



Okul Yöneticilerine Göre Eleştirel Düşünme Becerisinin Okul Kültürüne Katkısı¹

According to School Administrators Contribution of Critical Thinking Ability to School Culture

Abdullah Balıkcı, *İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*, abdullah.balikci@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9824-0197

Öz. İnsan için yaşamı anlama ve anlamlandırma önemlidir. Bunun için yapabileceklerinden birisi eleştirel düşünme becerisini kazanabilmesidir. Eleştirel düşünme becerisi insana temelde okul kültürü içinde verilebilir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin eleştirel düşünme becerisinin okul kültürüne katkısına yönelik deneyimleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, on okul yöneticisidir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Güvenirlik geçerlik aşamasında ise üçgenleme, katılımcı teyidi, araştırmaya uygun ve yeterli katılım, uzman değerlendirmesi ve ayrıntılı betimleme stratejilerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya göre, eleştirel düşünme okul kültürü içinde okul yöneticileri tarafından önemsenmektedir. Bunun için çeşitli faaliyetler yapılmaktadır. Mevcut sistemde eleştirel düşünme becerisine yönelik kültür oluşturmada teoriyle uygulama arasında uyumsuzluk vardır. Eleştirel düşünme becerisine dayalı bir okul kültürü oluşturmada okul yöneticisinin rol model olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, okul, okul yöneticisi

Abstract. Understanding and interpretation of life is important for man. One of the things he can do for this is to acquire critical thinking skill. Critical thinking skill can be given to man in school culture. In this study, it is tried to understand the experiences of the school administrators about the contribution of critical thinking skill to school culture. This study was conducted within the framework of qualitative research methodology and phenomenological design. Participants of the research were ten school administrators. Easily accessible case sampling and snowball (chain) sampling, among the purposeful sampling methods, were used. In the analysis of the data, descriptive analysis technique was used. In the stage of validity and reliability; triangulation, participant validation, appropriate and sufficient participation to research, expert evaluation and detailed description strategies were used. According to the study, critical thinking is considered by school administrators in school culture. Various activities are carried out for this. In the current system, there is a discrepancy between theory and practice in consisting of culture for critical thinking skill. The school administrator is expected to be a role model in consisting of a school culture based on critical thinking skill.

Keywords: Critical thinking, school, school administrator

SUMMARY

Introduction

Understanding and making sense of life is an important point for every individual in society. Skills such as questioning, analysis-synthesis, and criticism should be settled as much as possible

¹ Bu araştırma 17.04. 2018 tarihinde İstanbul'da düzenlenen 2. Uluslararası Eleştirel Düşünme sempozyumunda (ISCAT 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

in order to form an understanding in the full sense. Bolay (2009) refers to criticism as “examining a subject or work in order to identify its correct and wrong sides.” In terms of the level of bringing the critical thinking skills to the literature, it is noteworthy that there are studies concluding that the desired level has not been reached in general. The studies conducted by Sağlam, Büyükuysal (2013); Sezen-Yüksel; Sarı-Uzun, Dost (2013); Polat (2017) show that the level of critical thinking skills is not sufficient within the education system. Facione (2000) suggests that studies should be carried out in terms of the interest and expectation for students to gain critical thinking skills sufficiently. When we look at the legal sources which constitute the basis of the Turkish education system, it is understood that there are provisions that put forward critical thinking. Critical thinking skills are thought to be included in legal texts under headings such as science, art, project, and activity.

In order to provide critical thinking skills, school culture should be suitable for providing these skills. Hoy and Miskel (2010), describe the organizational culture as “a set of shared orientations that hold the unit together and give it a distinctive identity (p. 165)”. There are expectations from school administrators in terms of providing critical thinking skills and practices. Westhuizen, Mosoge, Swanepoel, and Coetsee (2005) show the participation of school's stakeholders in school management as one of the expectations. According to Fourie (2018), the school principal shows the creation of a school culture based on learning and teaching. According to Mitchell and Willower (1992), school administrators play an important role in the creation of school culture. Conveying a school culture based on critical thinking skills to students through the school principal and teachers has positive effects. Walter and Walter (2018) suggest that critical thinking has a significant positive effect on school success.

Method

This study was conducted within the framework of a qualitative research method and phenomenological design. Easily accessible case sampling and snowball (chain) sampling, among the purposeful sampling methods, were used. Ten school administrators participated to this study. In the study, interviews, observations and document analysis were used as data sources. Data were recorded using a voice recorder. Data analysis was carried out, in the data analysis, the descriptive analysis technique was used. In the reliability and validity stage, triangulation, participant validation, adequate and appropriate participation in the study, expert evaluation and detailed description strategies stated by Merriam (2015) were used. Permission was obtained from the participants and their organizations to conduct and publish the study.

Results

According to the study, four themes emerged. The first theme, critical thinking perception, includes the categories of the definition and necessity of critical thinking. The second theme, the critical thinking skill-learner relationship, includes the categories of the gains and method of gaining critical thinking skills. The third theme, the critical thinking skill-school administrator relationship, includes the categories of self-criticism and structure. The last theme, the critical thinking skill-school culture and school administrator relationship, includes the categories of culture perception, the relationship between the school administrator and school culture, the connection of school administrator, school culture and critical thinking skills.

Conclusion and Discussion

Critical thinking skills provide various individual and professional benefits. The main advantages are creating a difference, allowing comprehensive thinking skills and helping for development. Kökdemir's (2003) study finding that critical thinking skills provide various individual and professional benefits supports this study. According to the study, critical thinking gives students the abilities of success, self-confidence, and questioning, and understanding the events. Different types and kinds of activities in schools are used to provide students with critical thinking skills. It is thought that the findings of Westhuizen, Oosthuizen and Wolhuter (2008) that the activities also allow students to see the negative behaviours and participate in

many activities that are appropriate to their level, and the findings of Walter and Walter (2018) that critical thinking has a significant positive effect on the school success are in compliance with the findings of this study. According to another result obtained from the study, school administrators also have a lack of critical thinking skills. It is understood that their critical thinking skills do not match with the current structure in terms of implementation. However, there are items regarding the critical thinking in legislation. It is thought that this result is in compliance with the finding of Raymond (2016) that critical thinking skills are not easy to gain and there may be various difficulties in the process, and the finding of Osiname (2018) that according to school principals, teachers should express their ideas, concerns, and worries clearly. According to the results of the study, the school administrator has three functions in a school culture based on critical thinking skills: to adopt a thought and practice that will be a role model for the whole environment, to create an atmosphere based on trust and peace where everyone can contribute to school and to pay attention to continuity in works. It can be said that these results support the finding of Hindle (2014) that the behaviors of employees in the organization, the involvement of employees in the organization, the scope and content of the work to be done and the way they interact with the environment are the factors affecting the culture in the organization, and the finding of Westhuizen, Mosoge, Swanepoel and Coetsee (2005) that the management approach of the school administration can determine whether school culture will be effective.

At the end of the study, the following points can be suggested: Activities to be carried out in order to provide critical thinking skills can be increased. In legislation, regulations can be prepared to address critical thinking as an issue of the school culture.

GİRİŞ

İnsan, yaşamını anlama ve anlamlandırmak için sürekli çaba içinde olan bir varlıktır. Anlama ve anlamlandırma faaliyetinin amacına uygun yapılabilmesi için ihtiyacı olan becerilerden birisi eleştirel düşünme becerisidir. Eleştiriyi Bolay (2009) "bir konunun, bir eserin, doğru ve yanlış taraflarını tespit etmek maksadıyla inceleme (s. 108)" olarak ifade etmektedir. Marin, Halpern'e (2011) göre, eleştirel düşünme becerisiyle beklenen, okunanların anlaşılması, yorumlanması, çıkarımlar yapılması ve tartışılmasıdır. Ricketts, Rudd'a (2005) göre ise; sonuç çıkarma, analiz etme, değerlendirme, yenilikçilik, göreve bağlılık, tecrübe eleştirel düşünme kapsamında beklenen özelliklerdir. Kökdemir (2003), eleştirel düşünmeyi insanın hem bireysel hem de mesleki yaşamına katkı sunan ve akılcı ve mantıklı düşünmeyi gerektiren bir anlayış olarak belirtmektedir. Cevizci (2010), eleştirel düşünme becerisinin verilmesi planlanan eğitimin koşulu olduğunu, çünkü bu becerinin daha sağlam ve iyi bir şekilde öğrenmeye katkı sunduğunu belirtmektedir. Belirtilen alanyazın eleştirel düşünmenin inceleme, çıkarımlarda bulunmaya yönelik temel düşünce tarzlarından biri olduğunu göstermektedir.

Eleştirel düşünmenin belirtilen özellikleri eğitim sistemi içinde yer almasının gerekçelerini ortaya koymaktadır. Eğitimi sistemleri içinde öğrenci merkezli olarak bu becerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bunun için Facione (2000), öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi açısından ilgili ve beklentilerini karşılayacak türde faaliyetler yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Eleştirel düşünmenin öğrenciye kazandıracakları olduğunu, bunun için sistem içinde düzenlemeler yapılması gerektiğini Marin, Halpern (2011) de araştırmalarında ortaya koymuşlardır. Yapılacak düzenlemeler ve faaliyetler noktasında en önemli görev Yeşilpınar'ın (2011) yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlere düşmektedir. Rimiene (2002), benzer bir şekilde yaptığı araştırmada öğretmenlerin belirtilen becerileri öğrencilere kazandırmada önemli bir rol üstlendiğini ve bu rolü oynamaları noktasında uygun bir ortamın sağlanmasının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilere kazandırması Raymond'un (2016) yaptığı araştırmaya göre, kolay değildir ve yaşanan süreçte çeşitli zorluklar yaşanabilmektedir. Zorlukların kaynağı olarak zaman sıkıntısı, materyal ve

kaynak yetersizliği, öğretmenler için yetersiz program ve seminerler, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerindeki farklılıklar, öğretmenin eleştirel düşünme konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri gösterilmektedir.

Alanyazına eleştirel düşünme becerisinin kazandırılma düzeyi açısından bakıldığında, genel olarak istenen düzeyin olmadığı görülmektedir (Sağlam, Büyükuysal, 2013; Sarı-Uzun, Dost, 2013; Sezen-Yüksel; Polat'ın 2017). Ancak Yılmaz'ın (2017) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı araştırma bu durumun aksini ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için gerekli düzenlemeleri ve çalışmaları yapması beklenen Marin, Halpern'e (2011) göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Angelides (2001), okul yöneticilerinin eleştirel düşünme bağlamında yapabilecekleri işlerden birisi olarak akademisyen vb. kişileri okula davet etmesini, onların gözlemlerinden, elde ettikleri bulgulardan hareketle sonuçların analiz edilmesini ve sonuçların okulda uygulanmasını göstermektedir. Jenkins, Cutchens (2011), eleştirel düşünme becerisinde yöneticiden beklenenleri; mevcut durumun farkında olma ve verilecek kararı etkileyecek durumları değerlendirme, soru sorma ve dinlemeye önem verme, karar vermede esnek ve açık fikirli olmayı belirtmektedir. Osiname'nin (2018) eleştirel düşünme becerisinin okul yöneticisi boyutuna yönelik yaptığı araştırmaya göre, okul müdürleri okul ortamında öğretmenlerin fikirlerini açıkça ifade etmelerini, kaygılarını, üzüntülerini ortaya koymalarını önemsemektedirler. Belirtilen yaklaşım paydaşların okula katkısını artırmaktadır. Owens'e (2010) göre, okul müdürlerinin eleştirel bakış açısıyla elde edilecek başarı noktasında yapması gereken, stratejik düşünme ve kültür inşa etme rollerini yerine getirmeleridir. Bu roller ayrıca okulda güvenin ve öğrenmenin oluşturulmasına ve yayılmasına da katkı sunacaktır.

Türk eğitim sistemine dayanak teşkil eden yasal metinlere bakıldığında eleştirel düşünmeyi akla getiren maddelerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu maddeler aynı zamanda yapılan uygulamalara da temel teşkil etmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin bilim, sanat, proje, etkinlik vb. başlıklar altında yasal metinlerde yer aldığı düşünülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1: Eleştirel düşünmeye yönelik yasal metinler*

Sıra No	Yasal Dayanak	İlgili Madde No
1	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (2709 Sayılı Kanun)	27, 42, 130
2	Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 Sayılı Kanun)	2, 11, 13, 34, 35, 43
3	Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği	4/m, 20/4, 22/2, 39/1
4	Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği	4/g, 4/ı, 5, 6, 7, 11, 14/2
5	Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği	4, 5, 7, 161

* <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=2> adresinden 31.08.2018 tarihinde alınmıştır.

Tablo 1'e göre eleştirel düşünme becerisine yönelik çeşitli faaliyetlerin olduğu ve bunların teşvik edildiği görülmektedir. İlgili faaliyetlerin yapılması noktasında temel sorumluluğun okul yöneticilerine verildiği anlaşılmaktadır. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin 14/2-a maddesine göre okul müdürünün görevlerinden bir olarak "*gerçekleştirilecek sosyal etkinlikler dosyasında yer alan tüm belgeleri inceler, uygunluğunu değerlendirir ve onaylar*" ifadesi yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39/1 maddesinde okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluklarının içinde "*...her türlü eğitim ve öğretim, eğitici ve sosyal etkinlikler...*" gösterilmektedir (MEB, 2018).

Eleştirel düşünme becerisinin öğrenciye kazandırılması noktasında Tablo 1'de belirtilen maddelerin uygulanmasına imkân verecek bir kültürün oluşturulması gerekmektedir. Kültür,

Cevizci'ye (2010) göre, "insan toplumunun, sosyal olarak kuşaktan kuşağa aktardığı maddi ve maddi olmayan ürünler bütünü, sembolik ve öğrenilmiş ürünler ya da özellikler toplamı (s. 320)"dır. Schein'e göre (1984) kültür, daima değişim ve oluşum süreci içindedir. İnsana yönelik tüm faaliyetleri kapsar. Öğrenilebilir, somutlaştırılabilir, değişebilir ve yönetilebilir. Kültürden hareketle örgüt kültürüyle ilgili araştırmalar alanyazında görülmektedir. Hoy ve Miskel (2010), örgüt kültürünü "birimi bir arada tutan ve ona ayırt edici bir kimlik veren paylaşılan yönelimler bütünü (s. 165)" olarak tanımlamaktadır. Hallinger, Leithwood'a (1996) göre, örgütlerin kendine özgü kültürleri vardır. İnsan odaklı değerler, normlar, gelenekler ve beklentiler örgüt kültürünün bileşenlerini oluşturmaktadır. Hindle'a (2014) göre, çalışanların örgütteki davranışları, yapılacak işin kapsamı ve içeriği ile çevreyle etkileşim biçimi örgüt kültürünü etkiler. Hofstede'nin (2011) yaptığı araştırmaya göre, örgütlerin kültüründe altı boyut kendini belli etmektedir. Örgüt kendi içinde yaptıklarıyla belirtilen durumlardan hangilerinin örgüte hâkim olacağına karar verecektir. Bunlar; örgütte süreç odaklılık- sonuç odaklılık, iş odaklılık- çalışan odaklılık, profesyonellik- dar görüşlülük, açık sistem- kapalı sistem, sıkı yapı-gevşek yapı, pragmatiklik-kuralcılıktır. Schein (1996), örgütsel kültürde karşılıklı anlama ve güvenin oluşmasına kaynaklık eden iletişimin önemli olduğunu ifade etmektedir. Hofstede (1984), belli bir kültürde etkililik ve değerlendirmeden bahsedilmesi yönetim becerilerini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla hiçbir yönetim faaliyeti kültürden bağımsız olamaz. Arslan (2001), örgüt kültürünü grup üyelerinin paylaştığı normlar, değerler, inançlar, davranış ve tutumlar olarak ifade etmektedir. Kültür bağlamında bir örgütü diğerinden ayıran ise; örgütün geçmişi, çalışanları ve yöneticilerinin örgüte sunduğu katkılardır. Hindle (2014), örgüte katkıda bulunacak durumları çalışanların örgütteki davranışları ve örgüte bağlılığı, yapılacak işin kapsamı ve içeriği ile çevreyle etkileşim şeklinde belirtmektedir.

Örgütleri yöneten ve yönlendiren konumda olan yöneticilerin örgütlerinde etkili bir kültür oluşturabilmeleri için kendisinden beklenen roller söz konusudur. Hofstede (1990), bu rolü örgüt kültürü ile astlar arasında bağ kurmak olarak değerlendirmektedir. Schein (1984), kültür içinde değişimi algılama ve çeşitli teknikleri kullanarak onunla baş etmeyi belirtmektedir. (Westhuizen, Mosoge, Swanepoel, Coetsee, 2005; Brown III 2015) ise, okul yöneticilerinin paydaşları okul kültürü içinde dikkate alan rolünü ön plana çıkarmaktadır. Okul yönetimine katılım, okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştırabilir. Deal, Peterson (1990), benzer şekilde okulda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin birlikte inandıkları değerleri uygulayabileceklerini ve birlikte hayata geçirmeye dayalı bir okul kültürünü benimseyen yöneticinin, öğrencinin hayatta gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olabilmesine katkıda bulunacağını vurgulamaktadır. Değerlere dayalı okul kültürü Westhuizen, Oosthuizen ve Wolhuter'e (2008) göre, okuldaki yönetim yapısıyla da bağlantılıdır. Öğrencilere de okul yönetiminde yer verilmesi -katılımcı yönetim anlayışı- hem öğrenci başarısına hem de okul kültürüne katkı yapmaktadır. Osiname (2018), okul müdürleri ile yaptığı araştırma, işbirliği ve iletişimin okulda pozitif bir okul kültürü ortamı oluşturacağını ortaya koymaktadır. (Nutov ve Hazzan, 2014; Godfrey'e, 2016) göre, okul yöneticisi okul kültürünün korunmasında ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin gelişimine katkısı bu rolünü pekiştirecektir. Fourie'e (2018) göre, okul müdürünün okuldaki rolü, öğretmenlerin motivasyonlarını ve okula bağlılıklarını artırmak, öğretmenlerin performanslarını artırmalarına katkıda bulunmak, öğrenme ve öğretmeye dayalı bir okul kültürü oluşturmak, çevreyle etkileşim içinde bulunmaktır. Pan, Nyeu, Cheng (2017), okul kültürü bağlamında okul müdürünün rolünü karşılaştığı zorluklara rağmen uygun öğrenme ve öğretim ortamını oluşturmak olarak belirtmektedir. Mitchell ve Willower'a (1992) göre, okul yöneticileri okul kültürünün oluşmasında önemli rol oynar. Okul yöneticilerinin yanında öğretmenlerin, öğrenci ve ailelerin okulun gelişimine katkı sunması, başarıya yönelik katkıları okul kültürünü etkilemektedir. Wagner, Harrison, Vogel (2016), okul yöneticilerinin okul kültürüne olumlu etki anlamında öğrenciler için yaptıklarını ortaya koymaktadır. Bunlar öğrencilerin akademik başarısına yönelik sistematik çalışma, öğrenme ortamları sağlama,

akademik başarıyı destekleyen farklı çalışmalar yapmadır. Çevik ve Köse (2017), okul müdürü öğretmen arasındaki sağlıklı iletişimin ve işbirliğinin okulda ortak bir kültürün oluşmasına katkı sunacağını belirtmektedir. Oluşturulan kültürün ise okuldaki başarıya da yansımaları beklenebilir. Okul yöneticisi öğretmen iletişimi ve göreve karşı motivasyon okul kültürüne katkı sunacağı için okul müdürlerince önemsenen noktalar. Renchler (1992), okul kültüründe açık iletişime, işbirliğine dayalı ve belirli hedeflere yönelik faaliyetlerin temel alındığı bir okul yönetiminin başarılı olacağını belirtmektedir. Ayrıca okul kültürünün işbirliğine ve iletişime dayalı olması beraberinde öğretmen, öğrenci ve velilerin desteğini, öğrencinin akademik başarısını da getirecektir. Bunun yanında Westhuizen, Oosthuizen, Wolhuter'e (2008) göre, öğrenciler arasında düzenin sağlanmasına katkı sunar. Yani örgüt kültüründeki yaşananlar paydaşlarından ve dolayısıyla öğrencilerden bağımsız değildir. Gomez, Marcoulides ve Heck'e (2012) göre, okulun akademik ve sosyal kültürü birbirini ve öğrencilerin başarılarını istenen yönde etkilemektedir. Sabancı, Şahin, Sönmez, Yılmaz (2017), okul yöneticileriyle okul kültürü arasında başarıyı destekleyici bir bağ olduğuna işaret etmektedirler. McEwan'a (2018) göre, okul yöneticilerinin etkili olması için gereken şartlardan birisi olarak "kültürel mimarlık" olarak adlandırdığı rolü oynamalarıdır. Kültürel mimarlık içerisinde başarı odaklılık, karakter, personele karşı sorumluluk, hesap verebilirlik, vizyon gibi unsurları barındırmaktadır.

Eleştirel düşünme becerisinin okul kültürü içinde önemini gösteren araştırmalara alanyazında rastlanmaktadır. Walter, Walter (2018), eleştirel düşünmenin, okul başarısını önemli ölçüde olumlu etkilediğini ortaya koymaktadırlar. Akademik başarıyla eleştirel düşünmenin paralellik gösterdiği görüşlere yansımaktadır. Akademik başarı noktasında okul performansı düşük olan öğrencilerin bu eksikliklerinin kapatılmasında eleştirel düşünmenin yararlı olduğu düşünülmektedir. Westhuizen, Oosthuizen ve Wolhuter'e (2008) göre, okul kültürüne çeşitli faktörler etki edebilmektedir. Bunlar, öğrenciyi daha aktif hale getiren etkinliklerdir. Etkinlikler, aynı zamanda öğrencilerdeki istenmeyen davranışları engellemekte ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek, seviyelerine uygun birçok faaliyete katılmalarına da imkân sağlamaktadır. Darling-Hammond, McLaughlin (1995), eleştirel düşünme becerisinin okul kültürüyle uyumlu bir şekilde uygulandığında başarı getireceğini ifade etmektedir. Bunun için okuldaki tüm tarafların eleştirel düşünmeye dayalı okul kültürüne katkıda bulunması gerekir. Okul yöneticisinin bu bağlamda yaptıklarını gözden geçirmesi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Lennon'a (2014) göre, eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması için çeşitli yollar vardır. Bu yollardan iki tanesi Sokratik yöntem ve tartışma yöntemidir. Sokratik yöntem sorular sorarak ilerlemeye, tartışma yöntemi ise konuyla ilgili tarafların görüşlerini açık bir şekilde ortaya koymasına dayalıdır.

Alanyazında belirtilen araştırmalar eleştirel düşünme becerisi ile okul kültürü arasında bir bağ olduğunu ve her ikisinin örgüt ortamında birbirini etkilediğini göstermektedir. Eleştirel düşünme becerisinin okul kültüründe yer alması noktasında ilgili alanyazında belirtilen araştırmalar okul yöneticisinin önemini ortaya koymaktadır. YÖK tez bankası tarandığında öğretmen ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine yönelik araştırmalara rastlanmaktadır; ancak okul yöneticisinin eleştirel düşünme becerisiyle ve bu kavramın okul kültürüyle bağlantısını doğrudan sorgulayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Belirtilen durumlar hem bu kavramların araştırılmasını hem de bu araştırmanın okul yöneticileri gözüyle, onların deneyimlerini dikkate alarak yapılmasını gerekli hale getirdiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin eleştirel düşünmeye yönelik uygulamaları okul kültürü bağlamında ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticileri eleştirel düşünmeyi nasıl algılamaktadır?
2. Eleştirel düşünme-öğrenci ilişkisi nasıl olmaktadır?
3. Eleştirel düşünme-okul yönetimi ilişkisi nasıl olmaktadır?
4. Okul yöneticisi açısından eleştirel düşünme-okul kültürü ilişkisi nasıl algılanmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemiyle ilgili yapılanlara yer verilmiştir. Bu bağlamda şu hususlar açıklanmıştır: Araştırmanın yöntem ve deseni, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanması, verilerin analizi, araştırmada kullanılan güvenilirlik-geçerlik stratejileri ve araştırma etiği, araştırmacının rolü.

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Araştırma konusuyla ilgili alandaki uzman iki akademisyenle yapılan görüşmeler neticesinde araştırma konusuna nitel araştırmanın daha uygun olduğu kanaati olduğu için yöntem olarak nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Creswell, (2016); Merriam'a (2015a) göre, nitel araştırmanın amacı insanların deneyimlerinden hareketle hayatlarını nasıl anlamlandırdıklarını katılımcılar açısından ortaya koymaktır. Araştırma deseni seçilirken katılımcıların tecrübelerinden hareket edilmesi benimsendiğinden fenomenoloji (görüngübilim) deseni seçilmiştir. Christensen, Johnson, Turner'a (2015) göre fenomenoloji: "Araştırmacının, bir ya da daha fazla katılımcının bir fenomeni (olay, durum, kavram vb.) nasıl deneyimlediğini açıklamaya çalıştığı nitel araştırma yöntemi (s. 408)"dir. Fenomenoloji gerçekliği ve deneyimleri bireysel olarak ele alan ve araştırmacının mümkün olduğunca objektifliğine dayanan bir desendir. Fenomenolojinin odak noktası, fenomenin derinlemesine incelenerek bütün boyutlarıyla anlamaya çalışmaktır (Creswell, 2016; Ersoy, 2016; Merriam, 2015b).

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu; görüş ve deneyimleriyle araştırmaya katkı sunabilecek, resmi okullarda çalışmakta olan, araştırmaya katkı sunmaya gönüllü olduğu düşünülen on iki okul yöneticisi oluşturmuştur. Ancak katılımcılardan iki tanesinin verdiği cevapların araştırmaya katkı sunmayacak şekilde olduğu düşünüldüğünden bu katılımcıların cevapları araştırmanın dışında bırakılmıştır; böylece katılımcı sayısı on olmuştur. Araştırmanın katılımcılarından altı tanesi okul müdürü, dört tanesi müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılması önemsenmiştir. Araştırmacının çeşitli ortamlarda iletişim kurduğu okul yöneticileri tercih edildiğinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek, (2011) kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin araştırmaya ekonomik olması ve hız bakımından katkısı olduğunu ifade etmektedir. Görüşülen okul yöneticilerinden araştırmaya katkı sunabilecek okul yöneticilerinin tespiti noktasındaki tavsiyeleri dikkate alındığı için kartopu (zincirleme) örnekleminden de yararlanılmıştır. Miles ve Huberman'a (2015) göre, kartopu (zincirleme) stratejisinin amacı, hangi durumların bilgi bakımından zengin olduğunu bilen insanları tanıyan ilgili kişilerin durumunu tanımlamak'tır. Örneklem büyüklüğünü belirlemede iki faktör etkili olmuştur. Bunlar ilgili alanyazın ve elde edilen veriler... Alanyazın incelendiğinde, nitel araştırmalarda örneklem boyutu için bir sınırlamanın olmadığı; sorulara, verilere ve kaynaklara göre örneklem değişebildiği anlaşılmaktadır (Merriam, 2015c; Patton, 2014). İkinci olarak, katılımcıların görüşlerinde birbirini destekleyen, paralel düşüncelerin fazla olması araştırmacıda on katılımcıyla araştırma yapmanın yeterli olduğu kanaatini uyandırmıştır. Katılımcıların görüşlerine yer verilirken gerçek isimleri değil; verilen kod isimleri kullanılmıştır. Kodlama K1, K2,... şeklinde yapılmıştır. Katılımcıların tamamı resmi okullarda görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için veriler; görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi vasıtasıyla toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında görüşme yapılması planlanan bir okul müdürüyle ve alanda uzman ve nitel araştırma yapmış bir akademisyen ile görüşme yapılmıştır. Buradan elde edilen verilere ve soruların belirlenen amaçlara hizmet etme durumuna göre görüşme formu gözden geçirilmiş; alanında uzman iki akademisyen, iki Türkçe öğretmenin de görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formda 14 ana soru yer almıştır. Üç ana soru, araştırma etiği, yöntem ve araştırmaya eklenen durumlara ilişkindir. Görüşme formunda katılımcıların eleştirel düşünmeye yönelik algılarına, eleştirel düşünmenin öğrenci ve okul

yönetimiyle ilgili bağlantısına ve son olarak eleştirel düşünmenin okul kültürüne yansımalarına yönelik deneyimlerini anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Katılımcıların deneyimlerini daha iyi açığa çıkarabilmek için 22 sonda sorudan faydalanılmıştır. Sonda sorular Merriam'a (2015d) göre, daha çok katılımcıların konuyla ilgili açıklamalar yapmasına ve bilgi sunmasına yönelik bir uygulamadır. Görüşme formuna son hali verildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Soruların araştırmayla ilgisi görüşme formuna ilave edilen bir soruyla tüm katılımcılara sorulmuş ve hepsinin cevabından soruların araştırmayla ilgili ve amaca yönelik olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında araştırma, farklı iki akademisyen ve iki okul yöneticisine de gönderilerek eleştiriye tabi tutulmuştur. Gelen eleştiriler üzerinden araştırma gözden geçirilmiştir. Araştırma için görüşmelerin yanında gözlemler yoluyla da veri toplanmıştır. Araştırmacının gözlemleri her temanın sonunda verilmiştir. Veri toplama için son olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler bir metin haline getirilmiş ve katılımcıların yardımıyla gözden geçirilmiş ve analiz için bir veri seti haline getirilmiştir. Veri analizi Glesne'ye (2015) göre, araştırmada elde edilenlerin bir düzen içine sokulması, verilerin organize edilmesi, veriler arasındaki bağlantıyı ortaya koymak için yapılan bir uygulamadır. Veri analizinde açık kodlama yapılmıştır. Neuman'a (2010) göre açık kodlama, "nitel verileri ilk kodlamadır; araştırmacı, verileri inceleyerek hazırlık niteliğindeki analitik kategoriler ya da kodlar halinde özetler (s. 664)". Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, betimsel analizde araştırmaya katılanların görüşlerinin yoğun ve anlamlı bir şekilde ortaya konulması gerekir. Burada araştırmacıdan beklenen neden-sonuç ilişkisine dayalı bir çalışma yapmasıdır. Bunun için tema ve kategoriler doğrudan alıntılar kullanılarak ortaya konur.

Araştırmada Kullanılan Güvenirlilik-Geçerlik Stratejileri

Araştırmada geçerlik-güvenirliliği sağlama açısından Merriam'ın (2015e) belirttiği stratejilerden beş tanesi uygulanmıştır. Bu stratejiler ve araştırmada kullanılışı şu şekilde olmuştur:

1. Üçgenleme: Araştırmada görüşmeler yapılması, gözlem notları alınması ve doküman analizi yoluyla bu strateji uygulanmıştır.
2. Katılımcı teyidi: Görüşmelerin çözümlenmesi yapıldıktan sonra katılımcılara gönderilerek onayları alınmıştır.
3. Araştırmaya uygun ve yeterli katılım: Görüşmelerde benzer yönlerin artmasından (araştırmaya göre on görüşme) sonra görüşmelere son verilerek verilerin analizine geçilmiştir.
4. Uzman değerlendirmesi: Alanda çalışmaları olan iki akademisyen ile iki okul yöneticisine çalışmanın raporu okutulmuş, gelen değerlendirmelerden sonra çalışma gözden geçirilmiştir.
5. Ayrıntılı betimleme: Araştırmaya katılanların görüşleri doğrudan alıntı şeklinde araştırmaya yansıtılmış ve bu doğrudan alıntılara istinaden çıkarımlar yapılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmada, araştırmacının on bir yıl öğretmenlik; sekiz yıl okul yöneticiliği yapmış olmasından kaynaklı deneyiminin katılımcıların görüşlerini daha iyi algılamasına ve yorumlamasına zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Araştırmada Etik

Araştırmayla ilgili katılımcılara görüşme öncesi bilgi verilerek hem görüşme için hem de görüşmede elde edilen verilerin araştırmada kullanılması için izin alınmıştır. Belirtilen izin için görüşme formuna ayrı bir soru yerleştirilmiştir. Ayrıca kurumsal olarak da izin alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerden elde edilen tema, kategorilere yer verilmiştir. Verilerden hareketle dört tema, dokuz kategori ve yirmi dört alt kategoriye ulaşılmıştır. Tema ve kategoriler Tablo 2'de gösterilmiştir. Okul yöneticisi merkezli elde edilen verilerden hareketle dört temanın ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlar eleştirel düşünme algısı, eleştirel düşünme becerisi-öğrenci ilişkisi, eleştirel düşünme becerisi-okul yöneticisi ilişkisi ve eleştirel düşünme becerisi-okul kültürü ve okul yöneticisi ilişkisidir.

1. Tema: Eleştirel Düşünme Algısı

Bu tema kendi içinde iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar eleştirel düşünme tanımı ve eleştirel düşünmenin gerekliliğidir. Bu temanın ortaya çıkmasında iki ana ve beş sonda sorudan yararlanılmıştır. Ayrıca verilerden hareketle iki kategori ve sekiz alt kategorinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Katılımcılar eleştirel düşünmenin kendi perspektiflerinden ne anlam ifade ettiğine dair görüşleri sorulduğunda dört farklı yaklaşımı ortaya koydukları görülmektedir. Bunlar eleştirel düşünmenin farklılık oluşturduğu, gelişme sağladığı, kapsamlı düşünmeye imkân sağladığı ve bir araç olduğudur. Katılımcıların görüşlerindeki ortak nokta değişim ve gelişim için eleştirel düşünmenin gerekli olmasıdır. Yaşanılan olayları gerçek anlamda algılayıp karar verme noktasında ve alınan kararlardan istenen yönde etkilenme noktasında eleştirel düşünmenin önemli bir yeri olduğu görüşlere yansımaktadır. Konuyla ilgili değerlendirmeler şöyledir: "K1: ... Eleştirel düşünme ile bireylerin farklı bireyler olduğunu, farklı bireylerin de daha gözle görülen, örnek bireyler olduğunu düşünüyorum ben. K3: Herhangi bir konuda olayları araştırarak -tek taraflı değil çift taraflı- karar vermektir... şeffaflık daha doğrusu... K4: Bence olaya kapsamlı bakabilmektir. Eğitim yöneticisi açısından öğretmeni, veliyi, hizmetliyi, ilçe milli eğitim müdürlüğünü işin içine dahil edip bütün herşeyi işbirliği içerisinde yapmak. K5: Artısıyla eksisiyle bir durumun değerlendirilmesidir. Olumlu olumsuz yanlarının görülebilmesi, bu bağlamda insanda duyarlılık geliştirir. Farkında olmak demektir benim için eleştirel düşünme. K6: Eleştirel düşünce sadece kitaptan okuyup ezberlemek değil; okuduğunu anlama yorumlama, sorgulama bu anlamda tez antitez üzerine koyup ekleyip bir şeyler geliştirme diye düşünüyorum. K8: Bir olay ya da durumla ilgili farklı olabilecek noktaları belirleyebiliş, bunu sunabilmek. K9: Objektifliği yitirmeden empati olgusunu da kullanarak akıl yürütüp analiz etmektir".

Katılımcılar eleştirel düşünmeyi hem bireysel hem de kurumsal gelişme, fonksiyonları amacına uygun olarak yerine getirmek için önemli bir ihtiyaç olduğu konusunda hem fikirdirler. Bu ihtiyacı; tekdüzelikten kurtulmak, yönetilen kurumları doğru ve iyi kararlar ışığında yönetmek, uygulamada ise istenen yönde performans elde etmek için doğru değerlendirme yapmak ve değerlendirme sonucuna göre yol haritasını belirlemek; kısacası hem bireysel hem de hem de mesleki açıdan "neler yapılabilir" sorusunun cevabı olarak görmektedirler. Konuya ilişkin görüşler şöyledir: "K1: Bireysel açıdan hedefe ulaşmak açısından çok önemli yani insanın hedefi varsa eleştirel düşünmeye sahip olması gerekiyor. ...Sonuçta bir yöneticinin, kurumunu iyi yönetmek zorundasın. Kurumda doğru kararlar almak gerekiyor. K2: Değerlendirme yapmak için... Örneğin ben idareciyim. Bu idari işlerin daha iyi olması için, daha başarılı olması için neler yapabileceğim konusunda bana aydınlatıcı olabilir. Ya da performansımı gösterme açısından beni aydınlatılabilir yani. K3: Eleştiri olmazsa kendinizi geliştiremezsiniz. Her insanın aslında eleştiriye açık olması gerekir. K4: Kurumun gelişmesi için gerekli. Kurumun var olması için, başarı için gerekli. Başarıdan kastım insan yetiştirme. İnsan yetiştirme açısından eleştirel düşünme önemli. K5: ...Ama eleştirel düşünme yeteneği, becerisi, çocuklarda bizim için de aynı şey geçerli "ben ne yapabilirim" sorusunu ortaya çıkarıyor. Ben ne yapabilirim fikriyle birlikte bir sürü iş yapabiliyor. K8: Bireyin yanlış yaptığı noktayı ya da geliştirilmesi gereken tarafını görmesi açısından önemlidir. Mesleğin gerektirdiği yetilerin gelişmesi ve eksik kalan noktaların belirlenmesi açısından önemlidir. K9: Bireysel açıdan, olayların daha nesnel daha objektif olarak yorumlanmasına katkı sağlar. Mesleki açıdan, düşüncelerin birbirleri ile kıyaslamasını sağlamak, olayları nesnel olarak görebilmek. K10: Eleştirel düşünme kişinin yaşam becerisini sosyal ve mesleki olarak geliştirmesini

sağlayabilir. Birey eğer bu becerisini geliştirebilir ve kararlarını buna göre alabilirse sosyal yaşamda başarılı olacaktır. Mesleki olarak düşünülecek olursa örgütsel kariyerin imkân sunduğu ölçüde çalıştığı örgütte kariyer sahibi olacaktır”.

Araştırmacının gözlemlerine göre, katılımcılar eleştirel düşünme becerisini önemsemektedirler. Buna yönelik ellerinden geldiği kadar etkinlikler düzenlemektedirler. Temelde düzeltme ve geliştirme için bu becerinin kazandırılması noktasında hem fikirdirler. Ancak özellikle yetişme şartları, uygulamadaki farklılıklar, eleştirel düşünmenin yaşanılan toplumda yanlış anlaşılacağı endişesiyle çok fazla tercih edilememektedir.

2. Tema: Eleştirel Düşünme Becerisi-Öğrenci İlişkisi

Araştırma verilerine göre, ikinci tema olarak eleştirel düşünme becerisinin öğrenciyle ilişkisi olmaktadır. Bu temada üç ana ve üç sonda sorudan yararlanılmıştır. Ayrıca verilerden hareketle iki kategori ve dört alt kategorinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu tema da kendi içinde eleştirel düşüncenin öğrenciye kazandırdıkları ve eleştirel düşünme becerisinin öğrenciye kazandırılma yöntemleri şeklinde kategorilendirilmiştir. Katılımcılar eleştirel düşünmenin öğrenciye kazandırdıkları noktasında temel olarak başarı, özgüven, sorgulama becerisi olduğunu belirtmektedirler. Belirtilen noktalara bakıldığında başarının sadece akademik olarak algılanmadığı, hayata ve pratiğe yansımalarının da önemsendiği görülmektedir. Ayrıca başarı noktasında kendine güvenen bireylerin kendilerine söylenenleri sorgulamadan harekete geçmeyeceği, böylelikle doğru kararlar verilebileceği vurgulanmaktadır. Buradan eleştirel düşünme becerisinin öğrenciye olumlu etki yaptığı düşünülebilir. Konuyla ilgili düşünceler şöyledir: “K1: Öğrenciye özgüven ve başarı kazandırdığını düşünüyorum. K2: Öğrencinin kendisine her söyleneni kabul etmemesi lazım. K3: Öğrencinin özgüvenini artırmaktadır. ...onlar da kendilerine fikirlerini sorduğumuz zaman kendilerini değerli görüyorlar. K7: Eleştirel düşünme becerisi öğrenciye, daha önce aklına gelmeyen noktaları görmesine, olayları daha iyi kavramasına, hayatı farklı perspektiflerden tanımasına katkı sunar. K8: Verilen her şeyi koşulsuz kabul etmek gelişimi sağlamaz. Ancak eleştirel düşünülürse yenilikler ortaya çıkar. K10: Öğrencilerin düşünme becerilerinde kendi bakış açısını başkalarından ayırabilmeyi kendi dışındaki çevresindeki insanların hayata ve olaylara bakış açılarındaki farklılıkları görebilme becerisi kazandıracaktır”.

Katılımcılar eleştirel düşünmenin önemli ve edinilmesi gereken beceri olduğunu düşünmekte ve bunun kazandırılma yöntemi üzerinde durmaktadırlar. Bu noktada okul içinde yapılan çeşitli uygulamaları önemsemektedirler. Okulda yapılan etkinliklerin, öğrencinin hem akademik başarısına hem de eleştirel düşünme gibi farklı becerilerini geliştirmesine katkı sunduğu katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili değerlendirmeler şu şekildedir: “K1: Okulla ilgili bir şey yapacağım zaman 2-3 öğrenciyi çağırıyorum, onların fikrini alıyorum. K2: Bizim öğrenci meclislerimiz var. Öğrenci meclislerine seçilen öğrenciler sınıfta bir demokrasi kültürüyle bunu sağlamaya çalışıyorlar. K5: Öğretmen ve öğrenci birlikte konuyu tespit etmişti. Onlar çalıştılar, projeyi hazırladılar. Başvurdular sonuçta Coğrafya’dan hazırlanan proje geçti. Bölgeye gitmeye hak kazandı. Onun hazırlanmasında birlikte hareket ettik. K7: Bu beceriyi öğrencilere yaptığımız projelerle, etkinliklerle ve öğretmen olarak ders içi ve dışı davranışlarımızla verebiliriz diye düşünüyorum. K9: Yarışma ve sosyal aktiviteler bu konuda önemli rol oynuyor. Eleştirel düşünmek için önce faaliyet gerekir”.

Araştırmacının gözlemlerine göre, eleştirel düşünme becerisinin önemsendiği öğrencilere yönelik etkinlikler yapılarak -farklı sayıda ve çeşitte- ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan etkinliklerde okul yöneticisi boyutundaki kazanım -vicdanen mutlu olma- motivasyon düzeyini artırmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin bakış açıları ve deneyimlerinden hareketle uygulamada farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

3. Tema: Eleştirel Düşünme-Okul Yöneticisi İlişkisi

Katılımcıların görüşlerine göre eleştirel düşünmenin okul yöneticisi boyutu da vardır. Bu temanın ortaya çıkmasında üç ana ve beş sonda sorudan yararlanılmıştır. Ayrıca verilerden

hareketle iki kategori ve dört alt kategorinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar kendilerinin bu konuda yaptıklarını, uygulamalarını ve mevcut yapıyla eleştirel düşünmeyi karşılaştırmışlardır. Katılımcıların eleştirel düşünme becerisi konusunda kendilerini açık yüreklilikle eleştirdikleri söylenebilir. Yaptıkları noktada hem olumlu hem olumsuz hem de geliştirmeleri gereken noktaları ifade etmektedir. Ancak dikkat çeken nokta, bütün olarak ele alındığında, yapılanların değerlendirilmesi noktasında özeleştirelin okul yöneticisine katkı sunduğudur. Özeleştireli ve deneyimin okul yöneticilerine yararlanabilecekleri bir faktör olmasının yanında çeşitli yöntemlerle –davranışlara dikkat etme, okuma vb.- düzeltme ve gelişme sağlayacak fırsat da sunmaktadır. Konuyla ilgili değerlendirmeler şöyledir: “K1: Olumlu yönlerimiz de var. Olumsuz yönlerimiz de var. Kendimizi geliştireceğimiz yönlerimiz de var. K2: Olumlu ve olumsuz eleştirileri şahsi olmadığı sürece kendi adıma değerlendiriyorum. K3: Çalışan insan hata yapar. Çalışmayan hata yapmaz. Hatalar da çalıştıkça her yönlü araştırdıkça azalır. K5: Olmaz mı, bir kere yaptığımız hiçbir şeyi tam yaptık diyemem, ama hedefe odaklanan, bir şeyler üretmeye çalışan çocuklarda bir kültür oluşturmaya çalışan bir yapım var. O yüzden ben kendimi de çok eleştiririm. K7: Eleştirel düşünme noktasında yeteri kadar okumadığımı düşünüyorum. Bazen de karşı tarafın fikrini rahatça ifade etmesine imkân vermemiş olabilirim, bu yüzden karşı tarafı kırmış olabilirim. Bunlar bence eksiklik ve düzeltmem gerekir. K9:... Eleştirel düşünce sahibi olan okul yöneticileri insanlara alan açacak katılımcı bir yönetim anlayışı sergileyecektir. Okul aile birlikleri kurumsal bir yapıya kavuşacaktır”.

Katılımcılar eleştirel düşünmeyle mevcut yapı arasında istenilen uyumun olmadığını düşünmektedirler. Ancak, bu eleştirel düşünmeyi teşvik eden uygulamaların mevzuat içinde olmadığını göstermemektedir. Tablo 1’de belirtildiği gibi eğitim mevzuatında eleştirel düşünme becerisine imkân sunan maddeler mevcuttur. Ancak araştırmacının gözlemlerine göre, okuldan okula ve doğal olarak yöneticiden yöneticiye uygulamalardaki farklılık, teori-uygulama farklılığı mevcut yapı ve istenen düzey arasındaki farklılığın bir başka sebebi olarak düşünülmektedir. Konuyla ilgili değerlendirmeler şöyledir: “K1: Mevcut yapı zorlaştırmaktadır. İnsanlarda alışlagelmiş bir düşünce yapısı var. Buna yönelik mevzuatta maddeler var, ama bizim asıl sıkıntımız uygulama konusunda. Bizim hiyerarşik yapımız engelleyebiliyor. K2: Bence mevcut yapının da eleştiriye açık olması lazım. K3: Hiç uymuyor. Çünkü okulun şartları, çevresel faktörler, öğrencinin durumları, velinin durumları, konumunuz yönetmeliğe uymayabilir. Önemli olan buradaki sürecin iyi yönetilmesidir. K5: Zorlaştırıyor. Son yıllarda çalıştaylar yapılıyor, öğretmenlerin görüşleri alınıyor bunlar güzel şeyler ama hem önümüze birtakım kalıplar konuluyor, buna uy deniliyor. K6: Şu andaki mevzuat çok da işimizi kolaylaştırıyor diyemeyiz. Mevzuatlar bağlayıcı oluyor. K7: Mevcut yapı hem kolaylaştırıyor hem de zorlaştırıyor. ... Ancak ne zaman bu işler için üst makamlardan izin almaya kalksak evrak işleri hem çok hem de cevabın geç gelmesi sizin canınızı sıkabiliyor”.

Araştırmacının gözlemlerine göre eleştirel düşünme becerisi teorikte istenmesine ve kabul edilmesine rağmen uygulamada pek görülmemekte ve bu durum katılımcılar tarafından özeleştireli konusu yapılabilmektedir. Mevzuatta konuyla ilgili maddeler olmasına karşın teori ile uygulama arasında uyumsuzluklar olduğu görülmektedir. Uyumsuzluğun, her okul yöneticisinin kendi çapında bir şeyler yapmasına yol açtığı düşünülmektedir.

4. Tema: Okul Yöneticisi, Okul Kültürü ve Eleştirel Düşünme Becerisi İlişkisi

Katılımcılara bu temayla ilgili üç ana ve dokuz sonda soru sorulmuştur. Ayrıca verilerden hareketle üç kategori ve sekiz alt kategorinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Kategoriler; kültür algısı, okul yöneticisi okul kültürü ilişkisi ve okul yöneticisi, okul kültürü eleştirel düşünme becerisi bağlantısıdır.

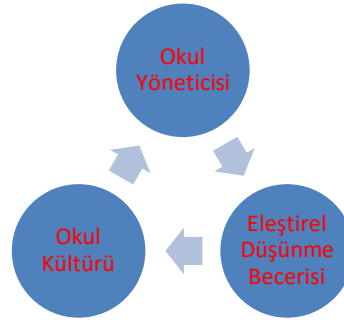
Katılımcılar kültüre ilişkin görüşlerinde yaşanan tüm yaşantılar (deneyimler), süreç, paydaşlar ve kültürü etkileyen faktörleri ön plana çıkarmışlardır. Katılımcıların görüşlerinde okulda yaşananları bir bütün olarak değerlendirme ve bunu okulun tüm paydaşlarıyla gerçekleştirmeye ilişkin bir eğilim olduğu görülmektedir. Herkesin gücü yettiğince okula katkı sunması, okulun gelişimi için elini taşın altına koyması, okul kültürünün özü olarak

değerlendirilmektedir. Ancak burada dikkat çeken kültürün zaman içinde, bir süreçten geçerek oluşabildiğidir. İstenen yönde kültürün okula hâkim olması için okul yöneticisinin paydaşlarla uyumuna dikkat çekilmektedir. Konuya ilişkin görüşler şu şekildedir: “K1: Bir okulun alışlagelmiş tüm özellikleri, geçmişten günümüze yaşanmışlar okul kültürünü oluşturuyor. Birikim yani... K2: Okul kültürü geçmişten, okulun kuruluşundan, okulun genetiğinde olan, yapısında olan değişmeyen, gelen gidenlerin katkısıyla oluşturula gelmiş ki bu bir anda olmuyor zaman içinde oluyor. K4: Velinin, hizmetlinin, öğretmenin, öğrencinin, yöneticinin okula katkı sunması ve okulun bir parçası hissetmesi bence. K6: Öğrencinin öncelikle kurallara uyması, bizi desteklemesi birinci öncelik. Velinin de desteği bizim için çok önemli. Ayrıca öğretmeninden memuruna hizmetlisine kadar yapılacak işler net, açık bir şekilde ifade edilmişse sağlıklı bir şekilde işler. K7: Kültür yapıp ettiğimiz her şey. Okul kültürü ise okulda tüm paydaşlarımızla ortaya koyduğumuz, okul için yaptığımız her şeydir”.

Okul yöneticisi okul kültürü ilişkisinde katılımcılar, okul yöneticisinin rol model olmasını, huzurlu ve güvenli bir ortam oluşturmayı ve bu süreçteki sürekliliği ifade etmişlerdir. Katılımcılar okul yöneticisinin okula hem formel hem de informel açıdan yön vermesini önemsemektedirler. Okul yöneticisinin çevresine güven veren ve huzurlu bir ortamı önemseyen yönetim yapısı bu role katkı sunmaktadır. Katılımcılardan birinin ifadesiyle okul yöneticisinin “açık kapı” politikasını benimsemesi istenen okul kültürüne olumlu yansımaktadır. Ancak belirtilen noktaların zaman içinde okula uyarlanabileceği ifade edilmektedir. Konuya ilişkin görüşler şu şekildedir: “K1:...Öğretmen arkadaşlara dedim ki benim odam açık. Müdür odası gibi düşünmeyin, kapım açık.... K3: Öğrencilerim çok rahat bir şekilde buraya gelir. Özgüvenli bir şekilde gelir ne sorunu varsa paylaşır. Öğretim her şey değil, o eğitimi de almak lazım. Yönetilen değil yöneten insan olmalarına çabalyoruz. Kurum kültürümüzde boşa gezen değil, okuyan araştıran bir nesil yetiştirme peşindeyiz. K5:...Sonra benim kurallarım olmalı, prensiplerim olmalı. Rol model olmalıyım, tutarlı hareket etmeliyim. Şimdi ben kendimi buraya ait hissetmezsem, bir başkasının ait olmasını bekleyemem. O müşterekte buluşmamız lazım... K6: Okul kültürü denilince aslında süreklilik arz eden bir unsur olması lazım, şahıslara bağlı olmaması lazım. Bir müdür gidip yerine başka bir müdür geldiğinde her şey tepeden tırnağa değişiyorsa bir kurum kültürü oluşmamış demektir. K8: ...Şu anda öğrencilerimizin okul kültürüne uyum sağlayabilen, okulda mutlu, sorgulayan bireyler ve bunları yaparken de etrafına zarar vermeyen bireyler yetiştirmek... K9: ...Enkaz edebiyatından ziyade hedefler doğrultusunda kenetlenmiş huzurlu bir okul iklimi oluşturmaya çalışıyoruz”.

Okul kültürü ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi katılımcıların tümü olumlu olarak değerlendirmektedirler. Olumlu değerlendirmeleri katılımcıya göre dört nedenden dolayı olmaktadır. Bunlar; eleştirel düşünme becerisi okul kültüründe sevgi, ortak hareket etme gibi değerleri beslemektedir. Okulda istenilen, herkesin benimseyebileceği ortama katkı sunmaktadır. Görülen aksaklıkları düzeltmeye katkıda bulunmaktadır. Son olarak herkesin arzu ettiği başarıyı getirebilmektedir. Konuya ilişkin görüşler şu şekildedir: “K1: Sizin eleştirel düşünce sahibi olarak okula gelmeniz okul kültüründe bazı şeyleri değiştirecektir. Okulun kültürü olması demek her şeyin süper olması anlamına gelmiyor. İşlerin iyi gittiğini gösterir. Bazı aksaklıklar yok mudur? Var ama kültür olunca bunlar gözükmez. Eleştirel bir düşünceye sahip kişi dışarıdan geldiğinde bu aksaklıkları görecek. Gördüğü zaman bunu düzeltmeye çalışacaktır. K2: Eleştirel düşünme becerisine bunların katkısı olumlu olacaktır. K4: Burada kazandırmak istediğimiz okulu sevdirmek. Bu aynı zamanda okulun başarısını da artıracak. Çocuklara doğruyu anlatarak, sevdirecek işi götürmeye çalışıyoruz. K5:...Okulu bir aile olarak görüyorum okul için “Sevgili Ailem” diyorum. K9: Kurum unsurları ve dinamikleri içinde kurumun artı yöne doğru ivme kazanmasını sağlamak. K10: Okul kültürüne eleştirel düşünmenin katkısı olacaktır. Birey yüksek amacını düşünecek olursa eleştirel düşünce kendi yararına olmadığına yine bu düşünce biçimini devam ettirecek midir? Yoksa buna bilincini kapayacak mıdır?”

Araştırmaya göre eleştirel düşünme okul kültürü ve okul yöneticisi arasındaki bağlantı Şekil 1’deki gibi ifade edilebilir. Şekil 1 okul yöneticisi, okul kültürü ve eleştirel düşünme becerisi arasında sıkı bir bağ olduğunu göstermektedir.



ŞEKİL 1. Okul yöneticisinin okul kültürü ve eleştirel düşünme becerisine etkisi

Araştırmacının gözlemlerine göre, “okul müdürü kadar okuldur” felsefesi benimsenerek işler yürütülmektedir. Bu durum eleştirel düşünme becerisi temelli okul kültürü oluşturma çabalarını doğrudan etkilemektedir. Okul yöneticilerinin bu noktada vicdani ve informel yanı dikkate alarak ilişkiler kurması okula nispeten istenilen düzeyde kazanımlar sunmaktadır.

Tablo 2. Araştırmada ortaya çıkan tema ve kategoriler

1. Tema: Eleştirel Düşünme Algısı	Tanım	Farklılıklara zemin hazırlama Gelişime ön ayak olma Kapsamlı düşünmeyi sağlama Araç
	Gereklilik	Tekdüzelikten kurtulma yolu Doğru yönetim ihtiyacını karşılama Doğru değerlendirme ihtiyacını karşılama Değerlendirme aracı
2. Tema: Eleştirel Düşünme Becerisi- Öğrenci İlişkisi	Öğrenciye Kazandırdıkları	Başarı sağlama Özgüven kazandırma Sorgulama yeteneğini geliştirme
	Eleştirel Düşünme Becerisinin Kazandırılma Yöntemi	Çeşitli uygulamalar (faaliyetler) yaptırma yoluyla
3. Tema: Eleştirel Düşünme Becerisi-Okul Yöneticisi İlişkisi	Okul Yöneticisinin Özeleştiri Yapması Noktasındaki Tutumu	Olumlu yansımalar Olumsuz yansımalar
	Eğitim Sistemini Etkileyen Mevcut Yapı (Bürokrasi)	Mevcut durum ile yapı arasındaki uyumsuzluk İlgili mevzuat hükümleri
4. Tema: Okul Yöneticisi, Okul Kültürü ve Eleştirel Düşünme Becerisi İlişkisi	Okul Yöneticilerinin Kültür Algısı	Okulda yaşananlar Süreç Paydaşlarla etkileşim Kültür algısını etkileyen faktörler
	Okul Yöneticisi Okul Kültürü İlişkisi	Rol-model olma Uygun ortam sağlama Süreklilik sağlamanın önemi
	Okul Yöneticisi, Okul Kültürü ve Eleştirel Düşünme Becerisi Bağlantısı	Okula tamamen olumlu yansımaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

On okul yöneticisiyle nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desende yapılan araştırmadan şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eleştirel düşünme becerisi kişiye hem bireysel hem de mesleki açıdan çeşitli faydalar sağlamaktadır. Bu faydalar farklılık oluşturma, kapsamlı düşünme becerisine imkân sağlama ve gelişim için bir araç olma olarak belirtilebilir. Kökdemir’e (2003)

göre, eleştirel düşünmenin insanın hem bireysel hem de mesleki yaşamına katkı sunmaktadır. Halpern'e göre ise (1993), eleştirel beceri gerçek hayatta daha iyi düşünmeyi sağlar; eleştirel düşünme çok çeşitli açılardan bireyin gelişimine katkı sağlar. Facione'nin (2015) yaptığı araştırmaya göre; eleştirel düşünme analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme yapma, çıkarımlarda bulunma, özgürce düşünme ve kendi kendini değerlendirme gibi becerileri kazandırmaktadır. Miri, David, Uri'ye (2007) göre ise, gerçek hayatla ilişkili, düşüncelerin açıkça ifade edilmesine imkân veren ve araştırma yapmayı destekleyici nitelikteki eleştirel düşünme anlayışı yarar sağlayıcı niteliktedir. Ekinci, Aybek (2010) ise, eleştirel düşünme becerisinin empatik düşünme gibi farklı düşünme tarzlarını da geliştirdiğini ve aralarında bağlantılar olduğunu ortaya koymaktadır. Belirtilen araştırmalar eleştirel düşünme becerisinin kişisel ve mesleki açıdan yararlar sağladığını ve mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmaya göre, eleştirel düşünme öğrenciye başarı, özgüven ve sorgulama, olayları anlama becerisi kazandırmaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılması için okullardaki farklı tür ve çeşitteki etkinliklerden yararlanılmaktadır. Westhuizen, Oosthuizen ve Wolhuter'e (2008) göre, etkinlikler öğrencilerin istenen yönde ilerlemelerine ve seviyelerine uygun birçok faaliyete katılmalarına imkân sağlamaktadır. Walter ve Walter'a (2018) göre, eleştirel düşünme ile okul başarısı arasında pozitif bir ilişki vardır. Lun, Fischer, Ward'a (2010) göre, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programlarda ve uygulamalarda öğrencilerin dil becerilerinin -dolayısıyla okul kültürünün- geliştirilmesinin dikkate alınması her iki becerinin birbirine paralel olarak gelişmesini de sağlayacaktır. Belirtilen araştırmalar eğitim-öğretim faaliyetleri içinde eleştirel düşünme becerisinin dikkate alınmasının öğrenciye katkıda bulunacağını göstermektedir. Ortaya konulan araştırma sonuçlarının mevcut araştırmada elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre, okul yöneticileri kendilerinde de eleştirel düşünme becerisi noktasında eksiklikler görmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin mevcut yapıyla uygulama açısından uyum sağlamadığı; ancak mevzuatta eleştirel düşünmeye yönelik maddelerin olduğu anlaşılmaktadır. Flores, Matkin, Burbach, Quinn, Harding'in (2012) yaptığı araştırmaya göre, eleştirel düşünme yönetici açısından farklı unsurları dikkate alarak düşünmeyi gerektirir. Çünkü yaptıkları işle alakalı olarak farklı noktaları düşünmeleri ve dinamik olmaları gerekir. Ancak bu dinamik ve çok yönlü eleştirel düşünme becerisinin kazandırılması Raymond'a göre (2016), kolay değildir ve yaşanan süreçte çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Osiname (2018), okul müdürlerinin eleştirel düşünme bağlamında beklentilerini okul ortamında öğretmenlerin fikirlerini açıkça ifade etmelerini, kaygılarını, üzüntülerini ortaya koymaları şeklinde ifade etmektedir. Balıkcı'nın (2016) yaptığı araştırma ise, mevcut bürokratik yapının belirtilen şekilde okul yöneticilerinin paydaşlarla etkileşimini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Belirtilen araştırmalar, eleştirel düşünme becerisinin okul yöneticisi de dâhil olmak kazanılmasının ve kazandırılmasının zor bir uğraş olduğuna işaret etmektedir. Belirtilen araştırmaların mevcut araştırmanın bulgularıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre, kültür temelde okulda paydaşlarla yapılan her çalışmayı ifade etmektedir. Yapılan çalışmaların sürece yayılması suretiyle olumlu bir okul kültürü inşa edilebilir. Eleştirel düşünme becerisine dayalı bir okul kültüründe okul yöneticisinin üç işlevi bulunmaktadır. Tüm çevreye rol-model olacak bir düşünceyi ve uygulamayı benimsemiş olması, herkesin okula katkı sunabileceği güven ve huzur temelli bir ortam oluşturması ve çalışmalarda sürekliliğe dikkat etmesi. Eleştirel düşünmeye dayalı okul kültürünü yönetecek ve yönlendirecek olan okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, kendinden bekleneni okula yansıtması durumunda değerlerin öğrencilere verilmesi, başarının sağlanması ve ortamın elverişli hale getirilmesi noktasında kazanımlar elde edecektir. İlgili alanyazında okul kültürü-okul yöneticisi etkileşimine yönelik araştırmalar vardır. Bu araştırmalar konunun farkı yönlerini ele almaktadır. Moos, Krejsler, Kofod, Jensen'e (2005) göre, okulda başarı odaklı kültür noktasında okul müdürlerinin önemli bir yeri vardır. Okul müdürlerinin öğretmenleri, öğrencileri dinlemesi, görüşlerini dikkate alması, cesaretlendirmesi onları başarılı olma hususunda güdülemektedir. Hallinger, Leithwood, (1996), okul kültürü genel anlamda okulu özel anlamda okul yönetimini

etkilediği için dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Westhuizen, Mosoge, Swanepoel, Coetsee'e (2005) göre, okul yönetiminin yönetim anlayışı okul kültürünün etkili olup olmayacağını belirleyebilir. Nutov, Hazzan'a (2014) göre, okul yöneticisi okul kültürünün korunmasında ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Godfrey (2016), istenilen şekilde okul kültürü oluşturulabilmesi için uygun ortamın oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Fourie (2018), okul müdürünün okulda etkili olabilmesi için yapması gerekenler öğretmenlerin motivasyonlarını ve okula bağlılıklarını artırmak, öğretmenlerin performanslarını artırmalarına katkıda bulunmak, öğrenme ve öğretmeye dayalı bir okul kültürü oluşturmak, çevreyle etkileşim içinde bulunmaktır. Belirtilen araştırma sonuçları okul kültürü-okul yönetimi arasında sıkı bir bağ olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada benzer sonuçlara ulaşıldığı için ilgili alanyazın ile mevcut araştırmanın birbirini desteklediği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre, okul yöneticisinin okulda oluşturmaya çalıştığı kültür ile eleştirel düşünme becerisi arasında bir ilişki vardır. Osiname'nin (2018) yaptığı araştırma, bu ilişkiyi eleştirel bakış açısının tüm paydaşların katkısıyla okul kültürüne olumlu yansıtılabileceği şeklinde ortaya koymaktadır. Darling-Hammond, McLaughlin'in (1995) yaptığı araştırma, yöneticiler eleştirel düşünmeye ve öğrenmeye dayalı kültürün oluşturulması ve sürdürülebilmesi noktasında etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin eleştirel düşünmeye dönük bir okul kültürü oluşturduklarında Wagner, Harrison, Vogel (2016), öğrencilerin akademik başarılarında, sistematik çalışma alışkanlıklarında ve akademik çalışma dışındaki çalışmalar katılımlarında artış olacağını vurgulamaktadır. MacNeil, Prater, Busch'a (2009) göre bu artış, öğrencilerin hedef odaklı olma ve sorumluluklarını yerine getirmesine katkı sunacaktır.

Araştırma sonucunda uygulayıcılar açısından şu noktalar önerilebilir: Eleştirel düşünmeyi kazandırma noktasında yapılacak faaliyetlerin niceliği ve niteliği artırılabilir. Mevzuatta eleştirel düşünmeyi bir okul kültürü meselesi ele alacak şekilde düzenlemeler yapılabilir. Araştırmacılar için; eleştirel düşünme becerisi, okul yöneticisi ve okul kültürü etkileşimi paydaşların katılımı sağlanarak araştırılabilir; mevcut araştırma konusunun farklı yöntemler kullanılarak araştırılabilir önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Angelides, P. (2001). Using critical incidents to understand school cultures. *Improving schools*, 4(1), 24-33.
- Arslan, M. (2001). *Yönetim ve organizasyonun bazı temel kavramlar. Yönetim ve organizasyon* (S. Güney, Çev. Ed.) (177-188). Ankara: Nobel.
- Balıkçı, A. (2016). *Bürokrasi ve gündelik hayat bağlamında okul müdürlüğünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bolay, S. H. (2009). *Felsefe doktrinleri ve terimleri sözlüğü*. Ankara: Nobel.
- Brown III, G. (2015). Strong one lasting one: an elementary school principal's ability to establish a positive school culture by building trust. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 18(4), 309 -316, DOI: 10.1177/1555458915606768
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Say Yayınları.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (M. Sever, Çev.), (A. Aypay, Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (400-433). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma tasarımı. A. Budak ve İ. Budak, (Çev.), M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev. Ed.), *Nitel araştırma desenleri* (42-68). Ankara: Siyasal.
- Çevik, A. Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Deal, T. E., Peterson, K. D. (1990). The principal's role in shaping school culture. *U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement*, ERIC Number: ED325914.
- Ekinci, Ö., Aybek, B. (2010). Analysis of the empathy and the critical thinking disposition of the teacher candidates. *İlköğretim Online*, 9(2), 816-827.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (51-110). Ankara: Anı.

- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Facione, P. A. (2015). Thinking: what it is and why it counts. Insight assessment. *Measured Reasons LLC*, 1-30. ISBN 13: 978-1-891557-07-1.
- Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E., Harding, H. (2012). Deficient criticalthinking skills among college graduates: implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 212-230, doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00672.x
- Fourie, E. (2018). The impact of school principals on implementing effective teaching and learning practices, *International Journal of Educational Management*, 32(6), 1056-1069. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2017-0197>
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş. A. Ersoy, (Çev.), A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, (Çev. Ed.), *Öykünüzü keşfetmek: veri analizi* (255-300). Ankara: Anı.
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321, DOI: 10.1177/1741143213508294
- Gomez, M. O., Marcoulides, G. A., Heck, R. H. (2012) "Examining culture and performance at different middle school level structures", *International Journal of Educational Management*, 2(2), 205-222. <https://doi.org/10.1108/09513541211202004>
- Hallinger, P., Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116, <https://doi.org/10.1108/09578239610148296>
- Halpern, D. F. (1993). Assessing the effectiveness of critical-thinking instruction. *The Journal of General Education*, 42(4), 238-254.
- Hindle, T. (2014). *Yönetimde çığır açan gurular* (Ü. şensoy, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 81-99.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. and Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Okullarda kültür ve iklim*. (M. şişman, ř. Uysal, Çev.), S.Turan (Çev. Ed.), *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (163-201). Ankara: Nobel.
- Jenkins, D., Cutchens, A. (2011). Leading critically: a grounded theory of applied critical thinking in leadership studies. *Journal of Leadership Education*, 10(2), 1-21.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözmeye* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lennon N. K. (2014). *How professors infuse critical thinking into college courses*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. UMI Number: 3645747
- Lun, V. M. C., Fischer, R., Ward, C. (2010). Exploring cultural differences in critical thinking. Is it about my thinking style or the language I speak? *Learning and Individual Differences*, 20, 604-616.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84, DOI: 10.1080/13603120701576241.
- Marin, L. M., Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1-13.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin özellikleri* (N. Cemalođlu, Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Merriam, S. B. (2015a). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.). *Nitel araştırma nedir?* (3-20). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015b). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (F. Koçak Canbaz, M. Öz, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.), (S. Turan, Çev. Ed.). *Nitel araştırma türleri* (21-38). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015c). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, D. Yılmaz, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.). *Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi* (55-82). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015d). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.). *Görüşmelerin etkin yönetimi* (85-110). Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015e). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (E. Dinç, Çev.), (S. Turan, Çev. Ed.). *Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik* (199-228). Ankara: Nobel.

- Miles, M. B. ve Huberman A. M. (2015). *Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç* (D. Örucü, Çev.), (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.) *Nitel veri analizi* (16-39). Ankara: PegemA.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=2> adresinden 31.08.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Miri, B., David, B. C., Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: a case of critical thinking. *Res Sci Educ*, 37, p. 353-369, DOI 10.1007/s11165-006-9029-2
- Mitchell, J. T., Willower, D. J. (1992). Organizational culture in a good high school. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 6-16. <https://doi.org/10.1108/09578239210008781>
- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. K., Jensen, B. B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572, <https://doi.org/10.1108/09578230510625665>
- Neuman, L.W. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri*, (S. Özge, Çev.). İstanbul:Yayın Odası.
- Nutov, L., Hazzan, O. (2014). "An organizational engagement model as a management tool for high school principals", *Journal of Educational Administration*, 52(4), 469-486. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0132>.
- Osiname, A. T. (2018). Utilizing the critical inclusive praxis: the voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63-83. DOI: 10.1177/1365480217717529
- Owens, M. A. (2010). Creating a successful professional culture: reorganizing to rebuild a challenging school. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 13(4), 1 -10. DOI: 10.1177/1555458910377785
- Pan, H. L. W., Nyeu, F. Y., Cheng, S. H. (2017). Leading school for learning: principal practices in Taiwan, *Journal of Educational Administration*, 55(2), 168-185. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0069>
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma tasarımı. B. Tarman ve M.F. Yiğit, (Çev.), M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (209-258). Ankara: PegemA.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Raymond, L. Y. K. (2016). *Teachers' beliefs, confidence and practice and students' achievement in cultivating critical thinking in primary music education in Hong Kong*. (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. ProQuest Number:10267915.
- Renchler, R. (1992). Student motivation, school culture, and academic achievement. *ERIC Clearinghouse On Educational Management* University of Oregon, Book Number 0-86552-116-6.
- Ricketts, J. C., Rudd, R. D. (2005). Critical thinking skills of selected youth leaders: the efficacy of critical thinking dispositions, leadership, and academic performance. *Journal of Agricultural Education*, 46(1), 32-43.
- Rimiene, V. (2002). Assessing and developing students' critical thinking. *Psychology Learning and Teaching*, 2(1), 17-22.
- Sabancı, A., Şahin, A. Sönmez, M. A. Yılmaz, O. (2017). Views of school managers and teachers about school culture. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1), 28-45. DOI: 10.19160/5000186332
- Sağlam, A.Ç. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278 ISSN: 1303-5134.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-16.
- Schein, E. H. (1996). The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229-240.
- Sezen-Yüksel, N. Sarı-Uzun, M., ve Dost, Ş. (2013). Matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* (1), 393-403.
- Wagner, A. T., Harrison, C. Vogel, L. C. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 602 -642. DOI: 10.1177/0013161X16644957
- Walter, C. Walter, P. (2018). Is critical thinking a mediator variable of student performance in school? *Educational Research Quarterly*, 41(3), 3-24.
- Westhuizen, P. C., Oosthuizen, I. Wolhuter, C. C. (2008). The relationship between an effective organizational culture and student discipline in a boarding school. *Education and Urban Society*, 40(2), 205-225. Corwin Press, Inc.10.1177/0013124507303992.

- Westhuizen, P. C. V., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H. Coetsee, L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education And Urban Society*, 38(1), 89-109. DOI: 10.1177/0013124505279959.
- Yeşilpınar, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2017). *Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve Yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.