü ruhun bedenden çıkmasının olası olduğuna inanılırdı (Kaynak, 2012). Hatta bu durum bilimsel olarak birçok kaynakta da geçerdi fakat gerçek bilginin üretilmesi ile bu durum bir mite dönüşmüş olmasına rağmen bugün bu tedavinin etkinliğine halen inanan insanlar bulmak zor değildir. Bu alanda çok sayıda esere sahip olan din tarihçisi ve filozof Micae Eliade (2001) miti şöyle tanımlamaktadır:

> Mit, kutsal bir öyküyü anlatır; en eski zamanda, "başlangıçtaki" masallara özgü zamanda olup bitmiş bir olayı anlatır. Bir başka deyişle mit, Doğaüstü Varlıklar'ın başarıları sayesinde, ister eksiksiz olarak bütün gerçeklik, yani Kozmos olsun, isterse onun yalnızca bir parçası (söz gelimi bir ada, bir bitki türü, bir insan davranışı, bir kurum) olsun, bir gerçekliğin nasıl yaşama geçtiğini dile getirir. Demek ki mit, her zaman bir "yaratılış"ın öyküsüdür: Bir şeyin nasıl yaratıldığını, nasıl var olmaya başladığını anlatır. Mit ancak gerçekten olup bitmiş, tam anlamıyla ortaya çıkmış olan şeyden söz eder. Mitlerdeki kişiler Doğaüstü Varlıklar'dır. Özellikle "başlangıç"taki o eşsiz zamanda yaptıkları şeylerle tanınırlar. Demek ki mitler, onların yaratıcı etkinliğini ortaya koyar ve yaptıklarının kutsallığını (ya da yalnızca "doğaüstü" olma özelliğini) gözler önüne serer. Sonuç olarak, mitler, kutsal (ya da doğaüstü) olan şeyin, dünyaya çeşitli, kimi zaman da heyecan verici akınlarını betimlerler. İşte Dünya'yı gerçek anlamda kuran ve onu bugün içinde bulunduğu duruma getiren de kutsalın bu akınıdır.

Mitin toplumlarda başlıca işlevi, arkaik ve geleneksel insanların yaptığı eylemlerin ve ritüellerin kendinden sonra gelecek toplumlara ve zamanlara örnek teşkil edecek modelleri oluşturmaktır. Bu bağlamda mitler modelleme yaparak insanlara yol gösterici ve güven verici bir bilgi sağlar. Hayatlarında zorluklarla karşılaşan insanlar mitlerin ışığında, geçmişte yaşamış insanların yaptıklarını gözlemler ve çözüm yolları arar. Çünkü mitlerin bir diğer işlevi de; eylemlerin nasıl, kimler tarafından ve hangi koşullarda yapıldığı hakkında bilgi vermesidir. Bu bilgiler de arkaik insanlardan bu zamana kadar, insanlara kılavuzluk eden bir

kaynak konumundadır. Dolayısıyla mitlerin insan gelişiminde önemli bir role sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Eliade ve Rifat, 2001).

İlkel zamanlarda insanlar doğa olaylarını anlamakta ve açıklamakta yetersiz kaldıklarında, bu olayları tanrısal bilgi olarak adlandırdıkları mitlerle açıklamışlardır. İlkel insanlar gibi çağdaş insanlar da bilimle açıklayamadığı ve cevaplandıramadığı soruları mitlerle anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu sebeple mitlerin tarih boyunca süren yolculuğu günümüzde de devam etmektedir. Modern çağın mitleri 21. yüzyılın nimetlerinden faydalanır. İnternet ve gelişen haber ağları sayesinde bilgiye ulaşmak ve yaymak hızlanmıştır (Kaynak, 2012). İnsanların hayatına giren bu kolaylık aynı zamanda olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Teknoloji sayesinde ulaşılan sayısız doğru bilgini yanında yanlış ya da gerçekten uzak bilgiler de mevcuttur. Fakat insanlar çağın hızına yenik düşüp bilgileri teyit etmeksizin öğrenmeye ve yaymaya devam etmektedir. Bu noktada gerçeklik temeli olmayan bilgiler mitleşerek kişiden kişiye aktarılmaya devam etmiş ve modern çağın mitleri hayatımızda yerini almaya başlamıştır. Nasıl ki ilkel insanlar anlamlandıramadıkları doğa olayları karşında mitler üretmişse, çağdaş insanlar da açıklayamayacakları durumlar için çağdaş mitlere sığınmıştır. Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birçok konuda bilgi sahibi olunurken, çözüm sürecinde olan konularda mitsel anlatımlar hala geçerliliğini sürdürmektedir. Bu mitler kişiden kişiye öylesine hızlı aktarılmıştır ki, insanlar doğru olup olmadığını bile araştırma ihtiyacı hissetmemişlerdir (Çelebi, 2022).

Tarih boyunca insanlar, deprem, sel, çığ gibi doğaya ait olayları tanrı ile bağdaştırırken, bu olayların nasıl var olduğuna, evrenin sonsuzluğu gibi sorulara cevap aramıştır. Arkaik insanlar, içinde bulunduğu dünyayı ve olayları anlamlandırmak için doğruluğuna emin olmadıkları iddiaları, söylentileri ya da kurdukları teorileri kullanmıştır. Fakat dünya, tabiat ve insanlık gelişip değiştikçe, bulunan bu cevaplar yetersiz kalmış ve çağdaş insanların bilgi ihtiyacı artmıştır. Tıpkı ilkel insanların kullandığı gibi çağdaş insanlar da bilinmezliğe karşı yeni iddialar türetmiştir. Türetilen bu iddialar mitleri oluşturmuştur (Eliade ve Rifat, 2001).

Robert Gravers (1997)'nin de bahsettiği gibi mitler insanların cevaplayamadığı sorulara cevap bulmada, hayatlarındaki eksiklikleri tamamlamada, davranışlarını oluşturmada ve model olma konusunda önemli görevlere sahiptir. Günay (1990) mitlerin, kişinin bilmediği şeylere cevap ararken sığındığı, birçok şeyin nasıl olduğunu ve gelişim sürecini kutsal bir açıdan açıkladığını savunmaktadır. Zamanla mit kavramı ilk zamanlardaki anlamından sıyrılarak yeni anlamlar kazanmaya başlamıştır. Bayat (2005)'ın kitabında da bahsettiği gibi,

mit; bir düşünce ve bilinç şeklidir. Mit yeni anlamlar kazandıkça bulunduğu çağdan ve doğduğu topraklardan etkilenir. Karen Armstrong (2014) da mitlerin zaman içerisinde değişime uğradığını ve tek tip olmadığını belirtmiştir. Alan yazındaki birçok çalışmada (Malinowski, 1990; Eliade ve Rifat, 2001; Durkheim, 2005; Erhat, 2011) mitin geçmişte kalan, gelişimini tamamlayan bir olgu olmadığı, doğduğu zamandan beslenen ve şekillenen bir olgu olduğu görülmektedir. Mitin gelişiminin devam ettiği ve bir nevi ölümsüz olduğu ileri sürülmektedir. İnsanoğlu, içinde bulunduğu çağ ne olursa olsun, Tanrısal varlıkları ve unsurları içinde barındıran mitlerden uzaklaşmamış ve günlük hayatta birçok alana ilham kaynağı oluşturmuştur (Çelebi, 2022).

Binlerce yıldır insanların, özellikle de düşünürlerin ilgisini çeken mitler öyle ya da böyle her daim gündemde kalmayı başarmıştır. Mit, çağın getirdiği modern bir uygulama mı yoksa asılsız fikirler mi tartışması yıllardır süregelmektedir. Dolayısıyla mit nedir? Genel anlamda mit kutsala atfedilen öykü olarak karşımıza çıkmaktadır. Şemseddin Sami'ye göre mit, bilinmesi gereken "zavallı insanların" batıl inançlarıdır (Batuk, 2009). Barthes (1957/2009)'a göre mit; toplumun belli bir kısmının inandığı doğru ya da yanlış delillerin bütünüdür. Pierre Grimal ise; miti dünyadan daha önce var olan bir düzeni değil aksine eşyanın doğasına ait bir sistemi açıklayan bir anlatı olduğunu ileri sürmektedir. Yunan kökenli (muthos) olan mit kelimesi sözlü olarak anlatılan hikâye anlatımıdır. Gerçek; dünyadan uzak negatif anlama sahip bir kelime olarak görülmüştür. Başlangıçta dinsel alanda karşımıza çıkarken zamanla kahramanlık ve efsaneler şeklinde gündeme gelmiştir (Eliade ve Rifat, 2001).

Mitlerin ilkel toplumlardan günümüze kadar süren yolculuğunda inanç önemli bir faktördür. İnanç sayesinde günümüze kadar süregelen mitler, toplumların kültürlerini ve sahip oldukları değerleri yeni nesillere aktarmalarını sağlayan önemli bir araç haline gelmiştir. Mitler içinde doğduğu toplumun yaşam tarzını, hayat görüşünü, yücelttiği değerlerle harmanladığı ahlak anlayışını yansıtan ve binlerce yılın izini taşıyan kültür taşlarıdır. Eğitim sisteminin olmadığı zamanlarda mit ve efsaneler toplumlarda ahlak kurallarının yerleşmesini sağlayan, toplum içinde düzeni ve değerleri koruyan önemli unsurlardan biri olarak düşünülebilir. Ancak toplumların çoğunda eğitimsizliğin yol açtığı bazı karmaşalar da mevcuttur. Mitlerin negatif anlam taşıdığı ve gerçeklerden uzak olduğu inancı yanlış anlamalara sebep olmaktadır. Yaşamın birçok alanında karşımıza çıkan bu yanlış anlamlar elbette ki eğitim alanında da kendini göstermektedir (Yılar, 2005).

Mitler tanrısal ve olağanüstü hikâye ve varlıklarla özdeşleşse bile yaradılış ile ilgili bir olgu olduğu için insana ait anlamlı her eylemin temelinde mevcuttur. Dolayısıyla mitler içinde doğduğu toplumun gerçeklerini yansıtan inanç bütünlüğüdür. Tabiatın ilk zamanlarından bu yana insanlığa sunduğu doğal hayat ve yaşam şartlarını temel alan inançlar, davranış kalıpları ve değerler zaman içerisinde toplumun kültürel yapısını oluşturmuştur. Bu kültürel yapı genellikle hayattaki olaylardan, daha ciddi olaylara kadar birçok kaynaktan beslenir. Bu kaynaklardan birisi de insanların davranışlarına ve inançlarına yön veren mitlerdir (Bayat, 2005).

Mitler, insanlar tarafından sezgisel olarak algılanan bir gerçeğe belirli bir şekil verir ve kalıplaştırır. Kalıplaştırılan bu mitler dogmatik düşünce ile beslenerek zaman içinde gerçek olarak algılanırlar. İnsanlar da inanç sistemleri aracılığıyla bu kalıplara can verir ve düşünce yapısını, davranışlarını ona göre tasarlar. Bu bağlamda, mitlerin gerçek olduğu için değil, hayatımızı etkilediği için işlevsel olduğu ve hayatımızdaki etkisi ne kadar fazlaysa o kadar geçerli olduğu söylenebilir (Armstrong ve Şendil, 2014).

İnsanlar davranışlarını şekillendiren birçok unsurdan etkilenir. Bu unsurlardan biri olan mitler de insan davranışlarına model teşkil etmektedir. Mitlere inanan insanlar davranış ve düşünce biçiminde model aldığı mitlere inanma ihtiyacı duyar. Mitler; tanrıyı, dünyayı, insanı, hayvanları ya da olağanüstü olayları konu edinir. Ayrıca kurumları, öf ve adetleri destekler. Bu nedenle de mitlerin kurumlarda ve insan ilişkilerindeki rolü son derece önemlidir. Mitler insanların birbirlerini ve parçası olduğu toplumu anlama şeklidir. Dolayısıyla her insan içinde bulunduğu toplumdaki diğer insanlarla ortak bir haritaya sahiptir. Kiminle, nasıl ve nerede görüşeceğini bu haritaya göre belirlenir. Bu bağlamda mitler insanların kullandığı en eski haritalardır. İnsanlar bu haritalar sayesinde insanlığa, doğaya ve yaşama dair bilgileri kuşaktan kuşağa aktarmışlardır (Çobanoğlu, Yıldırım, Tökel, Tekin ve Doğan, 2011).

Diğer taraftan, arkeologların çalışmalarında Neandertal insanlara ait gömütlerde bulunan birçok alet ve kemiklerin de o zamanlara ait bilgiler verdiği gözlenmiştir. Gömütlerde bulunanlar, o zamanlardaki insanların günümüzdeki yaşama benzer yaşam sürdüklerini, ölümlü hayatı keşfetmeye çalıştıklarını, yaşamın değerli ve anlamlı olduğu duygusunu veren öyküler anlattıklarını göz önüne sermektedir. Arkeologların çalışmalarında Neandertal insanların bilgileri ve düşünceleriyle açıklayamadıkları doğa olaylarına ilişkin mitleri geliştirdiklerine inanılmaktadır (Armstrong ve Şendil, 2014).

2.5.2. Mit İle Eğitim Arasındaki İlişkisi

Mitoloji, eski insanın dünyayı anlamasını sağlayan gizli bir bilgi kaynağıdır. Bu kaynağın temel taşı olan mitler, her toplumun ve kültürün özünü oluşturmaktadır. Bayat (2005) " Mitolojiye Giriş" adlı kitabında mitlerin eğitim alanına yansımalarından bahsetmiştir. Eski insanlar içinde bulunduğu dünyada ve çevrede olan olaylardan etkilenir ve kendilerini eğitmek için kanıtlanmış gerçekleri örnek alır. Bu gerçeklerin oluşumunda mitler önemli role sahiptir. Bir nevi mitler eski insanlar için bir eğitim sistemidir (Bayat, 2005).

Mitlerin eğitim alanındaki rolünü anlamanın yolu, onların toplumda sahip olduğu fonksiyonları keşfetmekten geçer. Mit olarak belirlenen her konu aslında eğitim biliminde o alanda yapılmamış olan bir araştırmanın veya yapılan araştırmanın verilerinin etkili bir şekilde paylaşılmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Gerçek bilginin eğitim yönetimi ve eğitim bilimde geliştirilmesi alandaki birçok mit kabul edilen durumu netleştirecektir. Aynı zamanda mitler toplumun yapısını, değerlerini ve arzularını anlamanın en iyi yolu olarak algılanabilir. İnanç, gelenek, kültür ve düşünce yapısının yansımaları toplumsal mitlerde görülebilir (Yılar, 2005).

Günümüzdeki eğitim anlayışı ve sisteminin olmadığı zamanlarda, çocukların yetiştirilmesinde; özellikle doğu toplumlarında efsaneler, anlatılar ve menkıbelerin yer aldığı ve öğrenmenin kıssadan hisse çıkarılarak sağlandığını ifade eden Şimşek (2001); efsane ve mitler sayesinde toplumların gelenek, inanç ve değerlerinin oluştuğunu belirtmiştir. İnsanlar hayatı boyunca karşılaştığı sorunlarla, bilimsel olarak açıklayamadığı olaylara farklı çözüm yolları bulmak ister. Bunu sağlamanın en kısa yolu da hayal güçlerini devreye sokmaktır. Mitler, hayal gücü kullanma, yaratıcı ve farklı düşünme aşamasında çok zengin kaynaklara sahiptir. Mitlerde yer alan olağanüstü yaratıklar, olaylar ne kadar inanılmaz gelse de hayal gücünü etkin hale getirmek için iyi birer araç olabilir. Dolayısıyla ister eski zaman insanları olsun isterse günümüz insanları, yeni arayışlarda ve yeni fikirlerin oluşmasında mitlere başvurmaktan vazgeçmez (Şimşek, 2001).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmelerin eğitim yönetimine ilişkin mitlere yönelik algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, görev ve kıdem yılı değişkenleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığının incelenmesi amacıyla nicel çalışmalarda kullanılan genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel-ilişkisel tarama modeli, bir durum ya da olayı betimleyerek, bu duruma yol açan değişkenler arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin düzeyini belirlemek olarak tanımlanabilir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012; akt: Toytok ve Uçar, 2018).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Ankara ve Yalova illerinde farklı kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan çalışma grubu ile yürütülmüştür.

Tablo: 3.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği Uygulanan Katılımcıların Demografik Özellikleri

		n	%
Yaş	25-35	49	24,5%
	35-40	33	16,5%
	40-45	34	17,0%
	46 ve üzeri	84	42,0%
Cinsiyet	Erkek	71	35,5%
	Kadın	129	64,5%
Görev	Öğretmen	174	87,0%
	Yönetici	26	13,0%
Mesleki kıdem yılı	1-5 yıl	23	11,5%
	6-10 yıl	20	10,0%
	11-15 yıl	39	19,5%
	16-20 yıl	26	13,0%
	21 yıl ve üzeri	92	46,0%

Çalışmada katılımcıların yaşlarının %24,5 ile 25-35 yaş arasında, % 16,5 ile 35-40, % 17 ile 40-45 ve % 42 ile 46 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür. Çalışmaya dâhil olan katılımcıların %64,5'nin kadın ve %35,5'nin erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların %87'nin öğretmen ve % 13'nün yönetici olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki kıdem düzeylerinin %11,5 ile 1-5 yıl arasında, % 10 ile 6-10 yıl arasında, %19,5 ile 11-15 yıl arasında, % 13 ile 16-20 yıl ve % 46 ile 21 yıl ve üzerindedir.

3.3. Verilerin Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği (EYMÖ)

Araştırmada "EYMÖ" okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim yönetimine ilişkin mitler hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, katılımcıların yaşı, cinsiyeti, kıdem yılı ve görev türlerini içeren demografik bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği (EYMÖ) 24 ifadeden oluşan likert yapıda geliştirilmiştir. EYMÖ ölçeği okul yöneticileri ve öğretmenlerin, eğitim yönetimine ilişkin mitlerinin incelenmesi ve ölçek değerlendirme puanına göre eğitim alanındaki mitlere inanç düzeyinin belirlenmesi için geliştirilmiştir.

3.3.2. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğinin Geliştirme Süreci:

Ölçeğin geliştirilme sürecinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

3.3.2.1. Madde havuzunun oluşturulması

Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği'nin geliştirilmesinde alan yazın taraması yapıldıktan sonra kuramsal yapı incelenmiştir. Anahtar kelimeleri; eğitim, yönetim, eğitim yönetimi ve mitler olan çalışmalar incelenerek 63 maddenin bulunduğu bir madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.2.2. Uzman görüşünün alınması

Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğinin kapsam geçerliliği için maddelerin açık ve anlaşılır olması, konuya yeterli düzeyde bağlı olması, geliştirilen ölçeğin amacına uygun olması açısından 9 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Uzmanlardan alınan geri bildirimlerine göre maddelerin anlaşılır ve mitler ile ilgili bağlam bütünlüğünün olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda ölçek maddeleri 63'ten 30'a indirilmiştir.

Geçerlilik, bir ölçme aracının bireyin özelliklerini ne kadar doğru ölçtüğü ile ilgili bir davranışı ne ölçüde temsil ettiğini anlamına gelir. Dolayısıyla kapsam geçerliliğini belirlemek için uzman görüşü alınması gereklidir (Büyüköztürk, 2011).

3.3.2.3. Ön Uygulama yapılması

30 maddeden oluşan ve beşli likert tipte hazırlanan ölçek maddeleri, katılımcıların maddelere katılma dereceleri 1 "Kesinlikle katılmıyorum", 2 "Katılmıyorum", 3 "Kararsızım", 4 "Katılıyorum", 5 "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2 ve 1; olumsuz maddeler ise 1, 2, 3, 4 ve 5 olarak değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerinin sonucunda oluşturulan formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından tesadüfi olarak belirlenen okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan örneklem grubuyla uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda 6 madde çıkartılıp 24 maddeden oluşan "Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği"ne son şekli verilerek ölçeğin uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.3.2.4. Ana Uygulamanın Yapılması

Araştırmada "Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği "nin Yalova ve Ankara illeri ve merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulamak için gerekli izin ve onaylar alınmıştır. Daha sonra geçerlilik ve güvenirlilik analizlerinin yapılması için gerekli bilgilendirmelerin ardından uygulamaya geçilmiştir.

Uygulamadan önce katılımcılara ulaşılıp gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcılara ulaştırılan onam maddesinin kontrolünden sonra ölçeği doldurulmaları sağlanmıştır. Çalışma verilerinin çevrim içinde toplanma sebebi; örneklem çeşitliliği ve zaman tasarrufu sağlanması açısından uygun koşulların oluşmasından dolayıdır.

3.4. Veri Analizi

Araştırmada, MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlere EYMÖ uygulanarak Eğitim Yönetimindeki Mitler incelenmiştir. Bu bağlamda, Eğitim yönetimindeki Mitler Ölçeği için geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Kapsam geçerliliği, yöntemin güvenilirliği ve geçerliliği için yapılan ilk analizdir. Kapsam geçerliliği ölçme aracında kullanılan maddelerin sayısı ve kalitesi ile ilgili bir kavramdır. Ölçek maddelerinin davranışları ölçüp ölçmede yeterli ya da uygun olup olmadığı hakkında bir değerlendirmedir. Kapsam geçerliliğini değerlendirmek için uzmanların görüşlerinin alınması beklenir. Beklenti ölçme aracındaki maddelerin kapsam açısından uygunluğunun değerlendirilmesidir (Büyüköztürk vd., 2004).

Uzmanlardan gelen bir takım geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra "Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği" (EYMÖ) geliştirme sürecinde gerekli analizler yapılmıştır. EYMÖ ölçeğinin yapısını belirlemek için Açımlayıcı faktör analizi (AFD) ve yapısının doğrulanması için de Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Çoğu zaman, ölçme aracının örtük yapısının belirlenmesi, ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizinin amacı olarak kullanılır. Açımlayıcı faktör analizi doğrulayıcı faktör analizinin amacı olan örtük yapının onayıdır. Fakat Açımlayıcı faktör analizi yeni geliştirilen ölçeklerin yapısal geçerliliğini test etme konusunda tek başına yeterli olmayacaktır. Bu noktada Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen yapısal geçerlilik düzeylerinin test edilmesi ve mevcut belirlenen yapıya ne denli uyum sağladığı incelenir. Mevcut çalışmada olduğu gibi Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Açımlayıcı faktör analizi (AFD) birlikte kullanılarak ölçeğinin yapısının doğrulanması sağlanmalıdır. Bu konuda uyum parametreleri (Tablo 3.3- Tablo 3.5.), açıklanan varyans değerleri, KMO, Faktör yükleri, Regresyon ağırlıkları, boyut iç tutarlılık düzeyleri oldukça önem taşımaktadır (Büyüköztürk vd., 2004).

Verilerin analizi konusunda; tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Çalışmadaki eğitim mitlerine dair tutuma ilişkin faktör yapısını tespit etmek amacı ile doğrulayıcı faktör analizi uygulaması yapılmıştır. Boyutların iç tutarlılığının test edilmesi amacı ile Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Araştırmada boyutlarının dağılımlarının belirlenmesi amacı ile kolmogrov- simirnov testi yapılmıştır. Boyutların normallik göstermesi sonucunda, veri sayısının yeterli olması ve sapan değerlerin olamaması nedeni ile çalışmada normal dağılım testleri uygulanmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.2. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğinin Normal Dağılım Sonuçlarının İncelenmesi

Boyut	K-S	p	Eğiklik	Basıklık
Personel İşleri	**0,97**	**0,20***	**-0,11**	**-0,89**
Öğrenci İşleri	**0,95**	0,20*	-0,41	-0,41
Eğitim İşleri	**0,93**	0,20*	**-0,71**	**0,09**
Okul İşleri	**0,91**	0,20*	-1,01	0,58
Genel Düzey Eğitim Mitleri	**0,89**	0,20*	**-1,31**	**1,07**

Çalışmada ölçüm değeri olarak alınan Personel İşleri, Öğrenci İşleri, Eğitim İşleri, Okul İşleri, Genel Düzey Eğitim Mitleri puanları dağılımlarının K-S testine göre parametrik dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. Ölçek ve boyutlarının ölçüm düzeylerinin dağılımlarının normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür (p>0,05) Verisi sayının n=200 olması, eğiklik ve basıklık değerlerinin -1,5 ve 1,5 arasında olması dağılımın çarpık olmadığını ve normalliğe yakınsadığı ifade edilebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin özelliklerine göre yapılan incelemelerde bağımsız örneklem t testi analizi ile Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır. Farklı olan gruplarda gruplar arasındaki ikili karşılaştırmalar Sidak ikili kıyaslama testi ile yapılmıştır. Bu çalışmada boyutlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile korelasyon analizi ve ilişkinin modellenmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Boyutlar arasındaki farklılık analizlerinde ise Tekrarlı varyans analizi yapılmıştır. Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler istatistik paket programları ile yapılmıştır.

3.4.1. Ön çalışma sonuçları

Anket çalışmasında eğitim yönetimine ilişkin mitlere ait tutumların değerlendirmesi ile ilgili ifadelerinin güvenilirliğinin test edilmesi amacı ile Cronbach Alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonuncunda güvenilirlik katsayısının 0,90 olduğu görülmüştür. Elde edilen katsayılarda ölçeğin oldukça güvenilir olduğu görülmüştür. Güvenilirlik analizinin ardından yapı geçerliliğinin test edilmesi amacı ile ölçeğe faktör analizi uygulaması yapılmıştır.

Tablo 3.3. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği Faktör Analizi Tablosu

Boyut	İfade	Faktör Analizi			
		Faktör Yükü	Açıklanan Varyans	İç tutarlılık	KMO
Personel İşleri	Bir okulda müdür çalışmaz, müdür yardımcıları çalışır	0,78	28,5	0,84	0,89
	Okul yöneticileri öğretmenlerin arkasında durmaz	0,79			
	Okul yöneticileri, öğretmenler tarafından sevilmeyen kişilerdir	0,68			
	Okul yöneticileri derse girmez	0,67			
	Okul müdürü, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerini istemez	0,57			
	Başarılı öğretmenler yönetici olmak istemez	0,61			
	Girdiği sınıfta öğrenciler sessiz duruyorsa, o öğretmen iyi öğretmendir	0,70			
	Çalıştığı okul, öğretmenin kalitesini belli eder	0,53			
	Müdürlük görevini vekâleten yürüten yöneticinin okula faydası olmaz	0,43			
	Okul müdürleri asık suratlıdır	0,55			
Öğrenci İşleri	Kalabalık sınıflarda öğrenci başarısı düşüktür	0,56	17,7	0,80	
	Sık sık okula gelen veli ilgili velidir	0,82			
	Öğrencinin okul başarısı ailesinin gelir düzeyi ile doğru orantılıdır	0,56			
	Müdür yardımcıları öğrenci devamsızlıklarını siler	0,48			
Eğitim-Öğretim İşleri	Günlük ders planları gereksizdir	0,56	11,8	0,77	
	Karma eğitimle akademik başarı sağlanamaz	0,43			
	Eğitimde lider olunmaz, doğulur	0,66			
	Sıkı bir disiplin, iyi bir öğretim demektir	0,70			
	Okul, öğrencileri oyalama yeridir	0,42			
	Rehberlik saati gereksizdir	0,74			
	Okullarda öğrenci kulüpleri sadece kâğıt üzerinde kalan çalışmalardır	0,43			
Okulun Genel Yönetimi	Bir okul, müdürü kadar okuldur	0,65	11,6	0,77	
	Okullar toplumda egemen olan siyasal düzeni korur	0,74			
	Okulda disiplin, belirsizliği azaltır	0,41			

Faktör analizi sonucunda ölçeğinin dört alt boyuta ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu boyutlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Personel İşleri (madde 1-10),
- Öğrenci İşleri (madde 11-14),
- Eğitim- Öğretim İşleri (madde 15-21),
- Okulun Genel Yönetimi (madde 22-24),

Faktör analizinde hesaplanan örneklem yeterlilik katsayısının (KMO) 0,89 olduğu görülmüştür. Örneklem genişliği (n=203) faktör yapısını ortaya koymak adına, örneklemin oldukça yeterli sayıda olduğunun göstergesidir. Ayrıca faktör yapılarının anlamlılık düzeylerinin incelenmesi için uygulanan Bartlet's testi ($p=0,01, p<0,05$) de yeterlidir.

Personel İşleri boyutunun açıklanan varyansının %28,5 ve iç tutarlılığının 0,84 olduğu görülmüştür. Boyut içindeki faktör yüklerinin 0,79 ile 0,43 arasında değiştiği görülmüştür. Tespit edilen boyut 1 ile 10 nolu maddelerden oluşmaktadır.

Öğrenci İşleri boyutunun açıklanan varyansının %17,7 ve iç tutarlılığının 0,80 olduğu belirlenmiştir. Boyut içindeki faktör yüklerinin 0,82 ile 0,48 arasında değiştiği görülmüştür. Tespit edilen boyut 11 ile 14 nolu maddelerden oluşmaktadır.

Eğitim İşleri boyutunun açıklanan varyansının %11,8 ve iç tutarlılığının 0,77 olduğu belirlenmiştir. Boyut içindeki faktör yüklerinin 0,70 ile 0,42 arasında değiştiği görülmüştür. Tespit edilen boyut 15 ile 21 nolu maddelerden oluşmaktadır.

Okul İşletmesi ve Öğretim İşleri boyutunun açıklanan varyansının %11,6 ve iç tutarlılığının 0,77 olduğu belirlenmiştir. Boyut içindeki faktör yüklerinin 0,74 ile 0,43 arasında değiştiği görülmüştür. Tespit edilen boyut 22 ile 24 nolu maddelerden oluşmaktadır.

Toplam açıklanan varyans %69,6 olduğu görülmüştür. Bu oranının yeterli düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (>%60). Genel olarak dört alt boyutlu yapının anlamlı olduğu görülmüştür. Tablo 3.3'te uyum endeksleri incelenmiştir.

Tablo 3.4. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyutlar için Uyum Düzeylerinin İncelenmesi

Uyum İndeksleri	Değer	Uyum Durumu	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
[1] [2]/sd χ	1,97	Mükemmel Uyum	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
[2]AGFI	0.93	Mükemmel Uyum	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90
[3]GFI	0.95	Mükemmel Uyum	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ 95
[3]CFI	0.95	Mükemmel Uyum	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95
[3]IFI	0.96	Mükemmel Uyum	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95
[4]RMSEA	0.05	Mükemmel Uyum	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08
[4]SRMR	0.04	Mükemmel Uyum	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10
[5]PNFI	0.97	Mükemmel Uyum	.95 ≤ PNFI ≤ 1.00	.50 ≤ PNFI ≤ .95
[6]PGFI	0.97	Mükemmel Uyum	.95 ≤ PGFI ≤ 1.00	.50 ≤ PGFI ≤ .95

1(Kline, 2011), 2(Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003), 3(Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006), 4(Browne & Cudeck, 1993), 5(Hu & Bentler, 1999), 6(Meyers, Gamst & Guarino, 2006)

Çalışmada dört alt boyuttan oluşan ölçeğin uyum parametrelerinin yüksek düzeylerde uyumlu olduğu görülmüştür. Çalışmada sd χ, AGFI, GFI, CFI, IFI, RMSEA, SRMR, PNFI ve PGFI uyum parametreleri incelendiğinde, çalışmada yüksek düzeyde uyumu (Mükemmel Uyum) işaret ettiği görülmektedir.

Uyum indekslerinin kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmelerinde birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olması nedeniyle modelin uyumunun ortaya konulması için birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilir. Bunlardan en sık kullanılanları (Ki-Kare Uyum Testi (Chi-SquareGoodness), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normaleştirilmiş Uyum İndeksi (NFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (RMSEA) (Büyüköztürk vd., 2004).

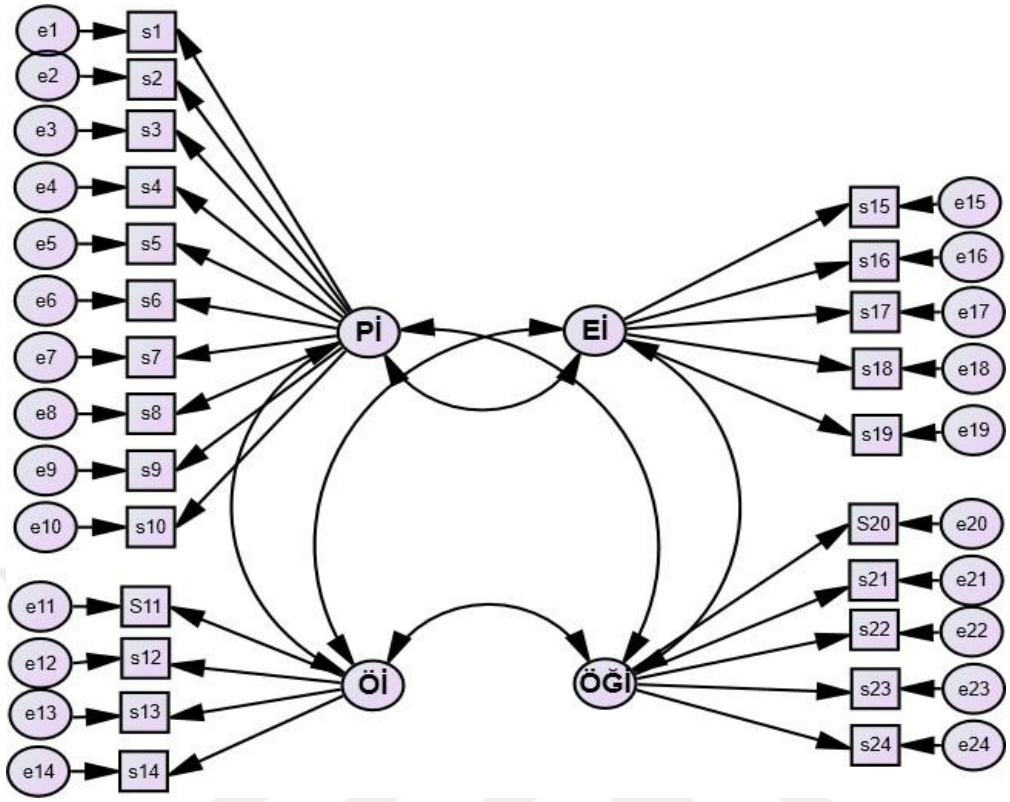
Bu araştırmada, model uyum indeskleri uyumuna işaret etmektedir. sd χ, AGFI, GFI, CFI, IFI, RMSEA, SRMR, PNFI ve PGFI uyum parametreleri mükemmel düzeyde bir uyumu göstermektedir.

Araştırmada ölçeğin faktör yükleri ve alt faktörlerin toplanabilirliliği Tukey toplanabilirlik testi ile değerlendirilmiştir. Tukey toplanabilirlik testine göre ölçeğin toplanarak bir ölçek toplam puanı elde edilmesi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($p=0,01$, $p<0,05$). Yani ölçek genel olarak 24 ifadenin birleşimi olan genel Eğitim Mitleri düzeyi seviyesinde de analiz edilip değerlendirilebilir olacağı ifade edilebilir.

Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri tepki düzeylerinin eşit olup olmadığı Hotelling T^2 istatistik testi ile değerlendirilmiştir. Bu test sonucunda Ölçeğin Hotelling T^2 testi sonucunun anlamlı olduğu saptanmıştır ($T^2=3852,35$ $p=0,01$). Ölçekte tepki yanlılığı olmadığı, katılımcıların sorulara yanlı olarak cevap vermedikleri ifade edilebilir.

Genel olarak ölçeğin yapısının dört alt boyutta uygun olduğu görülmüştür. Fakat benzer yapının ortaya çıkmasının farklı zamandaki ve farklı alandaki katılımcılar ile tekrardan uygulama yapılmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Elde edilen ölçek alt boyutlarına ilişkin elde edilen yol analizleri ve genel yapı aşağıdaki diyagramda verilmiştir.



Şekil 3.1. Yapısal Geçerlilik Diyagramı

3.4.2. Ana Çalışmaya İlişkin Ölçek Değerlendirmeleri

Anket çalışmasında eğitim mitlerine ilişkin tutumların değerlendirmesi ile ilgili ifadelerinin güvenilirlik ve geçerlilik testleri Tablo 3.2 ve 3.3.'de ön çalışmada yapılmış kabul gören yapının ana çalışmada tekrardan test edilip zamansal geçerliliğin sağlanıp sağlanmadığı da incelenmiştir. Ölçek çalışmasında güvenilirlik düzeyinin test edilmesi amacı ile Cronbach's. Alpha analizi uygulanmıştır. Analiz sonuncunda güvenilirlik katsayısının 0,88 olduğu görülmüştür. Ön çalışmada oranın 0,88 olduğu, her iki çalışmada da güvenilirlik düzeyinin yüksek ve bir birine oldukça yakın olmasından dolayı çalışmadan başka bir ifade çıkartılmamıştır.

Tablo 3.5. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Ana Çalışma için Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği Faktör Analizi Tablosu

Boyut	İfade	Faktör Analizi			
		Faktör Yükü	Açıklanan Varyans	İç tutarlılık	KMO
Personel İşleri	Bir okulda müdür çalışmaz, müdür yardımcıları çalışır	0,74	25,4	0,83	0,86
	Okul yöneticileri öğretmenlerin arkasında durmaz	0,78			
	Okul yöneticileri, öğretmenler tarafından sevilmeyen kişilerdir	0,73			
	Okul yöneticileri derse girmez	0,78			
	Okul müdürü, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerini istemez	0,56			
	Başarılı öğretmenler yönetici olmak istemez	0,69			
	Girdiği sınıfta öğrenciler sessiz duruyorsa, o öğretmen iyi öğretmendir	0,75			
	Çalıştığı okul, öğretmenin kalitesini belli eder	0,41			
	Müdürlük görevini vekâleten yürüten yöneticinin okula faydası olmaz	0,43			
	Okul müdürleri asık suratlıdır	0,69			
Öğrenci İşleri	Kalabalık sınıflarda öğrenci başarısı düşüktür	0,60	16,8	0,79	
	Sık sık okula gelen veli ilgili velidir	0,50			
	Öğrencinin okul başarısı ailesinin gelir düzeyi ile doğru orantılıdır	0,60			
	Müdür yardımcıları öğrenci devamsızlıklarını siler	0,51			
Eğitim İşleri	Günlük ders planları gereksizdir	0,66	11,2	0,75	
	Karma eğitimle akademik başarı sağlanamaz	0,60			
	Eğitimde lider olunmaz, doğulur	0,59			
	Sıkı bir disiplin, iyi bir öğretim demektir	0,56			
	Okul, öğrencileri oyalama yeridir	0,45			
Okul İşleri	Rehberlik saati gereksizdir	0,70	11,0	0,75	
	Bir okul, müdürü kadar okuldur	0,53			
	Okullar toplumda egemen olan siyasal düzeni korur	0,60			
	Okulda disiplin, belirsizliği azaltır	0,60			
	Okullarda öğrenci kulüpleri sadece kâğıt üzerinde kalan çalışmalardır	0,67			

Tablo 3. 3.'de Faktör analizi sonucunda ölçeğinin dört alt boyuta ayrıldığı tespit edilmiş olup benzer sonuçlar Tablo 3. 5.'te de görülmektedir. Benzer şekilde elde edilen boyutlar Personel İşleri, Öğrenci İşleri, Eğitim İşleri, Okul İşletmesi ve Öğretim boyutları olarak adlandırılmıştır. Faktör analizinde hesaplanan örneklem yeterlilik katsayısının (KMO) 0,86 olduğu görülmüştür. Örneklem genişliği (n=200), faktör yapısını ortaya koymak adına oldukça yeterli sayıda olduğunun göstergesidir. Ayrıca faktör yapılarının anlamlılık düzeylerinin incelenmesi için uygulanan Bartlet's testi ($p=0,01, p<0,05$) de yeterlidir.

Personel İşleri boyutunun açıklanan varyansının %25,4 ve iç tutarlılığının 0,83 olduğu görülmüştür. Boyut içindeki faktör yüklerinin 0,78 ile 0,41 arasında değiştiği görülmüştür. Tespit edilen boyut 1 ile 10 nolu maddelerden oluşmaktadır.

Öğrenci İşleri boyutunun açıklanan varyansının %16,8 ve iç tutarlılığının 0,79 olduğu belirlenmiştir. Boyut içindeki faktör yüklerinin 0,60 ile 0,50 arasında değiştiği görülmüştür. Tespit edilen boyut 11 ile 14 nolu maddelerden oluşmaktadır.

Eğitim İşleri boyutunun açıklanan varyansının %11,2 ve iç tutarlılığının 0,75 olduğu belirlenmiştir. Boyut içindeki faktör yüklerinin 0,45 ile 0,66 arasında değiştiği görülmüştür. Tespit edilen boyut 15 ile 21 nolu maddelerden oluşmaktadır.

Okul İşleri boyutunun açıklanan varyansının %11,2 ve iç tutarlılığının 0,78 olduğu belirlenmiştir. Boyut içindeki faktör yüklerinin 0,70 ile 0,53 arasında değiştiği görülmüştür. Tespit edilen boyut 22 ile 24 nolu maddelerden oluşmaktadır.

Toplam açıklanan varyansın %69,6 olduğu görülmüştür. Bu oranının yeterli düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (>%60). Genel olarak dört alt boyutlu yapının anlamlı olduğu görülmüştür. Tablo 3.5'te uyum endeksleri incelenmiştir.

Tablo 3.6. Eğitim Mitleri Ölçeğindeki Boyutlar için Uyum Düzeylerinin İncelenmesi

Uyum İndeksleri	Değer	Uyum Durumu	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
[1] [2]/sd χ	1,99	Mükemmel Uyum	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$
[2]AGFI	0.90	Mükemmel Uyum	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90
[3]GFI	0.95	Mükemmel Uyum	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ 95
[3]CFI	0.95	Mükemmel Uyum	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95
[3]IFI	0.94	Kabul Edilebilir Uyum	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95
[4]RMSEA	0.06	Kabul Edilebilir Uyum	.00 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08
[4]SRMR	0.07	Kabul Edilebilir Uyum	.00 ≤ SRMR ≤ .05	.05 ≤ SRMR ≤ .10
[5]PNFI	0.93	Kabul Edilebilir Uyum	.95 ≤ PNFI ≤ 1.00	.50 ≤ PNFI ≤ .95
[6]PGFI	0.95	Kabul Edilebilir Uyum	.95 ≤ PGFI ≤ 1.00	.50 ≤ PGFI ≤ .95

1(Kline, 2011), 2(Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003), 3(Baumgartner & Homburg, 1996; Bentler, 1980; Bentler & Bonett, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006), 4(Browne & Cudeck, 1993), 5(Hu & Bentler, 1999), 6(Meyers, Gamst & Guarino, 2006)

Çalışmada dört alt boyuttan oluşan ölçeğinin uyum parametrelerinin yüksek düzeylerde uyumlu olduğu görülmüştür. Çalışmada sd χ, AGFI, GFI, CFI, IFI uyum parametreleri incelendiğinde çalışmada yüksek düzeyde uyumu işaret ettiği görülmektedir. Çalışmada RMSEA, SRMR, PNFI ve PGFI uyum parametreleri incelendiğinde çalışmada kabul edilebilir düzeyde uyumu işaret ettiği görülmektedir.

Araştırmada ölçeğin faktör yükleri ve alt faktörlerin toplanabilirliliği Tukey toplanabilirlik testi ile değerlendirilmiştir. Tukey toplanabilirlik testine göre ölçeğin toplanarak bir ölçek toplam puanı elde edilmesi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır ($p=0,01$, $p<0,05$). Bir başka deyişle, ölçek genel olarak 24 ifadenin birleşimi olan genel algı düzeyi seviyesinde de analiz edilip değerlendirilebilir olacağı ifade edilebilir.

Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri tepki düzeylerinin eşit olup olmadığı Hotelling T^2 istatistik testi ile değerlendirilmiştir. Bu test sonucunda Ölçeğin Hotelling T^2 testi sonucunun anlamlı olduğu saptanmıştır (T^2=3365,59 p=0,01). Ölçekte tepki yanlılığı olmadığı, katılımcıların sorulara yanlı olarak cevap vermedikleri ifade edilebilir.

Genel olarak ölçeğin yapısının dört alt boyutta uygun olduğu görülmüştür. Ön çalışmada ortaya konan yapının ikinci çalışmada farklı zamanda ve farklı alandaki katılımcılar ile tekrardan uygulama yapılmasının ardından yine benzer sonuçları verdiği görülmüştür. İkinci çalışmada faktör yükleri, açıklanan varyans oranları, KMO düzeyleri ve uyum parametrelerinde düşüşler görülse de genel olarak her iki farklı çalışmada da ortaya konan yapının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Ankara'da tüm kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ (Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği) 'deki boyutlara yönelik aldıkları puanların genel değerlendirmesi Tablo 4. 1. 'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Genel Değerlendirmesi

Boyut	X±s.s.
Personel İşleri	2,16±0,79
Öğrenci İşleri	2,63±0,86
Eğitim İşleri	2,07±0,64
Okul İşleri	2,57±0,82
Genel Düzey Eğitim Mitleri	2,37±0,62

Çalışmada 24 ifadeli ölçeğin tespit edilen alt boyutlarının ortalama puanları hesaplanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde personel işleri boyutunun 2,16±0,79 düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğrenci işleri boyutunun 2,63±0,86, eğitim işleri 2,07±0,64, okul işletmesi ve öğretim işleri düzeylerinin 2,57±0,82 olduğu tespit edilmiştir. Genel eğitim mitleri düzeylerinin ise 2,37±0,62 seviyesinde ve düşük olduğu tespit edilmiştir.

Boyutlar incelendiğinde öğrenci işleri ve okul işletmesi ve öğretim işleri boyutlarının orta düzeyin üzerinde, personel işleri ve eğitim işleri puanlarının orta seviyenin altında olduğu edilmiştir.

4.1. Boyut Puanlarının Demografik Özeliklere Göre Değerlendirmesi

4.1.1. Eğitim Mitleri Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirmesi

Ankara ilinde tüm kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ (Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği) 'deki boyutlara yönelik aldıkları puanların cinsiyete göre değerlendirmesi Tablo 4. 2. 'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirmesi

Boyut	Cinsiyet	n	X±s.s.	t	p
Personel Işleri	Erkek	71	2,11±0,73	-0,68	0,50
	Kadın	129	2,18±0,82		
Öğrenci Işleri	Erkek	71	2,67±0,78	0,52	0,60
	Kadın	129	2,6±0,90		
Eğitim Işleri	Erkek	71	2,09±0,60	0,33	0,74
	Kadın	129	2,06±0,66		
Okul İşletmesi Ve Öğretim İşleri	Erkek	71	2,51±0,82	-0,74	0,46
	Kadın	129	2,60±0,82		
Genel Düzey Eğitim Mitleri	Erkek	71	2,36±0,57	-0,23	0,82
	Kadın	129	2,38±0,65		

**Bağımsız Örneklem t testi

Personel işleri boyutu puanlarının cinsiyete göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin personel işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,50, p>0,05).

Öğrenci işleri boyutu puanlarının cinsiyete göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin öğrenci işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,60, p>0,05).

Eğitim işleri boyutu puanlarının cinsiyete göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,74, p>0,05).

Okul işletmesi ve öğretim işleri boyutu puanlarının cinsiyete göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul işletmesi ve öğretim işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,46, p>0,05).

Genel eğitim mit boyut puanlarının cinsiyete göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin genel eğitim mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,82, p>0,05).

Cinsiyetin eğitim miti algı düzeylerine etki eden bir değişken olmadığı görülmüştür.

4.1.2. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Göreve Göre Değerlendirmesi

Ankara ilinde tüm kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ (Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği)'deki boyutlara yönelik aldıkları puanların göreve göre değerlendirmesi Tablo 4. 3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Göreve Göre Değerlendirmesi

Boyut	Görev	n	X±s.s.	t	p
Personel Işleri	Öğretmen	174	2,23±0,79	3,45	0,01*
	Yönetici	26	1,67±0,54		
Oğrenci Işleri	Öğretmen	174	2,67±0,88	2,04	0,04*
	Yönetici	26	2,31±0,66		
Eğitim Işleri	Öğretmen	174	2,11±0,65	2,29	0,02*
	Yönetici	26	1,81±0,5		
Okul Işleri	Öğretmen	174	2,61±0,82	2,15	0,03*
	Yönetici	26	2,25±0,77		
Genel Düzey Eğitim Mitleri	Öğretmen	174	2,41±0,64	2,14	0,03*
	Yönetici	26	2,13±0,44		

* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

** Bağımsız Örneklem t testi,

Personel işleri boyutu puanlarının görev düzeylerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarının, personel işleri mit algılarının öğretmenlere göre daha düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ($p=0,01$, $p<0,05$).

Öğrenci işleri boyutu puanlarının görev düzeylerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarının, öğrenci işleri mit algılarının öğretmenlere göre daha düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ($p=0,04$, $p<0,05$).

Eğitim işleri boyutu puanlarının görev düzeylerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarının, eğitim işleri mit algılarının öğretmenlere göre daha düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ($p=0,02$, $p<0,05$).

Okul işleri boyutu puanlarının görev düzeylerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarının, okul işletmesi ve öğretim işleri mit algılarının öğretmenlere göre daha düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ($p=0,03$, $p<0,05$).

Genel eğitim mit boyutu puanlarının görev düzeylerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Müdür ve müdür yardımcılarının, genel eğitim mitleri algılarının öğretmenlere göre daha düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir (p=0,03, p<0,05).

Görev durumuna göre eğitim mit algılarının farklı olduğu, müdür ve müdür yardımcılarının, mit algılarının daha düşük, öğretmenlerin ise daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.1.3. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Yaşa Göre Değerlendirmesi

Ankara'da tüm kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ (Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği) 'deki boyutlara yönelik aldıkları puanların yaşa göre değerlendirmesi Tablo 4.4. 'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Yaşa Göre Değerlendirmesi

Boyut	Yaş	n	X±s.s.	F	p	Fark
Personel Işleri	25-35 (1)	49	2,20±0,87	0,71	0,55	-
	35-40 (2)	33	2,02±0,73			
	40-45 (3)	34	2,28±0,68			
	46 ve üzeri (4)	84	2,13±0,80			
Oğrenci Işleri	25-35 (1)	49	2,6±0,88	0,14	0,93	-
	35-40 (2)	33	2,6±0,79			
	40-45 (3)	34	2,58±0,86			
	46 ve üzeri (4)	84	2,67±0,88			
Eğitim Işleri	25-35 (1)	49	2,10±0,64	2,93	0,04*	2<1,3,4
	35-40 (2)	33	1,89±0,51			
	40-45 (3)	34	2,15±0,74			
	46 ve üzeri (4)	84	2,10±0,63			
Okul Işleri	25-35 (1)	49	2,54±0,82	0,93	0,43	-
	35-40 (2)	33	2,40±0,77			
	40-45 (3)	34	2,73±0,86			
	46 ve üzeri (4)	84	2,58±0,82			
Genel Düzey Eğitim Mitleri	25-35 (1)	49	2,37±0,66	0,61	0,61	-
	35-40 (2)	33	2,26±0,52			
	40-45 (3)	34	2,46±0,62			
	46 ve üzeri (4)	84	2,38±0,64			

**Varyans Analizi testi, *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Personel işleri boyutu puanlarının yaşa göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada farklı yaşlarda olan öğretmenlerin personel işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir ($p=0,55$, $p>0,05$).

Öğrenci işleri boyutu puanlarının yaşa göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada farklı yaşlarda olan öğretmenlerin öğrenci işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir ($p=0,93$, $p>0,05$).

Eğitim işleri boyutu puanlarının katılımcıların yaşlarına göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada 35-40 yaş arasındaki katılımcıların eğitim işleri mit algılarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ($p=0,01$, $p<0,05$).

Okul işletmesi ve öğretim işleri boyutu puanlarının yaşa göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada farklı yaşlarda olan öğretmenlerin okul işletmesi ve öğretim işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir ($p=0,43$, $p>0,05$).

Genel düzey eğitim mitleri boyutu puanlarının yaşa göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada farklı yaşlarda olan öğretmenlerin genel düzey eğitim mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir ($p=0,61$, $p>0,05$).Öğretmenlerin yaşlarının mitler üzerinde kısmı bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.4. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Kıdem Yılına Göre Değerlendirmesi

Ankara'da ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ (Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği) 'deki boyutlara yönelik aldıkları puanların kıdem yılına göre değerlendirmesi Tablo 4. 5. 'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Eğitim Mitleri Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Kıdem Yılına Göre Değerlendirmesi

Boyut	Kıdem Yılı	n	X±s.s.	F	p	Fark
Personel İşleri	1-5 yıl (1)	23	2,15±0,96	1,16	0,33	-
	6-10 yıl (2)	20	2,47±0,79			
	11-15 yıl (3)	39	2,02±0,70			
	16-20 yıl (4)	26	2,07±0,81			
	21 yıl ve üzeri (5)	92	2,17±0,76			
Öğrenci İşleri	1-5 yıl (1)	23	2,99±0,96	3,01	0,04*	1>2,3,4,5
	6-10 yıl (2)	20	2,31±0,84			
	11-15 yıl (3)	39	2,56±0,75			
	16-20 yıl (4)	26	2,40±0,85			
	21 yıl ve üzeri (5)	92	2,42±0,86			
Eğitim İşleri	1-5 yıl (1)	23	2,29±0,73	3,14	0,02*	1>2,3,4,5
	6-10 yıl (2)	20	1,91±0,57			
	11-15 yıl (3)	39	1,98±0,45			
	16-20 yıl (4)	26	1,87±0,67			
	21 yıl ve üzeri (5)	92	2,06±0,66			
Okul İşleri	1-5 yıl (1)	23	2,59±0,89	0,63	0,64	-
	6-10 yıl (2)	20	2,63±0,78			
	11-15 yıl (3)	39	2,44±0,75			
	16-20 yıl (4)	26	2,43±0,89			
	21 yıl ve üzeri (5)	92	2,64±0,82			
Genel Düzey Eğitim Mitleri	1-5 yıl (1)	23	2,51±0,71	1,20	0,31	-
	6-10 yıl (2)	20	2,33±0,63			
	11-15 yıl (3)	39	2,26±0,52			
	16-20 yıl (4)	26	2,23±0,62			
	21 yıl ve üzeri (5)	92	2,43±0,64			

*0,05 düzeyinde anlamlı farklılık
**Varyans Analizi testi,

Personel işleri boyutu puanlarının mesleki kıdem düzeyine göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada mesleki kıdem düzeyine sahip olan öğretmenlerin personel işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,33, p>0,05).

Öğrenci işleri boyutu puanlarının katılımcıların yaşlarına göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan katılımcıların öğrenci işleri

mit algılarının diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir (p=0,04, p<0,05).

Eğitim işleri boyutu puanlarının katılımcıların yaşlarına göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan katılımcıların eğitim işleri mit algılarının diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir (p=0,03, p<0,05).

Okul işletmesi ve öğretim işleri boyutu puanlarının mesleki kıdem düzeyine göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada mesleki kıdem düzeyine sahip olan öğretmenlerin okul işletmesi ve öğretim işleri mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,64, p>0,05).

Genel düzey eğitim mitleri boyutu puanlarının mesleki kıdem düzeyine göre farklı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada mesleki kıdem düzeyine sahip olan öğretmenlerin genel düzey eğitim mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir (p=0,31, p>0,05).

Kıdem düzeyinin mitler üzerinde kısmı bir etkisi olduğu ifade edilebilir.

4.1.5. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Kendi Aralarındaki ilişkilerin Değerlendirmesi

Ankara ilinde tüm kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ (Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği) 'deki boyutlara yönelik aldıkları puanların kendi aralarındaki ilişkinin değerlendirmesi Tablo 4. 6. 'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Eğitim Mitleri Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Kendi Aralarındaki ilişkilerin Değerlendirmesi

		Personel İşleri	Öğrenci İşleri	Eğitim İşleri	Okul İşletmesi Ve Öğretim İşleri
Personel Işleri	r	1			
	p				
Oğrenci Işleri	r	0,58*	1		
	p	0,01			
Eğitim Işleri	r	0,54*	0,66*	1	
	p	0,01	0,01		
Okul Işleri	r	0,49*	0,49*	0,51*	1
	p	0,01	0,01	0,01	

**Pearson korelasyon analizi, *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Personel işleri boyutu ile öğrenci işleri boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,58, p=0,01).

Personel işleri boyutu ile eğitim işleri boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,54, p=0,01).

Personel işleri boyutu ile okul işletmesi ve öğretim işleri boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,49, p=0,01).

Öğrenci işleri boyutu ile eğitim işleri boyutu arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,66, p=0,01).

Öğrenci işleri boyutu ile okul işletmesi ve öğretim işleri boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,49, p=0,01).

Eğitim işleri boyutu ile okul işletmesi ve öğretim işleri boyutu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r=0,51, p=0,01).

Genel olarak tüm boyutların kendi arasında ilişkili olduğu görülse de çalışmada, öğrenci işleri boyutu ile eğitim işleri boyutu arasındaki ilişkiler diğer boyutlarda daha güçlü olarak görülmüştür. Dolayısıyla mit algılarının farklı alanda algılanan mitlerden etkilendiği ifade edilebilir.

4.1.6. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Genel Mit Düzeyi ile ilişkilerin Değerlendirmesi

Ankara'da tüm kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ (Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği) 'deki boyutlara yönelik aldıkları puanların genel mit düzeyi ile ilişkilerinin değerlendirmesi Tablo 4. 7. 'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyut Puanlarının Genel Mit Düzeyi ile ilişkilerin Değerlendirmesi

		Personel İşleri	Öğrenci İşleri	Eğitim İşleri	Okul İşletmesi Ve Öğretim İşleri
Genel Düzey Eğitim	r	0,79*	0,84*	0,80*	0,78*
Mitleri	p	0,01	0,01	0,01	0,01

* 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

**Pearson korelasyon analizi,

Genel düzey eğitim mitleri düzeyleri ile personel işleri boyutu (r=0,79, p=0,01), öğrenci işleri (r=0,84, p=0,01), eğitim işleri (r=0,80, p=0,01) ve okul işleri (r=0,78, p=0,01) arasında pozitif yönde ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

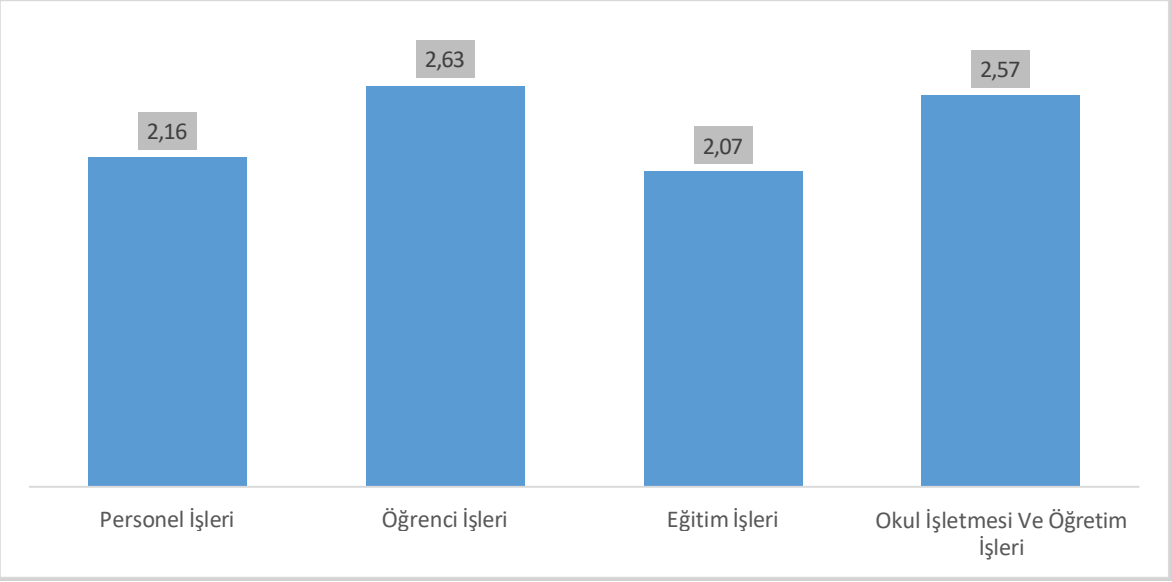
Ankara'da ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ (Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği) 'deki boyutların kendi aralarındaki değerlendirme Tablo 4. 8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğindeki Boyutların Kendi Arasında Değerlendirmesi

Boyut	X±s.s.	F	p
Personel İşleri	2,16±0,79		
Öğrenci İşleri	2,63±0,86		
Eğitim İşleri	2,07±0,64	13,97	0,01*
Okul İşleri	2,57±0,82		

*Tekrarlı Varyans Analizi, *0,05 düzeyinde anlamlı farklılık

Çalışmada tüm mit düzeylerinin kendi içindeki kıyaslamasında 4 farklı boyuttan oluşan mit düzeylerinin farklı seviyelerde olduğu görülmüştür. Farkın nedenin Öğrenci İşleri, Okul İşletmesi ve Öğretim İşleri mit algılarının, Personel İşleri ve Eğitim İşleri mitlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir (F=13,97, p=0,01).



Şekil 4.1. Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeğinin Boyut Puanlarının Dağılım Grafiği

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada araştırma konusuna cevap vermek amacı ile yapılan anket uygulamalarından elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen bulguların daha önceki alanda yapılan çalışmalara göre uyumu ve genel değerlendirme sonucunda geliştirilecek olan öneriler en son olarak paylaşılmıştır.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin eğitim yönetimindeki mitleri değerlendirebilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirerek eğitim yönetimindeki mitlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca geliştirilen "*Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği'* kullanılarak okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin eğitim yönetimindeki mitlere inanç düzeylerinin hangi konular üzerinde yoğunlaştığı ve eğitim yönetimindeki mitlere inanç düzeylerine etki eden özelliklerin belirlenmesi planlanmıştır.

Çalışmanın ilk etabında ölçek geliştirme aşamasında 24 maddeden oluşan *Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği'* hazırlamış olup, farklı şehirlerde ve farklı kademelerdeki okullarda görev yapmakta olan okul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen bu araştırmaya dâhil edilmiştir. İki farklı alan araştırmasından sonra geliştirme aşaması tamamlanarak ölçeğin yapısı gereği belirlenen alt boyutların Personel İşleri, Öğrenci İşleri, Eğitim-Öğretim İşleri, Okulun Genel Yönetimi düzeyinde ve genel eğitim alanındaki mitleri ölçtüğü görülmüştür. Alanda uygulanan ikinci araştırma sonunda okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin eğitim yönetimindeki mitlere inanç seviyelerinin öğrenci işleri ve okul işletmesi ve öğretim işleri konusunda orta seviyenin üzerinde, personel işleri ve eğitim işleri konusunda orta seviyenin altında olduğu görülmüştür. Katılımcıların cinsiyetlerinin anlamlı olarak mitlere etki etmediği görülmüştür. Mesleki kıdem ve yaşın mitlere inanç konudaki etkisinin ise kısmi şekilde gerçekleştiği görülmüştür. Görev durumuna göre eğitim mit algılarının farklı olduğu, müdür ve müdür yardımcılarının, mit algılarının daha düşük, öğretmenlerin ise daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Konularına göre öğrenci işleri, okul işletmesi ve öğretim işleri mit algılarının, personel işleri ve eğitim işleri mitlerine göre anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma bölümünde incelenen çalışmalar ile mevcut çalışma arasında kısmi benzerlikler olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada alanda bir ölçme aracı geliştirildikten sonra eğitim

alanında belirlenen mitlere inanç düzeyi ve bu mitlere inanç düzeylerini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Fakat literatürde taranan çalışmalarda mit, bir tür olarak değil, bir fenomen veya olgu olarak incelendiği görülmüştür. Mevcut çalışmada uygulanan alan ve geliştirilen ölçek temelinde bu çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca mevcut çalışmada öğretmen ve yönetici öğretmenler olarak belirlenen örneklem diğer çalışmalarda öğrenci, hane halkı ve diğer farklı gruplardan oluştuğu görülmüştür. Ayrıca kullanılan ölçme aracı olarak çalışma alanda oldukça farklı bir yapıdadır. İncelenen çalışmaların farklı ölçekler ile genel düzeyde yapılması, çok detaylı olmaması, nitel tarzda oluşturulması ve derleme olarak değerlendirmelerden oluştuğu görülmüştür. Bu bakımdan çalışmanın oldukça önemli olduğu, eğitim alanındaki mitleri belirleme konusunda ilerleyen çalışmalar için yol gösterici olacağı ifade edilebilir.

Bu çalışmanın kapsamı nedeniyle mitin tür bazında değerlendirilmesi tezin amacından uzaklaşacaktır. Bu minvalde çalışmanın nihai amacı, bir mitin ne tür olduğunu belirlemek yerine, eğitim yönetimi alanına dair efsanelerin bir mit olarak değerlendirilebileceğini göstermektir. Gerek modern gerekse ilkel toplumların yapısını şekillendirmesi ve bireyleri birbirine bağlaması açısından önem arz eden mitlerin, toplumları yansıttığı bilinen bir gerçektir. Toplumların fikir ve düşünce tarihi olarak kabul edilen (Ögel, 1971) mit kavramı, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da varlığını hissettirmektedir. Yıllar içerisinde bazılarının yok olduğu, bazılarının daha köklü hale geldiği, bazılarının ise zaman içinde değişime uğradığı gözlenen mitlerin, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da pek çok değişkenden etkilendiği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde, alanda pek çok araştırma yapılmasına rağmen; konu ile ilgili birbiri ile çelişen sonuçlar dikkat çekicidir. Bu durumun araştırmalarda kullanılan "Mitlere İnanç Ölçek"lerin farklı yapılarda ve farklı boyutlardan oluşmasının neden olduğu görülebilir. Mevcut çalışmada geliştirilen Mitlere inanç ölçeğin Personel İşleri, Öğrenci İşleri, Eğitim-Öğretim İşleri, Okulun Genel Yönetimi düzeyinde ve genel düzeylerdeki mitlere inanç seviyelerini ölçtüğü ifade edilebilir. Avcı ve Eroğul (2017)'un çalışmasının Mitlere İnanç Ölçeği tek bir boyuttan oluşup mevcut çalışamadan farklı olarak bir puanlama sistemine sahiptir. Ayrıca Avcı ve Eroğul (2017) çalışmalarında örneklem olarak öğrencileri dâhil etmiştir.

Avcı ve Eroğul (2017) çalışmasında cinsiyetin mitlere inanç koşunda anlamlı şekilde farklı olduğu görülmüştür. Avcı ve Eroğul (2017) kadın katılımcıların mitlere inanç düzeylerinin

erkeklere göre daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde eğitim düzeyinin artmasının mitlere inanma düzeylerini düşürdüğünü tespit etmişlerdir. Avcı ve Eroğul (2017) aynı zamanda ailesel özelliklerin, eğitim ve sosyal çevre gibi faktörlerin mitlere inanma düzeyleri bakımından önemli rol oynadığını da ifade etmişlerdir. Daha dezavantajlı çevrelerde büyüyen ve ailesi düşük düzeyde eğitim almış bireylerin mitlere daha çok inanma eğiliminde olduğunu tespit etmişlerdir.

Dağlı ve Reyhan (2022) cinsel sağlık eğitiminin sağlık ile ilgili farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin mitlere inanç düzeyini "Gebelikte Cinsel Mitler Ölçeği " ile incelmiştir. Dağlı ve Reyhan (2022) cinsiyet, aile eğitim düzeyi, aile tipinin mitlere inanç düzeylerine anlamlı şekilde etki ettiğini ifade etmiştir. Dağlı ve Reyhan (2022) ön ve son test yöntemi ile bir gruba eğitim vererek, mitlere inanç düzeylerinin eğitim ile aşılması durumunu incelenmiştir. Dağlı ve Reyhan (2022) eğitim alan grubun mitlere inanç düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı göstermişlerdir. Fakat kadın, aile eğitim düzeyi düşük ve geniş aileye sahip olan katılımcılar ise mitlere inanma konusunda gelişim daha kısıtlı seviyelerde gerçekleşmiştir.

Gönültaş (2021) benzer olarak mevcut çalışmada kullanılan Mitlere inanç ölçeğinde farklı olarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Mitlere inanç düzeyini tek boyutlu yapıda incelediği çalışma sonrasında Gönültaş (2021) mitler konusunda cinsiyetin etkili bir değişken olduğunu tespit etmiştir. Gönültaş (2021) kadınların erkeklere göre daha yüksek farkındalığa ve daha pozitif bir algı anlayışına sahip olduğunu, ayrıca eğitim düzeyi, yaş ve sosyo ekonomik yapının mitlere inanç düzeyine anlamlı şekilde etki etmediğini göstermiştir.

Çimen (2021) çalışmasında COVID-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında mitlerin belirlenmesine ilişkin çalışmasında nitel veri analizi teknikleri kullanarak; kadınlarda erkeklere göre geleceği okuma, büyü, ruhsal ve mistik güçler gibi geleneksel inançların daha fazla olduğu belirlemiştir. Çimen (2021) ayrıca uzaktan eğitim hakkında bilgisi sınırlı olan bireylerin daha çok mitlere inandığını bulmuştur. Çimen (2021) evli bireylerdeki büyü inancının en fazla 31-40 yaş aralığında olduğunu ifade ettiği çalışmasının, bu durum mevcut çalışma bulgularını desteklemediği görülmüştür. Bunun nedenin mevcut çalışmaya katılan bireylerin yaş aralıklarının farklı olması ve genel olarak eğitim düzeyi yüksek bir grup olan öğretmenlerden oluşması olarak görülebilir. Ayrıca Çimen (2021) çalışmasını nitel teknikleri üzerinden gerçekleştirirken mevcut araştırma sayısal yöntemeler üzerinden uygulanmıştır.

Köse ve Ayten (2009) batıl inançlar konusunda yaptığı derleme çalışmasında erkeklerin kadınlardan, gençlerin yaşlılardan daha az mistik inanç ve davranışlar sergilediğini ifade etmiştir. Bu sonuçların çalışmamızdaki yaş faktörü ile ilgili verileri kısmen desteklediği görülmüştür. Köse ve Ayten (2009) ayrıca eğitim düzeyi, görev ve kıdem yılı gibi diğer değişkenler ile kıyaslamalar yapmışlardır. Köse ve Ayten (2009)'un çalışması ile farklı şekilde tasarlanan araştırmada kısmen de benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Fakat çalışmada mitlere inanç düzeyleri olarak genç bireylerin daha az mitlere inandığını Köse ve Ayten (2009) tarafından ifade edilirken, mevcut çalışmada bu durum orta yaş olarak tanımlanan grup olarak tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Köse ve Ayten (2009) kıdem süresi yüksek, daha üst statüde yer alan çalışanların mitlere daha az inandığı, bunun nedeninin konuyu daha kavrama ve eğitim düzeyinin yüksek olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Köse ve Ayten (2009)'nin elde ettiği bulgular mevcut çalışma ile oldukça uyumludur.

Atabeya, Kundib, Tolanc ve Koca (2023)'nın anneanne, anne ve kızları ile yaptıkları çalışmaya göre, cinsel mitlere olan inancın eğitim düzeyi ile ters, yaş ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin eğitim düzeyleri arttıkça, bilgiyi sorgulama ve analiz etme eğilimlerinin arttığı, mitlere inanışın azaldığı ve yaş ilerledikçe bu inancın arttığı tespit edilmiştir. Bu açıdan bizim çalışmamızı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Farklı alanlarda ve farklı yöntemlerde uygulanmasına rağmen Atabeya, Kundib, Tolanc ve Koca (2023)'ün çalışmasındaki sonuçlar mevcut çalışma ile oldukça uyumludur.

Kocaay ve Altıntaş (2023) 'ın sağlık ve cinsellik ile ilgili yaptığı çalışmada; küçük yaştaki öğrencilerin sağlık ve cinsellikle ilgili bilgileri genellikle akranlarından, çevresinden ve internetten öğrenirken, üniversite öğrencilerinin öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden öğrenmeyi tercih ettikleri ve yetişkinlere göre daha fazla yanlış inanç ve tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda bireylerin genç yaşta mitlere inanma olasılığının yüksek olduğu, muhakeme yeteneğini kazandıkça mitlere olan inançlarının azaldığı tespit etmişlerdir. Bu sonuçların bizim yaş faktörü ile ilgili verileri desteklemediği görülmüştür.

Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014)'a göre okul müdürlerinin öğretmenleri değerli gören ve onların mesleki gelişimlerini olanak sağlayan destek kültürüne ait davranışlara yönelik algılarının, öğretmenlere nazaran daha düşük olduğunun gözlenmesi etkili olduğunu ifade etmiştir. Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014) yönetici öğretmenlerin bu mitlere daha az inandığını ifade ederken, kıdem düzeyi düşük olan öğretmenlerin mitlere inanç düzeyinin

daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmadaki görev ve kıdem değişkeni incelendiğinde elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Farklı ölçekler kullanılarak benzer örneklemlerde yapılan Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014) çalışması mevcut çalışma ile oldukça benzer sonuçlar vermiştir.

Literatürde daha önceden akademik bir çalışma yapılmamış olan bir konu olarak öğretmenlerin pozisyonlarına göre mitlere inanç düzeyleri incelendiğinde; personel işleri, öğrenci işleri, eğitim işleri, okul işleri, genel eğitim mitlerine inanç düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada bu alanlarda yönetici öğretmenlerin mitlere inanç düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu durum yöneticilerin gerek yönetmelik bilgisi, gerek tecrübesi nedeni ile konu hakkında daha çok bilgi sahibi olması neden ile mitlere daha az inandığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde tüm mitlere inanç boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci işleri, okul işletmesi ve öğretim işleri konusundaki mitlere inanç düzeylerinin, personel işleri ve eğitim işleri mitlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin öğrenci işleri, okul işletmesi ve öğretim işleri konusundaki bilgilerinin personel işleri ve eğitim işleri konusundaki bilgilerine göre daha düşük düzeyde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin personel işleri ve eğitim işleri gibi konularda bilgi düzeylerinin daha düşük olmasının bu alanlardaki mitlerin ortaya çıkışını ve inanç düzeylerinin daha yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir.

5.2. Sonuçlar

Çalışmada iki farklı alan araştırmasında EYM ölçeği için Faktör analizleri sonucunda dört boyutlu yapının gerçekleştiği, ayrıca genel mitlere inanç düzeyinin de genel mitlere inanç düzeyleri olarak incelenebileceği görülmüştür. Elde edilen boyutlar Personel İşleri boyutunun 1 ile 10 nolu ifadeler, Öğrenci İşleri boyutu 11 ile 14 nolu maddelerden oluşmaktadır. Eğitim İşleri 15 ile 21 nolu maddelerden oluşmaktadır. Okul İşletmesi ve Öğretim İşleri boyutunun 22 ile 24 nolu maddelerden oluştuğu görülmüştür. Toplam açıklanan varyans %69,6 olduğu görülmüştür. Bu oranının yeterli düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (>%60). Genel olarak dört alt boyutlu yapının anlamlı olduğu ve uyum endeksleri bakımından yeterli seviyede geçerlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Her iki çalışma içinde ölçeklerin 0,88 seviyesinde çok güvenilir düzeyde veri kalitesine sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın temel amacına ulaşıldığı öğretmenlerin Eğitim mitlerine inanç düzeylerine ait geçerli bir değerlendirme aracının geliştirdiği ifade edilebilir.

Alan araştırmasının ikinci bölümünde ise Ankara ilinde tüm kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, uygulanan EYMÖ analizler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Eğitim mitleri alt boyutlar olan Personel işleri, Öğrenci işleri, Okul işletmesi ve öğretim işleri, Genel düzey eğitim mitlerine inanç düzeyleri puanlarının araştırmaya katılan okul çalışanlarının demografik ve mesleki özelliklerine göre incelenmiştir.

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre mitlere inanç düzeyleri genel olarak anlamlı şekilde farklı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada farklı yaşlarda olan öğretmen ve çalışanların personel işleri Öğrenci işleri, Okul işletmesi ve öğretim işleri, Genel düzey eğitim mit algılarının farklı olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim işleri boyutu puanlarının katılımcıların yaşlarına göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada sadece 35-40 yaş arasındaki katılımcıların eğitim işleri mit algılarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada orta yaş olarak tanımlanan bu grubun mitlere inanç seviyesi diğer yaştaki katılımcılara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin yaşlarının eğitim konusunda mitlere inanç düzeylerine olan etkisinin oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir.

Mesleki kıdem düzeylerine göre ise mitlere inanç düzeyinin kısmen etkili olduğu görülmüştür. Eğitim işleri ve Öğrenci işleri konusundaki mitlere inanç düzeylerinin katılımcıların mesleki kıdem düzeylerine göre anlamlı şekilde farklı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan bireylerin eğitim ve öğrenci işleri mit algılarının daha yüksek kıdem seviyesine sahip gruplara göre daha yüksek düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Okul işletmesi, öğretim işleri, Personel işleri ve genel düzey eğitim mitleri inanç düzeylerinin ise mesleki kıdem düzeyine göre farklı anlamlı şekilde farklı olmadığı tespit edilmiştir. Mesleki kıdem düzeyenin eğitim mitlerine inanç üzerinde kısmen etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin pozisyonlarına göre ise mitlere inanç düzeyinin kısmen etkili olduğu görülmüştür. Personel işleri, öğrenci işleri, eğitim işleri, okul işleri, genel eğitim mitlerine inanç düzeylerinin öğretmenlerde daha yüksek müdür ve müdür yardımcılarında daha düşük seviyede olduğu görülmüştür. Görev durumuna göre eğitim mit algılarının farklı olduğu, müdür ve müdür yardımcılarının, mit algılarının daha düşük, öğretmenlerin ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca eğitim mitlerine inanç düzeylerimim ile personel işleri boyutu, öğrenci işleri, eğitim işleri ve okul işleri düzeyleri ile pozitif yönde ve güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Genel inanç düzeyinin personel işleri, öğrenci işleri, eğitim işleri ve okul işleri konuları ile daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada tüm mit düzeylerinin kendi içindeki kıyaslamasında farklı konularda oluşan mit düzeylerinin öğretmenlerin inanç düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci işleri, okul işletmesi ve öğretim işleri konusundaki mit algılarının, personel işleri ve eğitim işleri mitlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

5.3. Öneriler:

Çalışmada elde edilen bilgiler, yapılan iki farklı alan araştırması, incelenen literatür sonrasında aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Eğitim Yönetimimdeki Mitler Ölçeği (EMYÖ) eğitim yönetimindeki mitleri ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu gösterilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar eğitim yönetimindeki okul yöneticileri ve öğretmelerin mitlere inanışlarının yüksekliğine, düşük puan ise okul yöneticileri ve öğretmelerin mitlere inanışlarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

- Çalışmada geliştirilen ölçeğin uygulaması 2023 yılı içerisinde Ankara ilinde tüm kademelerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı zaman, yer ve örneklem bakımından çalışmanın birçok kısıtı bulunmaktır. Farklı bölge ve zamanlarda yapılacak çalışmaların farklı sonuçlar vermesi düşünülebilir.

- Geliştirilen ölçeğin yapısı incelendiğinde Eğitim alanındaki mitleri personel işleri, öğrenci işleri, eğitim- öğretim işleri, okulun genel düzeyde ölçmektedir. Alanda bu şekilde daha önceden yapılmış ve detaylı bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu bakımdan çalışmanın ilerleyen yıllarda daha çok yayın için bir yol gösterici olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda eğitim mitlerinin okul bazında değerlendirerek mevcut durum tespiti yapma ve elde edilen sonuçlara göre mitlerin yoğunlaştığı alanların belirlenmesi konusunda çalışma önem taşımaktadır. Bu bağlamda seminer ve hizmet

içi eğitimlere eklenecek "Eğitim Mitleri" konuları sayesinde bu mitlere inanç düzeyinin azaltılması açısından önemlidir.

- Okullarda yöneticilik görevine başlayacak olan öğretmenlere ya da üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan ve öğretmen olacak adaylara bu ölçek uygulanarak; meslek hayatlarına başlamadan önce bu alandaki sahip oldukları mitlerin tespit edilmesi sonucunda mitlerle ilgili farkındalık kazanmaları ve farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak sağlanabilir.

- Çalışma bulguları incelendiğinde mesleki kıdem düzeyi düşük olan 1-5 yıl arasında kıdemli olan öğretmenlerin mitlere inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun çalışma hayatındaki tecrübesizlik veya bilgi düzeyinin azlığından kaynaklandığı çalışma bulgularında görülmüştür. Her iki durum içinde konu ile ilgili bilgilendirmelerin daha iyi yapılarak bilgi düzeyinin artırılmasının mitlere inanç düzeylerini önemli şekilde azaltacağı beklenmektedir.

- Bu ölçek sadece okul çalışanları üzerinde geliştirilmiştir. İlerleyen alan araştırmalarında Öğrenci temelli ölçeklerin geliştirilmesinin eğitim alanındaki diğer mit düzeylerinin belirlenmesi ve giderilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışma bulgularının bu örneklem kısıtı bazında değerlendirmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

- Eğitim sisteminde öğretmenlere yetki ve sorumluluk verilebilir, görev tanımları yeniden düzenlenebilir ve eğitim kurumlarının işleyişindeki görevler paylaşılabilir. Böylece her iki taraf da birbirini daha iyi anlayabilecek ve mitlere inanç düzeylerinin azalması sağlanabilir.

- Öğretmenlerin öğrenci işleri, okul işletmesi ve öğretim işleri konusundaki mit algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda konu ile eğitim, seminer bilgilendirmelerin daha yoğun bir şekilde verilmesi eğitim kalitesini artırırken öğretmenlerin motivasyonlarını da artıracaktır.

- Mitlerle ilgili yapılan bu çalışma elde edilen verilerden yola çıkarak, mitlerin kurumlardaki paydaşlar arasındaki ilişkiyi olumsuz yönde etkileyebileceği dikkate alındığında; hali hazırda MEB bünyesindeki kurumlarda verilen; kişiler arası ilişkiler,

iletişim becerileri, etkili iletişim teknikleri gibi insan ilişkileri ile ilgili hizmet içi eğitimlere mit kavramını içeren konular da dâhil edilebilir.

- Eğitim alanındaki mitlerin belirlenerek bu mitlerin öğretmenlerin algıları bazında çürütülmesi oldukça önemlidir. Bu sayede eğitim alanında yönetici- öğretmen ilişkileri daha sağlıklı hale gelecektir. Öğretmenlerin inandıkları mitlerin azalması kendi motivasyonlarının geliştirilmesi, iş doyumlarının sağlanması, örgüt ikliminin daha iyi bir konuma gelmesine yardımcı olacaktır. Genel sonuç olarak eğitim kalitesinin artmasının beklenmektedir.

- MEB bünyesinde oluşturan bir bilgilendirme kitapçığı ile temel belirlenen mitlere ilişkin geçek bilgilerin verildiği bir çalışma yapılarak yanlış inançlar ortadan kaldırılabilir.

- Okul yöneticileri ve öğretmenlere mitoloji ve mitlere yönelik eğitim programlarının etkinliğinin test edildiği deneysel çalışmaların oluşturulması önerilebilir. Bu bağlamda mitlerin olan inanç düzeylerine ilişkin bilgilendirme yönteminin etkinliği incelenebilir.

- Eğitim kurumlarında mitlerle ilgili derslerin müfredata eklemesi ve eğitimin ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yer verilmesi sağlanabilir.

- Eğitim yöneticileri ve öğretmenler mitler konusunda otokritik yapabilir ve bu kapsamda kendilerini geliştirmek adına olanak sağlanabilir.

- Eğitim kurumlarında mitlere yönelik örgütsel uyum, bağlılık, yönetim süreçleri gibi başka örgütsel ve yönetsel değişkenlerle ilişkisini temel alan araştırmalar yapılarak bu alana katkı sağlanabilir.

- Eğitim kurumlarındaki farklı konulardaki mitler ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Yabancı ölçeklerden yapılacak uyarlama çalışmaları ile farklı konularda ve farklı değerlendirme araçları ile konu daha derinlemesine incelenebilir.

- MEB bazında yapılan saha araştırmalarında izin ve diğer bürokratik işlemlerin oldukça uzun ve zorlu olduğu görüldüğünden alanda yapılacak olan çalışmalar için daha kolaylaştırıcı ve teşvik edici işleyişlere geçilmesinin eğitim alanında birçok yeni bilginin ve içeriğin üretilmesini sağlayacağı, bununda eğitim sektörüne büyük fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akın Çelebi, F. (2022). Bir Çağdaş Mit Örneği Olarak COVİD-19'a Dönük Elektronik Kültür Ortamındaki Komplo Teorileri, Söylentiler ve İddialar. *Motif Academy Journal of Folklore, 15*(37).

Alizade, R. (2019). Türk mitolojisi ve eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(6 Issue 2), 31-45

Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stilinin okul kültürüne etkisi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).

Armstrong, K. ve Şendil, D. (2014). *Mitlerin kısa tarihi* (No. s 8). Alfa.

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *50*(50), 195-212.)

Atabey, K., Tolan, E., Kundi, N. M. ve Ünver, H. (2023). Kadınların Kuşaklar Arası Cinsel Mit Düzeyleri. *Artuklu International Journal of Health Sciences*, *3*(3), 278-283.

Avcı, A. (2018). Örgüt Kültürü: Kavramsal Çerçevesi ve Eğitim Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi.

Avcı, R. Eroğul, A. R. Ç. ve Zeybek, S. U. (2017). Psikolojik danışma ve rehberliğe (pdr) yönelik mitler ölçeğinin geliştirilmesi ve rehberlik dersinin pedagojik formasyon öğrencilerinin pdr'ye yönelik mitleri üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *7*(48), 15-29.

Avcı, Ü. Usluel, Y. K. Kurtoğlu, M. ve Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33), 53-71.

Aydın, M. (2018). Eğitim Yönetimi.(11. Baskı) Gazi Kitabevi.

Bakkalbaşı, İ. O. (2017). Yönetim biliminin doğuşu ve ilk temsilcileri hakkında bir tartişma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *39*(2), 431-452.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54, 181-209

Baş, E. A. (2016). Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri (Master's thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Başaran, İ.E. ve Çınkır, Ş. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bates, R. J., Turan, S., & Şişman, M. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *28*(28), 557-571.

Batuk, C. (2009). Mit, tarih ve gerçeklik sorunu üzerine notlar. *Milel ve Nihal*, *6*(1), 27-53.

Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International journal of Research in Marketing*, *13*(2), 139-161.

Bayat, F. (2005). Mitolojiye Giriş,(3. Baskı). *Ötüken Neşriyat, Çorum*.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, *88*(3), 588.

Bentler, PM (1980). Gizli değişkenlerle çok değişkenli analiz: Nedensel modelleme. *Psikolojinin yıllık incelemesi* , *31* (1), 419-456.

Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 47, 317-342.

Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim düşüncesi tarihi*. Binbaşıoğlu Yayınevi.

Browne, MW ve Cudeck, R. (1993). Model uyumunu değerlendirmenin alternatif yolları. *Sosyolojik yöntemler ve araştırma* , *21* (2), 230-258.

Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7).

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, *27*(3), 391-406.

Büyüköztürk,Ş.(2011).Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.Pegem Akademi:Ankara.

Can, N. (Ed.). (2013). Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, M. (2020). Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi.

Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çimen, G. D. (2021). *Paranormal inançlar ile evlilik yaşamı arasındaki ilişki* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).

Çobanoğlu, Ö., Yıldırım, N., Tökel, D. A., Tekin, G. ve Doğan, M. C. (2011). Türk Edebiyatının Mitolojik Kaynakları. *Ed. Ömür Ceylan-Adem Koç, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi*.

Dağlı, E., ve Reyhan, F. A. (2022). Cinsel Sağlık Eğitiminin Sağlık İle İlgili Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Gebelikte Cinsel Mitlerine Etkisi. *YOBÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 66-75.

Demir, K., ve Yılmaz, K. (2018). Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları. *Ankara: Pegem Akademi.*

Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. Ege Eğitim Dergisi, 3(1).

Dönmez, B., Uğurlu, C.T. ve Cömert, M. (2011). Gevşek yapılı sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 1-29.

Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10).

Durkheim, E. (2005). Dini hayatın ilkel biçimleri. (Çev.: F. Aydın) İstanbul: Ataç.

Eliade, M., ve Rifat, S. (2001). *Mitlerin özellikleri*. Om Kitabevi

Erdem, A. R. (2008). Küreselleşme Bağlamında Türkiye'de Eğitim Bilimlerinin Bugünü ve Geleceği. Üniversite ve Toplum, 8, (4), 1-7.

Erginer, A. (2006). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. Türk Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar. Ankara: Pegama Yayıncılık.

Erhat, A. (2011). Mitoloji sözlüğü. 12. b., İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim Yönetimi Dün, Bugün ve 2000li Yıllara Doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *11*(11), 299-307.

Gönültaş, B. M. (2021). Mağdurlara Yönelik Farkındalık Ölçeğinin (MAFÖ) Geliştirilmesi ve Mağdurlarla Çalışabilecek Üniversite Öğrencileri Üzerinde Uygulanması. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(230), 581-604.

Graves, R. (1997). Introduction. The Larousse Encyclopedia of Mythology, V-VIII, London: Chancellor Press,

Gülova, A. A. ve Demirsoy, Ö. (2012). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Baglilik Arasindaki Iliski: Hizmet Sektörü Calisanlari Üzerinde Ampirik Bir Arastirma/The relationship between

organizational culture and organizational commitment: An empirical research on employees of service sector. *Business and Economics Research Journal*, *3*(3), 49.

Günay, U. (1990). Ritüeller ve Hıdırellez. Millî Kültür, S. 72,10-12

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Kovaryans yapısı analizinde uyum indeksleri için kesim kriterleri: yeni alternatiflere karşı geleneksel kriterler. *Yapısal Eşitlik Modellemesi: Multidisipliner Bir Dergi*, *6*(1), 1-55.

Kaptan, S. (1999, Kasım). "Eğitim'i" Arıyorum. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi. Eğitimde Yansımalar V Ulusal Sempozyumu, 1-3. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Karslı, M. D. (2012). Eğitim bilimine giriş. *Eğitim biliminin iki temel kavramı*, 1-28.

Kaynak, İ. H. (2012). İnsanın Anlam Arayışında Din ve Mit'lerin Rolü. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 673-682.)

Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling.

Kocaay, F. ve Altıntaş, H. M. (2023). Analysis of the Relation Between the Students' Knowledge on Sexual Health, Opinions on Sexual Myths and Level of Health Literacy. *Konuralp Medical Journal*, *15*(3), 403-411.

Koçtürk, N., ve Kızıldağ, S. (2018). Çocukluk dönemi cinsel istismarına ilişkin mitler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 778-808.

Köse, A. ve Ayten, A. (2009). Batıl İnanç ve Davranışlar Üzerine Psikososyolojik Bir Analiz. *Dinbilimleri Journal*, *9*(3).

Küçüker, E. (2015). Eğitimin yönetsel temelleri. A. Tanrıöğen ve R. Sarpkaya (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde (ss. 155-181). Ankara: Anı Yayıncılık.

Laska, J. A., & Gürbüztürk, O. (2019). Eğitim Programı İle Öğretim Arasındaki İlişki: Kavramsal Bir Açıklama. Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes), 22(1), 251-259.

Malinowski B. (1990). Büyü, bilim ve din. (Çev.: S. Özkal), İstanbul: Kabalcı)

Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, *6*(4), 311-360.

Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). Data screening. *Applied Multivariate Research-Design and Interpretation*, 43-73.

Oliver Reboul, Eğitim Felsefesi, (çev. İ. Gürbüz), İletişim Yay., İstanbul 1991, s. 22-23.

Ögel, B. (1971). Türk mitolojisi (Vol. 1971, p. 181). MEB.

Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(2), 167-197.

Örüklü, C., Dağcı, D. G. ve Çakmak, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin cinsel mitlere bakış açısı ve ilişkili faktörler. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (13), 71-87.vb.)

Öz, H. G., Sözer, G. A., ve Yangın, H. B. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin cinsel mitlere inanma durumları ve etkileyen faktörler. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, *3*(2), 136-145.

Öztok, G. (2016) Mimarlık dili üzerine bir inceleme: Türkiyedeki güncel mimarlık söylemleri ve mitleri (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, *8*(2), 23-74.

Sönmez, V. (2009). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık

Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik. *Maliye Dergisi, 159*(2), 21-35.

Şimşek, A. (2001). Tarih eğitiminde efsane ve destanların rolü. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(3), 11-21.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 13-26.

Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R. ve Başer, M. U. (2014). İlköğretim okullarında cinsiyet ve örgütsel rollere göre örgüt kültürü algısı. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 170-180.

Tofur, S. ve Yıldırım, R. (2021). Okul Müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin İncelenmesi (Demirci İlçesi Örneği). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20(78), 961-987.

Toker, K. A. (2020). Mitlerin iletişimsel gücü: Yeniden üretilen ve yaşayan mitoslar (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bölümler Enstitüsü).

Toytok, E. H., & Uçar, L. (2018). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Türleri ve Örgütesl Depresyon: Bir İlişkisel tarama Modeli. *EKEV Akademi Dergisi*, (76), 109-126.

Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M. ve Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(1), 81-108. doi: 10.14527/kuey.2016.004

Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 993-1016.

Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3).

Yerlikaya, S. (2017). Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme yeterlikleri.

Yılar, Ö. (2005). Mit-efsane ve eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 383-392.

Yılmaz, H., (2023). "HECE" . Hece Aylık Edebiyat Dergisi, Mitoloji Özel Sayısı, (46), 103)

Yılmaz, K. (2008). Eğitim Yönetiminde Değerler. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.

Yolcu, H. (2016). Örgüt kültürü ve ilişkili olduğu örgütsel sonuçlar: Kuramsal bir çalışma. Journal of Human Sciences, 13(3), 4501-4519.

EKLER

Ek-1: Uygulama İzni

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı: E-16110545-302.08.01-669471 23.11.2023
Konu : Menşure YILMAZ'ın Uygulama İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 09.11.2023 tarihli ve 16541545-302.08.01-659271 sayılı yazınız.

Biriminiz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi ve tez aşamasında olan Menşure YILMAZ ile ilgili olarak Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gelen yazı sureti ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

Ek:
1-Yazı Sureti (1 sayfa)
2-Ek 1 (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSFN5D782L Pin Kodu :68442

Belge Takip Adresi : https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5709&eD=BSFN5D782L&eS=669471

Ek-2: Araştırma İzni

Marmara Üni Evrak Tarih ve Sayısı: 22.11.2023-669248

T.C. ANKARA VALİLİĞİ

Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-90154638 21.11.2023

Konu : Araştırma İzni

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 10.11.2023 tarihli ve E-16110545-302.08.01-660907 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Menşure YILMAZ'ın "Eğitim Yönetimine İlişkin Mitlerin İncelenmesi'" başlıklı çalışması kapsamında İlimize bağlı anaokul, ilkokul ortaokul ve liselerde yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının 30 iş günü içerisinde …… adresine PDF olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden

fe91-f421-38a5-9743-065f kodu ile teyit edilebilir

Ek-3: Madde Havuzu ve Uzman Görüş Formu

Saygıdeğer Hocam,

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında yürütülmekte olan " Eğitim Yönetimine İlişkin Mitlerin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı örgüt kültüründe önemli bir yere sahip olan ve örgüt içerisinde bağlılığı etkileyen mitlerin diğer bir deyişle gerçekçi olmayan düşünce ve ifadelerin belirlenmesine yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirerek eğitim yönetimine ilişkin mitlerin incelenmesidir. Araştırmanın ilk aşamasında "*Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği*'nin geliştirilmesi planlanmaktadır. Madde cevapları 5'li likert tipi derecelendirme ("Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle katılmıyorum") şeklindedir. Oluşturulan madde havuzunun değerlendirilmesi için uzman görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda verdiğiniz destek ve emeğiniz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Menşure YILMAZ

Yüksek Lisans Öğrencisi

Akademisyen Görüşlerine göre Eğitim Yönetimindeki Mitler

	Md No	Maddeler	UZMAN GÖRÜŞÜ			
			Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	Bu maddeye ilişkin önerileriniz
PERSONEL İŞLERİ	1	Öğretmenler, okulda baskın olan güç kaynaklarıdır.				
	2	Astlar üstlerden daha az bilgiye sahiptir.				
	3	Akıllı bir yönetici, iletişim aracı olarak dedikoduyu kullanır.				
	4	Öğretmenler, dersler biter bitmez okuldan hemen ayrılırlar.				
	5	Bir okulda Müdür çalışmaz, müdür yardımcıları çalışır				
	6	Matematikçilerden müdür olmaz				
	7	Müdür yardımcısı öğretmenlerin amiridir				
	8	Öğretmenlerin sicil amiri müdürdür.				
	9	Derse girmek istemeyen öğretmenler idareci olur				
	10	İdari kadro öğretmenlerin arkasında durmaz.				
	11	Kadın müdürler öğretmenlere karşı daha katı ve acımasızdır.				
	12	Kadın müdür, kadın öğretmenlerle iyi anlaşamaz.				

PERSONEL İŞLERİ	13	Müdürler yalnızdır.				
	14	Müdürleri motive eden şey toplumsal statünün getirdiği güçtür.				
	15	Okul yöneticileri, öğretmenler tarafından sevilmeyen kişilerdir.				
	16	İşe yarayamayan öğretmenler, okul yöneticisi olur.				
	17	Okulda idarecilik kolaydır				
	18	İdareciler derse girmez.				
	19	Okul idarecileri, öğretmenden fazla ek ders alırlar.				
	20	Okul müdürü, öğretmenlerin mesleki gelişimini istemez.				
	21	Öğretmenin kötüsü idareci olur.				
	22	Girdiği sınıfta öğrenciler sessiz duruyorsa, o öğretmen iyi öğretmendir.				
	23	Eski ve yeni öğretmenlerin bir arada çalışması okulda karmaşaya yol açar.				
	24	Beden eğitimi öğretmenleri okulun jandarmasıdır.				
	25	Çalıştığı okul, öğretmenin niteliğini belirler.				
	26	Okul müdürleri kendi görüşüne yakın öğretmenleri kayırır.				
	27	Müdürlük görevini vekâleten yürüten idarecinin okula faydası olmaz.				
	28	Okul müdürleri otoriter ve asık suratlıdır				
ÖĞRENCİ İŞLERİ	29	Okul yöneticileri, öğrencileri kontrol etmek için güç ve otorite kullanılır.				
	30	Müdür öğrenciye kötü ise, öğretmene iyidir.(ya da tam tersi)				
	31	Öğrenci Velileri para istenecek endişesiyle veli toplantılarına katılmaz.				

	32	Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan veliler ilgili velilerdir.				
	33	Okulda öğretmen mutluysa, öğrenci de mutludur.				
	34	Kalabalık sınıflarda öğrenci başarısı düşüktür.				
	35	Sık sık okula gelen veli ilgili velidir.				
	36	Öğrencinin okul başarısı ailenin gelir düzeyi ile doğru orantılıdır.				
EĞİTİM İŞLERİ	37	Eğitim okul duvarları ile sınırlıdır.				
	38	İdari personel öğrenci devamsızlıklarını siler.				
	39	Eğitime ayrılan para ne kadar fazlaysa, eğitime verilen önem de o kadar fazladır.				
	40	Yıllık planlar okulların çoğunda aynıdır.				
	41	Günlük planlar gereksizdir.				
	42	Karma eğitimle akademik başarı sağlanamaz.				
	43	Okul küçüldükçe işten doyum artmakta, büyüdükçe azalmaktadır.				
	44	Meslek töresi yasal yaptırımdan daha fazla yaptırıma sahiptir.				
	45	Yöneticiliğin okulu yoktur.				
ÖĞRETİM İŞLERİ	46	Okulda informal iletişim, formal iletişimden daha etkilidir.				
	47	İyi bir disiplin kontrolü, iyi bir öğretim demektir.				
	48	Disiplin belirsizliği azaltır, uzmanlık belirsizlikle baş etme yollarını öğretir.				
	49	İyi bir ders planı yoksa iyi bir ders de yoktur.				
	50	Yoğun bir ders programı öğrenciyi okuldan uzaklaştırır.				
	51	Okul ne kadar çok ders yüküne sahipse o kadar başarılıdır.				

	52	Okulu yönetmek, eğitim programını yönetmektir.				
	53	Öğrencilerin hayatına bilgisayar (internet) girdiğinden beri kitaplar önemini yitirmiştir.				
	54	Okullarda eğitsel kollar sadece kâğıt üzerinde kalan çalışmalardır.				
OKUL İŞLETMESİ	55	Okullar büyüdükçe bürokratik ilişkiler artar.				
	56	Okulun fiziksel konumu öğrenci başarısını belirler.				
	57	Okul, öğrencilerin zaman geçirme yeridir.				
	58	Müdür okula bağış bulmakla yükümlüdür.				
	59	Okulun kalbi rehberlik odalarıdır.				
	60	Eğitim kurumları hantal, yavaş ve etkisiz kurumlardır.				
	61	Bir okul, müdürü kadar okuldur.				
	62	Okullar toplumda egemen olan siyasal düzeni muhafaza eder.				
	63	Üst sosyoekonomik ile alt sosyoekonomik çevrede yer alan okulların olması eğitimde eşitsizliğe yol açmaktadır.				

Ek-4: Ön Çalışma

Md No	Maddeler	UZMAN GÖRÜŞÜ			
		Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli	Bu maddeye ilişkin önerileriniz
1	Bir okulda müdür çalışmaz, müdür yardımcıları çalışır	x			
2	Okul yöneticileri öğretmenlerin arkasında durmaz.				
3	Müdürler yalnızdır.	x			
4	Öğretmenlerin yönetici olmak istemesinin nedeni toplumsal statünün getirdiği güçtür	x			
5	Okul yöneticileri, öğretmenler tarafından s evilmeyen kişilerdir.	x			
6	Okulda yöneticilik yapmak kolaydır.	x			
7	Okul yöneticileri derse girmez.	x			
8	Okul müdürü, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerini istemez.	x			
9	Başarılı öğretmenler yönetici olmak istemez.	x			
10	Girdiği sınıfta öğrenciler sessiz duruyorsa, o öğretmen iyi öğretmendir.	x			
11	Beden eğitimi öğretmenleri okulun jandarmasıdır.	x			
12	Çalıştığı okul, öğretmenin kalitesini belli eder.				
13	Müdürlük görevini vekâleten yürüten yöneticinin okula faydası olmaz.	x			
14	Okul müdürleri asık suratlıdır.	x			
15	Okulda öğretmen mutluysa, öğrenci de mutludur.	x			
16	Kalabalık sınıflarda öğrenci başarısı düşüktür.	x			
17	Sık sık okula gelen veli ilgili velidir.	x			
18	Öğrencinin okul başarısı ailesinin gelir düzeyi ile doğru orantılıdır.	x			
19	Müdür yardımcıları öğrenci devamsızlıklarını siler.				
20	Günlük ders planları gereksizdir.	x			

21	Karma eğitimle akademik başarı sağlanamaz.	x			
22	Eğitimde lider olunmaz, doğulur.	x			
23	Sıkı bir disiplin, iyi bir öğretim demektir.	x			
24	Okulu yönetmek, sadece eğitim programını yönetmekten ibarettir.	x			
25	Okul, öğrencileri oyalama yeridir.	x			
26	Rehberlik saati gereksizdir.	x			
27	Bir okul, müdürü kadar okuldur.	x			
28	Okullar toplumda egemen olan siyasal düzeni korur.				
29	Okulda disiplin, belirsizliği azaltır.	x			
30	Okullarda öğrenci kulüpleri sadece kâğıt üzerinde kalan çalışmalardır.	x			

Ek-5: Ana Çalışma - Eğitim Yönetimindeki Mitler Ölçeği

Md. No	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bir okulda müdür çalışmaz, müdür yardımcıları çalışır					
2	Okul yöneticileri öğretmenlerin arkasında durmaz.					
3	Okul yöneticileri, öğretmenler tarafından sevilmeyen kişilerdir.					
4	Okul yöneticileri derse girmez.					
5	Okul müdürü, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerini istemez.					
6	Başarılı öğretmenler yönetici olmak istemez.					
7	Girdiği sınıfta öğrenciler sessiz duruyorsa, o öğretmen iyi öğretmendir.					
8	Çalıştığı okul, öğretmenin kalitesini belli eder.					
9	Müdürlük görevini vekâleten yürüten yöneticinin okula faydası olmaz.					
10	Okul müdürleri asık suratlıdır.					
11	Kalabalık sınıflarda öğrenci başarısı düşüktür.					
12	Sık sık okula gelen veli ilgili velidir.					
13	Öğrencinin okul başarısı ailesinin gelir düzeyi ile doğru orantılıdır.					
14	Müdür yardımcıları öğrenci devamsızlıklarını siler.					
15	Günlük ders planları gereksizdir.					
16	Karma eğitimle akademik başarı sağlanamaz.					
17	Eğitimde lider olunmaz, doğulur.					
18	Sıkı bir disiplin, iyi bir öğretim demektir.					
19	Okul, öğrencileri oyalama yeridir.					
20	Rehberlik saati gereksizdir.					
21	Bir okul, müdürü kadar okuldur.					
22	Okullar toplumda egemen olan siyasal düzeni korur.					
23	Okulda disiplin, belirsizliği azaltır.					
24	Okullarda öğrenci kulüpleri sadece kâğıt üzerinde kalan çalışmalardır.					