

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

**İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL
MÜDÜRÜ KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURAK ER

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

**İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL
MÜDÜRÜ KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BURAK ER

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. AHMET MELİH GÜNEŞ

BALIKESİR, 2026

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında 202312545023 numaralı Burak ER'in hazırladığı **“İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürü Kavramına Yönelik Metaforik Algıları”** konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 25/03/2026 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Üye Doç. Dr. Eyup YÜNKÜL

İmza

Üye (Danışman) Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ

İmza

Üye Dr. Öğr. (Başkan) Üyesi Barış ESMER

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı ve
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.
- Yükseköğretim Kurulu tarafından 2024 yılında yayınlanan “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber” ve Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Çalışmalarda Üretken Yapay Zekâ Kullanımı: Etik İlkeler ve Uygulama Rehberi hakkında bilgi sahibiyim. Üretken yapay zekânın kullanılmasına ilişkin doğabilecek sorumluluklarımı kabul ettiğimi beyan ederim.

.../.../2026

Burak ER

ÖNSÖZ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde gerçekleştirilen bu yüksek lisans tezi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürü kavramına yönelik metaforik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Okul müdürü, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak, öğrenci deneyimini ve okul iklimini doğrudan şekillendiren kritik bir role sahiptir. Öğrencilerin bu figürü nasıl algıladıklarını ve zihinlerinde nasıl anlamlandırdıklarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak, onların okul yaşamına dair içsel dünyalarını anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu algıların bilinmesinin, daha etkili, erişilebilir ve öğrenci odaklı bir okul liderliği anlayışının gelişimine katkı sağlayacağına inanıyorum.

Tez çalışmam boyunca bilgi ve deneyimlerini esirgemeyen, değerli önerileriyle yol gösteren ve bu süreci büyük bir sabır ve anlayışla yöneten danışmanım Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ'e en derin şükranlarımı sunarım. Ayrıca, her daim sevgisi, sabrı ve desteğiyle yanımda olan eşim Fatıma Begüm ER'e de sonsuz teşekkürlerimi ifade etmek isterim.

BALIKESİR, 2026

BURAK ER

ÖZET

İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL MÜDÜRÜ KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

ER, Burak

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ

2026, 101 Sayfa

Eğitim örgütlerinin en kilit aktörlerinden biri olan okul müdürleri, yalnızca yönetsel süreçlerde değil, okul ikliminin ve öğrenci yaşantılarının şekillenmesinde de doğrudan rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin okul yöneticilerine yönelik algılarının anlaşılması, daha sağlıklı bir okul ortamının inşa edilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ilkök, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürü kavramına yönelik zihinsel imgelerini metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak ve bu algıların öğrenim kademelerine göre nasıl farklılaştığını incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel desenin benimsendiği bu çalışmanın çalışma grubunu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen ve Balıkesir il merkezinde öğrenim gören 481 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Okul müdürü ... benzer; çünkü ...” şeklindeki yarı yapılandırılmış formlarla toplanmış ve nitel araştırma desenlerinden Braun ve Clarke'ın altı aşamalı Tematik Analiz (Thematic Analysis) modeli kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okul müdürü algısının eğitim kademesine bağlı olarak somuttan soyuta doğru belirgin bir gelişimsel dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. İlkokul öğrencileri müdürü genellikle *öğretmen* ve *başkan* metaforlarıyla, yani daha somut, yakın ve güven veren bir figür olarak tanımlamaktadır. Ortaokul düzeyine geçildiğinde algı farklılaşarak *baba* ve *başkan* benzetmeleri öne çıkmış; müdür hem koruyucu hem de otoriter bir eksen de konumlandırılmıştır. Lise kademesinde ise müdür algısının

bürokratik bir mesafe kazanarak *aslan* metaforu gibi güç ve denetim odaklı bir figüre evrilmesine rağmen, aynı öğrencilerin müdürü 'baba' metaforuyla tanımlayarak ondan bekledikleri şefkat ve duygusal destek ihtiyacını da güçlü bir şekilde sürdürdükleri görülmüştür. Bu durum, lise öğrencilerinin müdürü sadece bir kural koyucu değil, aynı zamanda güven veren bir otorite olarak konumlandıklarını göstermektedir. Ayrıca üretilen metaforların büyük ölçüde liderlik ve disiplin gibi bireysel özelliklere odaklandığı; iletişim, duygusal destek ve etik gibi sosyal boyutların ise öğrenci algısında görece zayıf kaldığı saptanmıştır. Özellikle eğitim kademesi yükseldikçe müdür daha otoriter bir figür olarak algılansa da, öğrencilerin müdürden bekledikleri duygusal destek ihtiyacının oransal olarak güçlü bir şekilde korunduğu dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun iletişim stratejileri geliştirmesi gerektiğini işaret etmektedir. Özellikle üst kademelerde artan iletişim mesafesini daraltmak ve öğrencilerin hissettiği duygusal destek eksikliğini gidermek adına, okul iklimini güçlendirecek ilişkisel adımların atılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, İlkokul-Ortaokul-Lise Öğrencileri, Metaforik Algı.

ABSTRACT

PRIMARY, MIDDLE AND HIGH SCHOOL STUDENTS' METAPHORICAL PERCEPTIONS OF THE CONCEPT OF SCHOOL PRINCIPAL

ER, Burak

Master Thesis, Department of Education Sciences

Department of Educational Administration and Supervision

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ

2026, 101 Pages

School principals, as one of the key actors in educational organizations, play a direct role not only in administrative processes but also in shaping the school climate and student experiences. Accordingly, understanding students' perceptions of school administrators is highly important for building a healthier school environment. The aim of this research is to reveal the mental images of primary, middle, and high school students regarding the concept of the school principal through metaphors and to examine how these perceptions differ according to educational levels. The study group of this research, which adopted the basic qualitative design among qualitative research approaches, consists of 481 students studying in the city center of Balıkesir, determined by criterion sampling, a purposive sampling method. The research data were collected using semi-structured forms phrased as "The school principal is like... because..." and analyzed using Braun and Clarke's six-phase Thematic Analysis model. The findings indicate that students' perception of the school principal undergoes a distinct developmental transformation from concrete to abstract depending on the educational level. Primary school students generally define the principal through metaphors such as teacher and president; that is, as a more concrete, close, and reassuring figure. Transitioning to the middle school level, the perception differentiates, and the metaphors of father and president become prominent; the

principal is positioned on an axis that is both protective and authoritarian. At the high school level, although the perception of the principal gains a bureaucratic distance and evolves into a power and control-oriented figure such as the lion metaphor, it was observed that the same students strongly maintain their need for affection and emotional support by defining the principal with the 'father' metaphor. This situation shows that high school students position the principal not only as a rule-maker but also as a reassuring authority. Furthermore, it was determined that the generated metaphors largely focused on individual characteristics such as leadership and discipline, while social dimensions such as communication, emotional support, and ethics remained relatively weak in student perception. Notably, although the principal is increasingly perceived as a more authoritarian figure as the educational level rises, the proportional expectation for emotional support remains strong among students. The research results indicate that school administrators need to develop communication strategies appropriate for the developmental needs of students in different age groups. In order to narrow the increasing communication gap, especially at upper levels, and to address the lack of emotional support felt by students, taking relational steps that will strengthen the school climate is recommended.

Keywords: School Principal, Primary-Middle-High School Students, Metaphorical Perception.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Yönetim	7
2.1.1.1. Yönetim Kuramlarının Tarihsel Gelişimi	9
2.1.1.2. Yönetimin Disiplinlerarası Doğası.....	10
2.1.1.3. Yönetim Süreci ve İşlevleri.....	11
2.1.1.4. Yönetici Kavramı ve Önemi	13
2.1.2. Eğitim Yönetimi ve Yöneticisi	14
2.1.2.1. Eğitim Yönetimi.....	15
2.1.2.1.1. Eğitim Yönetiminde Temel Kuramsal Yaklaşımlar	17
2.1.2.2. Eğitim Yöneticisi ve Liderlik.....	18
2.1.2.3. Okul Yöneticisi Yetiştirme Teori ve Modelleri	22
2.1.3. Metafor.....	24
2.1.3.1. Metafor Kavramı ve İşlevleri	24
2.1.3.2. Metaforun Önemi	26
2.1.3.3. Metafor Türleri.....	27
2.1.3.3.1. Yapısal (Kavramsal) Metaforlar.....	27

2.1.3.3.2. Yönelim Metaforları	27
2.1.3.3.3. Ontolojik Metaforlar.....	28
2.1.3.4. Eğitimde Metafor Kullanımı	28
2.2. İlgili Araştırmalar	32
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	32
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	47
3. YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli	51
3.2. Çalışma Grubu.....	52
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	53
3.4. Veri Toplama Süreci	54
3.5. Verilerin Analizi.....	55
3.6. Araştırmanın İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirliği	57
4. BULGULAR.....	59
4.1. İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürüne İlişkin Kullandıkları Metaforlar	59
4.2. Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Sınıflandırılması.....	61
4.3. Bireysel ve Sosyal Temalar Altındaki Kategorilerin, Eğitim Kademelerine Göre Metaforik Dağılımı	63
4.3.1. Bireysel Tema: Liderlik ve Öz Disiplin Algısının Gelişimsel Dönüşümü	64
4.3.2. Sosyal Tema: İletişim, Duygusal Destek ve Etik Algısındaki Yabancılaşma.....	68
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	73
5.1. Sonuçlar	73
5.1.1. İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürüne İlişkin Kullandıkları Metaforlar	73
5.1.2. Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Sınıflandırılması	74
5.1.3. Bireysel ve Sosyal Temalar Altındaki Kategorilerin, Eğitim Kademelerine Göre Metaforik Dağılımı	75
5.2. Öneriler.....	79
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	99
EK-1: Metafor Belirleme Formu	99
EK-2: Araştırma İzin Belgesi Örneği	100
EK-3: Etik Kurul Onayı	101

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	52
Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Okul Müdürü Metaforları.....	59
Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Müdürü Metaforları	60
Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Okul Müdürü Metaforları	61
Tablo 5. Ulaşılan Tema ve Kategoriler	62
Tablo 6. Bireysel Temaya Ait Kategoriler-Liderlik.....	64
Tablo 7. Bireysel Temaya Ait Kategoriler-Öz Disiplin	67
Tablo 8. Sosyal Temaya Ait Kategoriler-İletişim	69
Tablo 9. Sosyal Temaya Ait Kategoriler-Duygusal Destek	70
Tablo 10. Sosyal Temaya Ait Kategoriler-Etik.....	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Öğrencilerin Okul Müdürü Algısına Dair Ulaşılan Temalar ve Kategoriler **62**

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve temel kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, bireyin yaşam boyu süren ve onu bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden geliştirmeyi hedefleyen planlı bir etkinlikler bütünüdür. Toplumların gelişmişlik düzeyi ile eğitim sistemlerinin kalitesi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu sistemin işleyişinde ise okullar, planlanmış eğitimi sunan ve örgütsel bir yapı içerisinde faaliyet gösteren temel kurumlardır. Etkili ve çağdaş bir okul, yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda sürekli öğrenen, değişen ihtiyaçlara cevap verebilen ve öğrencilerin kendilerini güvende, değerli ve katılımcı hissettikleri bir iklim yaratabilen dinamik bir yapıdır (Şahin ve Özdemir, 2021; Yılmaz, 2024).

Okulların bu karmaşık hedeflerine ulaşmasında kilit rol, örgütün en üst düzey yöneticisi olan okul müdürlerine aittir. Alanyazında okul müdürü kavramı; salt bürokratik işleyişi sağlayan yasal bir idareci olmanın ötesinde, okulun vizyonunu belirleyen, kurum kültürünü inşa eden, öğretim programlarına liderlik eden ve okul ile çevre arasındaki sınırları yöneten *pedagogik ve dönüştürücü bir lider* olarak tanımlanmaktadır (Bellibaş vd., 2022; Gümüş vd., 2021). Müdürlerden, sadece fiziksel ve finansal kaynakları yönetmeleri değil, aynı zamanda tüm paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli) için ilham verici ve güvene dayalı bir sosyal sistem kurmaları beklenmektedir. Liderlik, özellikle eğitim örgütlerinde, otoriteden ziyade etki yaratma ve paylaşılan değerler oluşturma süreci olarak ele alınmaktadır. Son yıllarda yapılan güncel araştırmalar, okul müdürünün sergilediği liderlik davranışlarının, okul iklimi ve öğrenci aidiyeti üzerinde doğrudan ve oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu kanıtlamaktadır (Kondakçı vd., 2022; Ozan ve Yolcu, 2024).

Bu bağlamda, okulların asıl varlık nedeni ve hizmet alıcısı olan öğrencilerin, okul yaşamındaki en üst düzey lider konumundaki müdürle kurdukları ilişkinin niteliği hayati önem taşır. Öğrencilerin müdüre dair geliştirdikleri algı, onların okula yönelik tutumlarını, aidiyet duygularını ve akademik öz güvenlerini derinden şekillendirebilmektedir (Aslan ve Arastaman, 2024). Bireylerin karmaşık sosyal olgulara ve rollere dair derinlemesine, bazen de bilinçdışı düzeydeki algılarını ortaya çıkarmada ise metaforlar benzersiz bir nitel araştırma aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu bilişsel araç, öğrencilerin soyut fikirleri somutlaştırmasını ve içsel dünyalarına dair zengin ipuçları vermesini sağlar (Çimşir, 2024). Ancak ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, okul müdürlüğüne yönelik algıların genellikle *bilinen* yönlerinin, yani öğretmenlerin (Coşkun ve Katıtaş, 2022) veya müdürlerin kendi perspektiflerinin incelendiği görülmektedir. Öğrenci algılarını merkeze alan sınırlı sayıda güncel araştırma ise genellikle sadece tek bir öğretim kademesine (yalnızca ilkokul veya yalnızca lise) sıkışıp kalmıştır (Bakır, 2022; Kazak ve Yaylalı, 2023). İlkokul çağındaki bir çocuğun müdürü algılayış biçimi ile ergenlik dönemindeki bir lise öğrencisinin otorite, bürokrasi ve liderlik algısı arasında yaşanması muhtemel *gelişimsel ve örgütsel dönüşümün* nasıl gerçekleştiği literatürde hâlâ *bilinmeyen* ve aydınlatılması gereken bir karanlık nokta olarak durmaktadır.

Bu çalışmanın, ilkokuldan liseye uzanan geniş bir eğitim yelpazesinde (kesitsel bir yaklaşımla) öğrenci algılarını bütüncül olarak ele alması yönüyle literatürdeki mevcut çalışmalardan ayrılmakta ve benzersiz bir nitelik taşımaktadır. Öğrencilerin müdürü bir baba, komutan, diktatör, robot veya güneş olarak görmesinin ardındaki temel örüntüleri ortaya çıkarmak; okuldaki güç dinamiklerini, iletişim kopukluklarını ve öğrencilerin duygusal güvenlik düzeylerini anlamamızı sağlayacaktır (Ünsal ve Görücü, 2023). Bu araştırmadan elde edilecek bulguların; eğitim politikası yapıcıları olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’na ve okul yöneticisi yetiştirme programlarına, *öğrenci odaklı* yeni bir liderlik vizyonu kazandırması beklenmektedir. Öğrencilerin zihnindeki otorite algısının nasıl şekillendiğinin bilinmesi, müdürlerin liderlik stillerini yaş gruplarına göre esnetmelerine, okulda daha katılımcı bir kültür inşa etmelerine ve nihayetinde okul iklimini iyileştirmelerine zemin hazırlayarak uygulamada doğrudan bir değişim yaratma potansiyeli taşımaktadır.

Bu eksiklikten ve gereklilikten hareketle araştırmanın problemini; ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürü kavramına yönelik metaforik algılarının ve bu algıların kademelere göre nasıl farklılaştığının belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okulların en temel amacı, öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve desteklemektir. Bu bağlamda, öğrencilerin okul müdürleri hakkındaki görüşlerini anlamak büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürü kavramına dair zihinsel imgeleri ve metaforları incelenmiştir. Araştırmanın hedefi doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler okul müdürü kavramını hangi metaforlarla ifade etmektedir?
2. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar, benzer özellikleri temel alınarak hangi kavramsal kategoriler altında sınıflandırılabilir?
3. Okul müdürü kavramına ilişkin metaforlar, öğrenim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim paradigması, okulu statik bir bilgi aktarım kurumu olmaktan çıkarıp dinamik, öğrenen ve toplumla etkileşim hâlinde bir yaşam alanı olarak konumlandırmaktadır. Bu dönüşüm, okul yönetim anlayışını da kökünden değiştirmiş; okul müdürünün artık sadece idari prosedürleri yöneten bir yönetici olması değil, öğretim süreçlerine liderlik eden, okul kültürünü inşa eden ve tüm paydaşları ortak bir vizyon etrafında kenetleyen bir eğitim lideri olması beklenir hâle gelmiştir (Hallinger, 2005; Şişman, 2018; Chen ve Guo, 2020). Ancak, bu ideal liderlik profili ile okul koridorlarında şekillenen gerçek algılar arasındaki uyum, sistemin sağlıklı işleyişi için kritik bir öneme sahiptir. Bu uyumu ölçmenin ve anlamının en sağlam yollarından biri, okulun birincil hizmet alıcıları ve en doğrudan gözlemcileri olan öğrencilerin sesine kulak vermektir.

Alanyazın, eğitimde metafor çalışmalarının genellikle öğretmen adayları (Saban vd., 2006), öğretmenler (Kılcan, 2019) veya tek bir kademedeki öğrencilerin ders/öğretmen algıları (Kenç, 2019; Büyüköztürk, 2019) üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Okul müdürü algısına odaklanan çalışmalar ise daha çok yetişkin paydaşların (öğretmen, veli, yönetici) perspektifini yansıtmaktadır. İlkokuldan liseye uzanan gelişimsel süreklilik içinde, öğrencileri merkeze alan ve onların en üst yöneticiye dair algılarını metaforik bir lensle karşılaştırmalı olarak inceleyen kapsamlı bir çalışma, alanyazında belirgin bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurarak eğitim liderliği literatürüne özgün bir katkı sunacaktır. Ayrıca metafor analizi yöntemi, öğrencilerin doğrudan sorularla ifade etmekte zorlanabilecekleri, içselleştirdikleri ve sembolik düzeyde kodladıkları algıları ortaya çıkarmada güçlü bir araçtır (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu sayede çalışma, öğrenci algılarına dair yüzeysel olmayan, derinlikli ve zengin bir veri seti sağlayacaktır.

Bu araştırma, okul müdürleri için kendi liderlik pratiklerinin öğrenciler üzerindeki gerçek izlenimini yansıtan bir ayna işlevi görecektir. Öğrencilerin *ışık, duvar, hakem* gibi metaforları, müdürün onların gözünde nasıl bir role büründüğünü net bir şekilde ortaya koyarak, iletişim stratejilerini ve karar alma mekanizmalarını gözden geçirmeleri için somut bir geri bildirim sunacaktır. Çalışmanın bir diğer önemli katkısı, okul müdürü yetiştirme sistemlerine rehberlik edecek veriler sağlamasıdır. İlkokuldan liseye farklı yaş gruplarının beklentilerindeki değişimi gözler önüne sererek, yönetici eğitim programlarının kademelere özgü iletişim ve psiko-sosyal becerilerle donatılmasına olanak tanıyacak; böylece ideal müdür profili, soyut bir tanımdan öğrenci ihtiyaçlarına dayalı somut bir yetkinlikler setine dönüşebilecektir. Aynı zamanda öğrenci algıları, okul ikliminin sağlıklı bir göstergesi olarak değerlendirilebilir; tehdit veya kopuk gibi olumsuz metaforların yoğunluğu, güven eksikliği veya iletişim sorunlarına dair erken uyarı sinyalleri vererek okul yönetimlerine proaktif müdahale imkânı sağlayacaktır. Son olarak, öğrenci sesini ve deneyimini merkeze alan bu çalışma, karar alma süreçlerinde öğrenci katılımının değerini pekiştirerek daha demokratik, şeffaf ve hesap verebilir bir okul kültürünün inşasına katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak bu araştırma, farklı gelişimsel dönemlerde bulunan öğrencilerin gözünden okul müdürü imgesinin nasıl biçimlendiğini metaforik bir yaklaşımla

inceleyerek eğitim liderliği alanındaki önemli bir eksiği gidermeyi amaçlamaktadır. Okul müdürlerinin sadece nasıl algılandıklarını değil, onlara hangi anlamların yüklendiğini ve algıların hangi sembolik dille ifade edildiğini ortaya koyacak olan bu çalışma; eğitim liderliğini sadece yönetim biliminin değil, aynı zamanda insan ilişkilerinin ve sosyal psikolojinin odağına yerleştirmektedir. Elde edilecek bulguların, teori ile pratiği buluşturarak öğrenci bakışını merkeze alan, kademelere duyarlı ve etkili okul liderliği modelleri ile yönetici yetiştirme programlarının geliştirilmesine kuramsal ve uygulamalı düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırma kapsamındaki katılımcı öğrencilerin zihinlerinde okul müdürü kavramına ilişkin metaforik algıların şekillendiği,
2. Katılımcıların veri toplama araçlarını dürüstçe yanıtladığı kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Veri toplama süreci, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Balıkesir il merkezindeki okullarda ilköğretim 2-3-4. sınıf, ortaokul 6-7-8. sınıf ve lise 10-11-12. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Metafor: Metafor, bir kavramın (hedef kavram) daha iyi anlaşılması için, ona benzerlik ilişkisi kurulan başka bir kavramın (kaynak kavram) özelliklerinin aktarılmasıdır (Lakoff ve Johnson, 2024).

Öğrenci Algısı: Algı, bireylerin çevrelerindeki olayları ve durumları, kendi geçmiş deneyimleri ve beklentileri ışığında anlamlandırma ve yorumlama sürecidir (Qutoshi, 2018). Bu bağlamda öğrenci algısı, öğrencilerin okul müdürü kavramına

yönelik zihinsel anlamlandırmalarının, hislerinin ve inançlarının toplamıdır (Evans ve Waring, 2015).

Eğitim Yönetimi: Önceden belirlenmiş eğitsel hedeflere ulaşmak için insan, maddi, finansal ve bilgi kaynaklarının etkili, verimli ve adil bir biçimde koordine edilmesini içeren kapsamlı bir süreç olarak tanımlanabilir (Başaran, 2006).

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümün ilk kısmında yönetim, eğitim yönetimi, eğitim yöneticisi ve metafor konularını içeren kuramsal çerçeve; ikinci kısmında ise okul müdürü kavramına yönelik alanyazında yer alan mevcut araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal temelini oluşturan yönetim, eğitim yönetimi, eğitim yöneticiliği ve metafor konuları ele alınmıştır. İlk olarak yönetim kavramı, tarihsel gelişimi ve işlevleriyle birlikte genel hatlarıyla açıklanmıştır. Ardından eğitim yönetimi ve eğitim yöneticisi kavramlarına odaklanılarak, okul müdürlerinin liderlik rolleri ve öğrenciler açısından taşıdığı anlam üzerinde durulmuştur. Bölümün devamında, araştırmanın temel veri toplama aracını oluşturan metafor kavramı; tanımı, işlevi, türleri ve eğitim alanındaki kullanımı bağlamında ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.1.1. Yönetim

Yönetim kavramının, insan topluluklarının var olduğu dönemlere kadar uzanan köklü bir geçmişi olduğu söylenebilir. İnsanlar topluluklar hâlinde yaşamaya başladıkları andan itibaren, özellikle de yerleşik düzene geçtikten sonra, ortak ihtiyaçların karşılanması ve kaynakların adaletli bir biçimde dağıtılması için bir düzenlemeye ihtiyaç duymuşlardır. Bu düzenleme, beraberinde farklı görev ve sorumlulukların ortaya çıkmasına yol açmış ve toplumlar, varlıklarını sürdürebilmek ve güçlendirebilmek için yönetimi temel bir araç olarak kullanmışlardır. Dolayısıyla yönetim, insanın sosyal bir varlık oluşunun doğal ve gerekli bir sonucudur (Karip, 2014; Kondakçı ve Zayim-Kurtay, 2020). Yönetim olgusu, insanlığın kolektif eylemde bulunma ihtiyacının kaçınılmaz bir sonucu olarak doğmuş ve medeniyetlerin

inşasından modern devletlerin işleyişine kadar uzanan geniş bir yelpazede hayati bir rol oynamıştır.

Tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde yönetim pratiklerinin izleri en kadim uygarlıkların organize yapılarına kadar sürülebilirken, sistematik ve bilimsel bir disiplin olarak temellerinin atılması, 19. yüzyılın son dönemlerinden 20. yüzyılın ilk yıllarına uzanan süreçteki Sanayi Devrimi'nin getirdiği kitlesel üretim ve büyük ölçekli organizasyonların karmaşık sorunlarına yanıt arayışına dayanmaktadır (Daft ve Marcic, 2015). Bu dönüşüm, gelişigüzel uygulamalar yerine, rasyonel ve evrensel prensiplere dayalı bir yönetim anlayışının önünü açmıştır. Nitekim antik Mısır'daki piramitlerin inşası, Roma İmparatorluğu'nun geniş coğrafyaları yönetme biçimi veya Osmanlı'daki külliyelerin işleyişi; sadece mühendislik harikaları değil, aynı zamanda derinlemesine bir planlama, koordinasyon, liderlik ve kaynak yönetimi bilgisi gerektiren sofistike yönetim uygulamalarının da birer kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır (Eren, 2011).

Alanyazında yönetim kavramına ilişkin tek ve mutlak bir tanım bulunmamakla birlikte, farklı akademik disiplinlerin ve araştırmacıların öncelikleri doğrultusunda şekillenen, birbirini tamamlayıcı nitelikte pek çok tanım mevcuttur. İşletme bilimi odağında tanımlar daha çok ekonomik verimlilik ve etkinlik üzerinde yoğunlaşma eğilimindedir. Örneğin bu perspektiften bakıldığında yönetim; bir örgütün sahip olduğu maddi, beşeri ve finansal kaynakların, önceden belirlenmiş olan örgütsel hedeflere etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmek amacıyla koordine edilmesi ve harekete geçirilmesi süreci olarak ele alınmaktadır (Güçlü, 2003). Kamu yönetimi disiplini ise misyonu gereği bu dar çerçeveyi genişleterek kamunun ortak ihtiyaçlarını ve toplumsal refahı merkeze alan bir tanım geliştirmiştir. Buna göre yönetim; kamusal nitelik taşıyan kaynakların şeffaf, adil ve verimli bir biçimde kullanılarak topluma sunulan hizmetlerin kalitesinin ve erişilebilirliğinin en üst düzeye çıkarılmasını hedefleyen, sürekli ve dinamik bir faaliyetler bütünüdür (Hood, 1991).

Yönetim, ortak bir hedefe yönelen bir örgütün hem parasal ve teknik gibi maddi kaynaklarını hem de sahip olduğu insan gücünü en etkin biçimde kullanıp yönlendirme ve uyum içinde çalıştırma faaliyetidir (Gül, 2020). Daha kapsamlı bir açıdan bakıldığında ise yönetim; sürecin tüm paydaşlarını ve kaynak türlerini içerecek şekilde, belirli bir amaca yönelik olarak insan gücünün yanı sıra tüm örgütsel

kaynakların verimli, ekonomik, uyumlu ve ahlaki bir sorumlulukla seferber edilmesi ve bu sürecin sürekli olarak iyileştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Tortop vd., 2010). Özü itibarıyla tüm bu tanımsal çeşitliliğin ortak paydasında, yönetimin *başkaları aracılığıyla ve başkalarıyla birlikte iş görmek* (Koçel, 2011) şeklinde özetlenebilecek temel mantığı yatmaktadır. Bu basit görünen ancak derin anlamlar içeren ifade; yönetimin temsili, işbirlikçi ve sosyal boyutlarını ön plana çıkarmaktadır. Yönetimin temel işlevi, kuruluşun amaçları doğrultusunda elindeki kaynakları (insan, finans, zaman vb.) en verimli şekilde kullanmaktır. Bu hedefe ulaşmak için çalışanlar birbirleriyle uyum içinde çalışacak şekilde organize edilir ve yönlendirilir. Tüm bu çabaların nihai odak noktası, belirlenmiş olan hedeflere ulaşmaktır (Dill, 2021).

2.1.1.1. Yönetim Kuramlarının Tarihsel Gelişimi

Yönetim düşüncesinin tarihsel gelişim çizgisi; sanayileşme, teknolojik atılımlar, sosyal hareketler ve küresel ekonomik dalgalanmalar gibi makro düzeydeki dönüşümlerle yakından ilişkilidir. Bu süreç, birbiri üzerine inşa edilen, zaman zaman bir öncekini eleştirerek onun eksikliklerini gidermeye çalışan ve böylece bilgi birikimini zenginleştiren üç ana kuramsal akım etrafında şekillenmiştir: Klasik, Neoklasik ve Modern/Çağdaş Yaklaşımlar (Wren ve Bedeian, 2023).

Klasik Yönetim Kuramı, 1900'lü yılların başında hâkim olan ve örgütü içe dönük, kapalı bir sistem olarak gören anlayışı temsil eder. Frederick Taylor'ın Bilimsel Yönetim, Henri Fayol'un Yönetim Süreci ve Max Weber'in Bürokrasi yaklaşımları bu kuramın temel taşlarını oluşturur (Pindur vd., 1995). Bu kuramın merkezinde örgütsel verimliliği ve rasyonaliteyi maksimize etme arayışı yatar. İnsan unsuruna bakışı ise daha çok mekanik ve indirgeyicidir. Çalışanlar; standartlaştırılmış işler yapan, temel motivasyonu ekonomik kazanç olan ve duygusal-sosyal yönleri genellikle göz ardı edilen ekonomik varlıklar olarak değerlendirilir. Bu nedenle verimlilik artışının; iş bölümü, hiyerarşi, disiplin ve evrensel yönetim prensiplerinin uygulanmasıyla mümkün olacağı savunulmuştur (Morgan, 1986).

Neoklasik Yönetim Kuramları ise 1930'lu yıllardan itibaren Klasik Yönetim Kuramı'nın bu soğuk ve insani boyuttan yoksun yaklaşımına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Elton Mayo ve ekibi tarafından yürütülen Hawthorne Araştırmaları; örgüt

içindeki sosyal dinamiklerin, gayriresmî ilişkiler ağının ve çalışanların psiko-sosyal ihtiyaçlarının (ait olma, saygı görme, takdir edilme) salt ücret ve çalışma koşullarından çok daha etkili bir motivasyon aracı olabileceğini ortaya koymuştur (Rose, 1998). Bu bulgular yönetim düşüncesinde bir devrim yaratmış ve odak noktasını işten insana kaydırmıştır. Neoklasik yaklaşıma göre verimlilik ve başarı; yöneticinin astlarıyla kurduğu nitelikli, güven temelli ve destekleyici ilişkilerle, etkili iletişimle ve çalışanları sürece dâhil eden katılımcı bir yönetim tarzıyla doğrudan ilişkilidir. Bu dönemde Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi ve Douglas McGregor'un X-Y Teorisi gibi insan doğasına ilişkin kuramlar yönetim literatürüne önemli katkılar sağlamıştır (Schein, 2017).

Modern veya Çağdaş Yönetim Kuramları ise İkinci Dünya Savaşı sonrasında sistem teorisi, durumsallık yaklaşımı ve kaos teorisi gibi disiplinlerden beslenerek gelişmiştir (Kast ve Rosenzweig, 1972). Bu yaklaşımlar örgütü artık kapalı bir kutu olarak değil, çevresiyle sürekli bir bilgi, kaynak ve enerji alışverişi içinde olan açık bir sistem olarak kavramsallaştırır. Modern kuramcılar; tek bir en iyi yönetim şekli olmadığını, etkin yönetimin örgütün içinde bulunduğu duruma, çevresel koşullara, teknolojiye, örgüt büyüklüğüne ve stratejisine bağlı olarak değişebileceğini savunurlar (Burns ve Stalker, 1961). Bu bakış açısı; Klasik kuramın *rasyo-insan* ve Neoklasik kuramın *sosyo-insan* modellerini birleştirerek insanı ekonomik, sosyal, psikolojik ve hatta kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarıyla motive olabilen, karmaşık ve çok boyutlu bir varlık olarak görür (Argyris, 1973). Dolayısıyla yönetim süreçlerinin tasarımında bu çok boyutluluğun dikkate alınması gerektiğini vurgular. Bugün karşılaştığımız dijital dönüşüm, yapay zekâ, uzaktan çalışma ve sürdürülebilirlik gibi yeni eğilimler; yönetim anlayışının da durmaksızın gelişimini ve yenilenmesini gerekli hâle getirmektedir (Schwab, 2017).

2.1.1.2. Yönetimin Disiplinlerarası Doğası

Yönetim, uygulama alanı itibarıyla temelde insan ve örgüt odaklı olduğundan, doğal olarak disiplinlerarası bir nitelik taşımakta ve sosyal bilimlerin geniş yelpazesıyla derin bir etkileşim içinde bulunmaktadır (Simon, 2013). Bu etkileşim, yönetim düşüncesinin derinleşmesine, zenginleşmesine ve daha kapsayıcı hâle gelmesine katkı sağlamıştır. Örneğin ekonomi disiplini, yönetime kaynak kıtlığı, fırsat

maliyeti, ölçek ekonomileri, piyasa dinamikleri ve rasyonel karar alma modelleri gibi konularda kritik bir perspektif sunar (Williamson, 1985). Bir iktisatçı için yönetim, üretim faktörlerinden biridir ve kıt kaynakların optimal şekilde tahsis edilmesinden sorumludur. Sosyoloji ise örgütü minyatür bir toplum olarak görerek yönetim süreçlerini bürokrasi, güç, otorite, statü, örgüt kültürü, sosyal sınıf ve toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında analiz eder. Bir sosyolog için yönetim, temelde bir sosyal düzen ve kontrol mekanizmasıdır (Perrow, 1986).

Psikoloji biliminin katkısı ise yönetimin belki de en can alıcı noktasında duran insanı anlama çabasına odaklanır (Luthans, 2011). Liderlik tarzları, motivasyon teorileri, bireysel farklılıklar, algı, öğrenme, tutum değişikliği, stres yönetimi ve takım dinamikleri gibi konular, psikolojinin yönetim bilimine entegre ettiği temel araştırma alanlarıdır. Siyaset bilimi; örgüt içi güç mücadeleleri, çatışma yönetimi, koalisyonlar oluşturma, müzakere ve karar alma mekanizmalarının anlaşılmasına ışık tutar. Hukuk ise yönetim faaliyetlerinin yürütüldüğü yasal çerçeveyi, sözleşmeleri, yükümlülükleri ve etik kodları belirleyerek yönetsel eylemlerin meşruiyet zeminini oluşturur (Pfeffer, 1992).

Bunlara ek olarak felsefe, özellikle etik alt dalıyla, yönetsel kararlarda dürüstlük, eşitlik, adalet ve sorumluluk gibi ahlaki ilkelerin gözetilmesi gerekliliğini sorgulayarak normatif bir çerçeve sunar (Solomon, 1992). Matematik ve istatistik; niceliksel karar alma teknikleri, yöneylem araştırması, veri analizi ve modelleme yoluyla yönetim bilimine bilimsel bir sağlamlık kazandırır. Hatta antropoloji bile kültürler arası farklılıkların yönetim pratiklerine etkisini inceleyerek küresel iş dünyasında faaliyet gösteren örgütlere değerli içgörüler sağlamaktadır (Hofstede, 2001). Tüm bu disiplinlerin bulgularının bir arada değerlendirilmesi, yönetimin tek boyutlu bir faaliyet olmadığını, aksine ekonomik, sosyal, psikolojik, hukuki ve etik boyutları bir arada barındıran çok boyutlu ve karmaşık yapıda bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.1.3. Yönetim Süreci ve İşlevleri

Yönetim, durağan bir yapı değil; birbiriyle bağlantılı, dinamik ve döngüsel bir dizi işlevden oluşan sistematik bir süreçtir (Wehrich ve Koontz, 2005). Bu süreç,

örgütün kaynaklarını harekete geçirerek hedeflerine ulaşmasını sağlayan adeta bir örgütsel motor işlevi görür. Yönetim sürecini oluşturan temel işlevler, literatürde genellikle planlama, örgütleme, yöneltme (liderlik etme ve motive etme) ve kontrol olarak sıralanmaktadır. Peter Drucker (1974), bu sistematik süreci insanlığın en önemli sosyal yeniliklerinden biri olarak görür ve bu sürecin sadece kâr amacı güden özel işletmeler için değil; aynı zamanda hastaneler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve devlet daireleri de dâhil olmak üzere her türden organizasyonun başarısı için vazgeçilmez olduğunun altını çizer.

Yönetim biliminin öncülerinden kabul edilen Henri Fayol ise bu süreci daha da detaylandırarak bir işletmedeki tüm faaliyetleri altı ana grupta toplamıştır: teknik faaliyetler (üretim, imalat), ticari faaliyetler (satın alma, satış, pazarlama), mali faaliyetler (kaynak bulma ve optimizasyon), güvenlik faaliyetleri (mal ve personel güvenliği), muhasebe faaliyetleri (envanter, istatistik, bilanço) ve nihayet idari faaliyetler (Fayol, 2005). Fayol'a göre ilk beş faaliyet grubu daha çok operasyonel ve uzmanlık gerektiren alanlara hitap ederken altıncı grup olan idari faaliyetler (planlama, örgütleme, kumanda, koordinasyon ve kontrol olmak üzere alt işlevlere ayrılan) asıl yönetsel sorumluluğu ve süreci tanımlar. Ona göre yönetim; öngörülebilir, planlı, koordineli, örgütlü, emir verici ve kontrollü bir mekanizmadır.

Bu bağlamda yönetimin nihai ve değişmez amacı; örgütsel hedefleri gerçekleştirmek ve örgütü başarıya taşımaktır (Barnard, 1938). Ancak bu nihai hedefe giden yol son derece karmaşık ve çok yönlüdür. Yönetim, bu süreçte sadece insan kaynağının fiziksel ve zihinsel enerjisini bir amaç etrafında birleştirmek ve harekete geçirmekle kalmaz; aynı zamanda parasal kaynakların stratejik dağıtımını, fiziksel altyapı ve teknolojinin etkin kullanımını, ham madde akışının kesintisiz sağlanmasını, bilginin yönetilmesini ve en kıt kaynaklardan biri olan zamanın optimize edilmesini de kapsamlı bir şekilde planlamak, yürütmek ve denetlemek zorundadır (Mintzberg, 2009). İşletme başarısı, bu çok boyutlu sürecin nihai çıktısı olsa da bu başarıya giden yol; çalışanları etkin bir şekilde örgütlemekten, onlara ilham veren bir liderlik sergilemekten, açık iletişim kanalları kurmaktan ve nihai amaç doğrultusunda sürekli motive bir şekilde yönlendirmekten geçmektedir (Kotter, 2012).

2.1.1.4. Yönetici Kavramı ve Önemi

Yönetim sürecini teoriden pratiğe taşıyan, ona hayat veren ve sonuç alınmasını sağlayan temel aktör yöneticidir (Katz, 2009). Yönetimin temel amacı; yöneticilerin ve çalışanların, önceden üzerinde mutabakata vardıkları ortak hedeflere ulaşmak için uyum içinde hareket etmeleridir. Bu sürecin merkezinde yer alan yöneticiler; ekibiyle sürekli iletişim hâlinde olan, yönetsel eylemleri planlayıp uygulayan ve nihayetinde bu eylemlerin sonuçlarına karşı sorumluluk taşıyan kişilerdir (Genç, 2021). Yönetici; ortak bir amaç doğrultusunda hareket eden bireyleri iş birliği, uyum ve sinerji içinde başarılı ve verimli biçimde yönetmekle görevli ve bu konuda sorumluluk taşıyan kişi şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım, yöneticinin sadece bir işgören değil, aynı zamanda bir ilişki yöneticisi ve ekip lideri olduğu gerçeğini vurgular. Henry Mintzberg (1973), yöneticinin rollerini kişilerarası, bilgisel ve karar verici roller olmak üzere üç ana kategoride toplamış ve yöneticinin bu çok yönlü doğasını ortaya koymuştur.

Bu temel tanımı genişleterek yöneticiyi, örgütsel amaçları gerçekleştirme noktasında nihai sorumluluğu taşıyan ve bu amaç doğrultusunda çalışanların bireysel ve kolektif çabalarını koordine eden, yönlendiren, harekete geçiren ve motive eden merkezî bir unsur olarak görmek mümkündür (Yukl, 2013). Daha somut ve operasyonel bir düzlemde ele alındığında ise bir yönetici; örgütün belirlenen stratejik hedeflerine ulaşması için gerekli olan beşerî, mali, fiziksel ve enformasyonel kaynakları planlayan, iş süreçlerini tasarlayıp yöneten ve tüm bu heterojen unsurları uyumlu ve verimli bir bütün hâlinde çalıştırmak için çalışanları sürekli koordine eden kişidir (Hales, 1986).

Günümüz dünyasında değişim hızı ve rekabetin yoğunluğu, örgütlerin geleceğe ilişkin öngörü geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Bu karmaşık ortamda doğru yönü belirleyebilen yöneticilere duyulan ihtiyaç her zamankinden daha fazladır (Pralad ve Hamel, 2003). Örgütlerin bu karmaşık değişim dalgalarına uyum sağlayabilmesi, sınırlı kaynakları en etkin ve sürdürülebilir biçimde kullanarak varlığını devam ettirebilmesi ve uzun vadeli hedeflerini gerçekleştirebilmesi; büyük ölçüde yöneticilerin vizyoner liderliğine, çevik karar alma becerilerine ve stratejik öngörülerine bağlıdır. Ancak yöneticiler bu süreçte zaman zaman oldukça zorlu ikilem ve gerilimlerle yüzleşmek durumunda kalabilmektedir (Hatch, 2018). Örneğin rasyonel bir verimlilik ve performans arayışı ile kökleşmiş geleneksel uygulamalar,

kurumsal kültür ve dirençler arasında bir denge kurma çabası, yöneticileri zorlu bir müzakere sürecine iter. Bu bağlamda bütünleşik, sürdürülebilir ve aynı zamanda değişen koşullara anında ayak uydurabilecek esneklikte bir yönetim sistemi inşa etmek, modern yöneticinin en kritik zorluklarından biridir. Bu zorluklar, günümüz yöneticisinden sadece geleneksel anlamdaki planlama, bütçeleme ve organizasyon becerilerine sahip olmasını değil; aynı zamanda diplomatik beceriler, üst düzey iletişim yetkinliği, duygusal zekâ, eleştirel düşünme, yenilikçilik, kriz yönetimi ve hızlı uyum sağlama kapasitesi gibi daha karmaşık ve bütünleşik yetkinliklere de hâkim olmasını gerektirmektedir (Goleman, 1998).

Başarılı bir yönetici olmanın temelinde genellikle üç ana beceri grubu kabul edilir: teknik beceriler, insan ilişkileri becerileri ve kavramsal beceriler (Öztaş, 2017). İdeal bir yöneticinin, öncelikle sorumlu olduğu alana dair derinlemesine bir uzmanlık ve teknik birikime sahip olması beklenir. Bunun yanı sıra ekibiyle sağlıklı iletişim kurabilen, onları anlayan ve motive edebilen güçlü kişilerarası becerilere ihtiyaç duyar. Son olarak karmaşık sorunları analiz edebilme, olayları bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirebilme ve stratejik kararlar alabilme yeteneğini barındıran kavramsal beceriler de oldukça önemlidir. Bu üçlü beceri seti, bir yöneticinin günlük operasyonları yürütmedeki performansını olduğu kadar uzun vadeli planlama ve strateji geliştirme gibi üst düzey görevlerdeki başarısını da doğrudan etkilemektedir (Şahin, 2022).

2.1.2. Eğitim Yönetimi ve Yöneticisi

Bir eğitim kurumunun başarısında yönetim anlayışı ve bu anlayışı hayata geçiren yöneticilerin rolü yadsınamaz. Bu bölümde, öncelikle eğitim yönetiminin ne olduğu, kapsamı, tarihsel gelişimi ve günümüz eğitim sistemleri içindeki yeri ele alınacaktır. Ardından bu sistemin en kritik aktörlerinden biri olan eğitim yöneticisi kavramına odaklanılarak bir eğitim liderinde bulunması gereken nitelikler ve liderlik yaklaşımları detaylandırılacaktır.

2.1.2.1. Eğitim Yönetimi

Günümüzde değişimin itici bir güç hâline geldiği koşullarda, eğitim bu dönüşümün merkezinde yer alır. Eğitim sistemleri, nitelikli bireyler yetiştirerek toplumun her kesiminde artan bir taleple karşılık bulmakta ve bu sayede toplumsal yapının şekillenmesinde etkili olmaktadır. Bir ülkenin gelişmişlik göstergelerinden biri hâline gelen eğitim, aynı zamanda yaşam boyu süren ve içinde bulunduğu toplumu etkileyen karmaşık bir süreçtir. Böylesine karmaşık ve hayati bir sistemin yönetimi, yalnızca kişiler için değil, tüm toplumun geleceği için de kritik bir role sahiptir (Okçu, 2021).

Yönetim, bir bilim dalı hâline gelip sistemleştikçe ilkeleri kamu, sağlık ve işletme gibi birçok farklı alana uyarlanmıştır. Bu alanların en önemlilerinden biri de hiç şüphesiz eğitim yönetimidir (Sılay, 2024). Bu disiplin, salt idari işlemlerin ötesine geçerek öğrenme ortamlarının optimizasyonu, eğitim politikalarının hayata geçirilmesi ve örgütsel öğrenmenin teşviki gibi stratejik sorumlulukları da kapsamaktadır (Bursalıoğlu, 2015). Eğitim yönetiminin niteliği, bir okulun nihai başarısında kilit rol oynayan unsurlardan biri sayılmaktadır (Bush, 2008). İyi yönetilen bir eğitim kurumu sadece mevcut kaynaklarını etkili biçimde kullanmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer ilgili taraflar arasında sağlam bir amaç duygusu ve kolektif bir adanmışlık kültürü de inşa edebilir (Şişman, 2012).

Eğitim yönetiminin kapsamı, kurumun içsel dinamikleri ile dış çevresi arasında sağlam bir köprü kurmayı gerektirir (Glatter, 1979). Bu alan, bir yanda eğitim kurumlarının iç işleyiş mekanizmalarına, diğer yanda ise bu kurumların içinde yer aldıkları topluluklarla ve resmî olarak sorumlu oldukları yönetim organlarıyla kurdukları çok yönlü ilişkiler ağına odaklanmaktadır (Turan, 2021). Bu çift yönlü bakış açısı, okulun izole bir birim olmadığını, aksine sosyal, ekonomik ve politik bağlamla sürekli ve karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu kabul etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu karmaşık etkileşimi yönetmek, eğitim yöneticisinden okulun misyonunu hem kurum içinde hem de dış çevrede etkili bir şekilde temsil etme ve savunma becerisini gerektirmektedir (Bolam, 1999).

Eğitim yönetimi, doğası gereği disiplinler arası bir karaktere sahiptir ve uygulama odaklı bir bilim dalı olarak öne çıkmaktadır (Savaş, 2020). Bu alan;

sosyoloji, kamu yönetimi, hukuk, işletme, siyaset bilimi ve psikoloji gibi pek çok farklı disiplinle yoğun bir etkileşim ve sürekli bir alışveriş içinde bulunmaktadır (Özdemir, 2018). Ancak alanın nihai değeri, salt kuramsal katkılardan ziyade eğitim politikalarının şekillenmesine ve okulların günlük operasyonlarında karşılaşılan pratik sorunlara getirdiği çözümler ve sağladığı rehberlik ile ölçülebilmektedir (Hallinger ve Chen, 2015). Eğitim yönetimi araştırmalarının odağında okul yönetimi, öğretme-öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesi, okul iklimi ve kültürünün şekillendirilmesi gibi doğrudan eğitim pratiğiyle bağlantılı temel temalar yer almaktadır (Balcı, 2008).

Alanın tarihsel seyri incelendiğinde eğitim yönetiminin 19. yüzyılın son çeyreğinde sistematik ve bağımsız bir çalışma alanı olarak belirmeye başladığı söylenebilir (Murphy, 1998). Bu entelektüel evrim; İdeolojik Dönem (1820-1899), Reçete Dönemi (1900-1946), Davranış Bilimleri Dönemi (1947-1985) ve Diyalektik Dönem (1986-1998) olmak üzere dört ayrı dönemde analiz edilebilmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Özellikle 1950'lerde küresel ölçekte ivme kazanan Teori Hareketi, eğitim yönetiminde ampirik araştırmaya ve sağlam kuramsal çerçevelere dayalı, test edilebilir ve genellenebilir bir bilgi tabanı oluşturma çabasının somut bir ürünü olmuştur (Griffiths, 1959). Bu entelektüel hareketin eğitim yönetimini akademik bir disiplin olarak kurumsallaştırmada oynadığı hayati rol yadsınamaz (Özdemir, 2017).

Zamanla eğitim yönetimi alanındaki hâkim pozitivist paradigmaya yönelik eleştirel sesler yükselmiş ve alan daha çeşitli epistemolojik perspektiflere yer açmak zorunda kalmıştır (Greenfield, 1974). Örgütleri salt teknik sistemler olarak değil, sosyal birer inşa olarak gören bu eleştirel yaklaşım, okulları anlamak için yorumsamacı, öznel ve bağlamsal yöntemlerin gerekli olduğunu savunmuştur (Bates, 1982). Eleştirel kuram perspektifinden bakıldığında eğitim yönetiminin toplumsal eşitsizlikleri, güç dinamiklerini, sosyal adalet arayışını ve etik sorumluluğu merkezine alan dönüştürücü bir role sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Foster, 1986). Bu derinlikli eleştiriler, alanın sadece işleri yoluna koyma sanatı olmanın ötesine geçerek neyin, neden, kimin için ve nasıl yönetildiğine dair felsefi ve etik temelleri de içeren sürekli bir sorgulama yapması gerektiğini ortaya koymuştur (Maxcy, 2005).

Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik gelişimi, Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte önemli bir ivme kazanmıştır (Balcı, 2008). Ankara Üniversitesi Eğitim

Fakültesinde Eğitim İdareciliği ve Planlama Bölümünün kuruluşu, alanın Türkiye'de bilimsel bir disiplin olarak temellerinin atılmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur (Kaya, 1984). Ancak bu süreçte üretilen bilginin büyük ölçüde Batı merkezli olduğu ve Türkiye'nin kendine özgü sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamına uygun özgün kuramlar geliştirme konusunda zorluklar yaşandığı da gözlemlenmiştir (Turan vd., 2014). Buna rağmen son dönemlerde ulusal kongreler, bilimsel forumlar ve hakemli akademik dergilerdeki artış, alanın Türkiye'de hem kuramsal hem de uygulama boyutunda gelişmesine ve derinleşmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Küçükçene, 2023). Eğitim yönetimi, eğitim sistemlerinin kalitesini, etkililiğini ve sürdürülebilirliğini şekillendirmede kilit rol oynamaya devam etmektedir (Oplatka, 2010).

2.1.2.1.1. Eğitim Yönetiminde Temel Kuramsal Yaklaşımlar

Okul müdürünün rolünü ve eğitim kurumlarının yönetsel dinamiklerini daha derinlemesine analiz edebilmek için, alanyazında kabul gören temel yönetim kuramlarının eğitim örgütlerine nasıl uyarlandığını incelemek gerekmektedir. Eğitim yönetimi araştırmaları genellikle okulu bürokratik bir yapı, açık bir sistem veya sosyal bir sistem olarak ele alan teorik çerçevelere dayanmaktadır.

Bürokrasi Kuramı Çerçevesinde Okul Yönetimi: Max Weber'in rasyonel-yasal otoriteye dayandırdığı bürokrasi kuramı, uzun yıllar okulların yönetsel yapısını açıklamak için kullanılmıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu kuramsal perspektiften bakıldığında okul; hiyerarşik bir otorite yapısına sahip, görev tanımlarının net olduğu, kuralların ve yönetmeliklerin işleyişi belirlediği formal bir örgüttür. Bu yapı içinde okul müdürü, rasyonel-yasal otoritenin okuldaki en üst düzey temsilcisi konumundadır. Müdürün temel işlevi, sistemin kurallara uygun, verimli ve standart bir şekilde işlemesini sağlamaktır. Özellikle eğitim kademesi yükseldikçe (lise düzeyi gibi) artan öğrenci ve personel sayısı, okulun bürokratik özelliklerini daha da belirginleştirir. Bu durum, öğrencilerin okul müdürünü *kural koyucu, denetleyici ve mesafeli bir otorite figürü* olarak algılamalarının teorik zeminini oluşturmaktadır.

Açık Sistem Kuramı Olarak Okul: 1960'lardan itibaren yönetim bilimlerinde etkili olan sistem yaklaşımı (Katz ve Kahn, 1966), okulu kapalı bir kutu olarak gören

klasik anlayışı reddeder. Bu teoriye göre okul; çevresinden (veliler, yerel yönetimler, Millî Eğitim Bakanlığı, sosyo-ekonomik yapı) girdiler (öğrenci, kaynak, bilgi) alan, bu girdileri eğitim-öğretim süreciyle işleyen ve topluma nitelikli bireyler olarak çıktı sunan *açık bir sistemdir* (Bursalıoğlu, 2015). Bu teorik çerçevede okul müdürünün rolü, sadece okulun iç işleyişini denetlemek değil, aynı zamanda dış çevre ile okul arasındaki sınırları yönetmektir. Müdür, çevresel değişimleri okumak, okula kaynak sağlamak ve okulun meşruiyetini korumakla görevli stratejik bir sınır birleştirici (boundary spanner) olarak konumlandırılır.

Sosyal Sistem Kuramı ve Okul İklimi: Getzels ve Guba (1957) tarafından eğitim yönetimine uyarlanan Sosyal Sistem Kuramı, okulu anlamak için en güçlü teorik çerçevelerden birini sunar. Bu kurama göre okul, iki temel boyutun etkileşiminden oluşan sosyal bir sistemdir: Bir yanda örgütün amaçlarını ve rollerini belirleyen nomotetik (kurumsal) boyut, diğer yanda ise bu rolleri yerine getiren bireylerin ihtiyaçlarını ve kişiliklerini barındıran idiografik (bireysel) boyut yer alır. Örgütsel davranış, rol beklentileri ile bireysel ihtiyaçların bir sentezidir. Bu modele göre etkili bir okul müdürü; kurumun katı kuralları (nomotetik) ile öğretmen ve öğrencilerin psikolojik/sosyal ihtiyaçları (idiografik) arasında denge kurabilen yöneticidir (Hoy ve Miskel, 2010). Öğrencilerin, ihtiyaçlarına duyarlı davranan bir müdürü baba, koruyucu veya rehber gibi sıcak metaforlarla tanımlaması, bu iki boyut arasındaki dengenin başarıyla kurulduğunun kuramsal bir göstergesidir.

Sonuç olarak bu çalışmada öğrencilerin okul müdürüne yönelik ürettikleri metaforlar, salt dilsel ifadeler olarak değil; bürokratik otoritenin algılanışı, açık sistemin çevreyle etkileşimi ve sosyal sistem içindeki rol-ihtiyaç dengesinin öğrenci zihnindeki yansımaları olarak bu kuramsal çerçeveler ışığında anlamlandırılacaktır.

2.1.2.2. Eğitim Yöneticisi ve Liderlik

Eğitim yöneticileri, okulların etkili bir şekilde işlemesinde ve eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesinin artırılmasında en kritik role sahip olan aktörlerdir. Onlar sadece idari işleri yürüten kişiler olmanın ötesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğrencilerin ders başarısını ve sosyal gelişimini yükseltmeye yönelik stratejiler oluşturan ve okulla ilgili herkes arasında iş birliği ve sinerji sağlayan

liderlerdir. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin sahip olduğu liderlik becerileri ve yönetim anlayışı, okulun genel performansını, iklimini ve nihayetinde öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Bush (2008) bu durumu, yüksek etkili müdürler olmadan nitelikli bir eğitim sisteminin inşa edilemeyeceğini belirterek vurgulamaktadır.

Liderlik kavramı, eğitim yöneticilerinin rollerini kavramada kilit bir önem taşımakta ve bu kavram; yöneticilerin öğretmenleri, öğrencileri ve diğer personeli ortak bir amaç için bir araya getirip harekete geçirme, onlara ilham verme ve değişim süreçlerini yönetme yeteneği olarak tanımlanabilir. Ataman (2009) liderliği, önceden belirlenmiş bireysel, grup ve örgütsel hedeflere ulaşmak için bir kişinin başkalarının davranışlarını etkileme ve yönlendirme eylemi şeklinde açıklamaktadır. Bu tanım, okul müdürlerinin sadece bürokratik işlemleri yürüten kişiler olmadığını, aynı zamanda öğretim süreçlerine rehberlik eden, okulun vizyonunu şekillendiren ve paydaşların motivasyonunu artıran kişiler olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Ekinci (2008) tarafından ortaya atılan sosyal sermaye liderliği kavramı, okul yöneticilerinin kurum içinde güven, iş birliği, aidiyet ve karşılıklı saygıyı geliştirecek süreçleri yönetmekle yükümlü olduklarını ifade etmektedir.

Eğitim yöneticilerinin liderlik rolleri, toplumsal beklentilerle birlikte değişerek önemli bir dönüşüm geçirmiş ve giderek genişlemiştir. Beck ve Murphy (1993), 20. yüzyıl boyunca okul müdürlerinin algılanış biçimlerinin nasıl değiştiğini inceleyen çalışmalarında; 1900'lerde müdürlerin kabul gören değerlerin koruyucusu olarak görüldüğünü, 1920'lerde bilimsel yönetici, 1940-50'lerde demokratik okul lideri, 1980'lerde istikrarlı bir ekonominin gelişimini teşvik eden ve 1990'larda ise yeniden yapılanma hareketinin bir parçası olarak tanımlandıklarını belirtmektedir. Bu dönüşüm, eğitim yöneticilerinden beklentilerin giderek arttığını ve onların çok yönlü liderlik rollerini üstlenmek zorunda kaldıklarını göstermektedir. Bu tarihsel perspektif, yöneticilik rollerinin statik olmadığını, aksine dinamik bir şekilde evrildiğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde eğitim yöneticilerinden beklenen liderlik türleri arasında öğretim liderliği, dönüşümsel liderlik, etik liderlik ve kuantum liderliği gibi çeşitli ve karmaşık yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Schlechty (2005), okul müdürlerinin değişimi yönetebilen, okulu bir öğrenme merkezi hâline getiren ve öğretmenlerin mesleki

gelişimini destekleyen liderler olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Erçetin vd. (2018) tarafından ele alınan kuantum liderliği, belirsizlik ve kaos durumlarında etkili olabilmek için geleneksel liderlik anlayışlarının ötesine geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hodgkinson (2008) ise liderlerin ahlaki değerleri ve karakterinin, örgütün etik iklimi üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirterek, okul müdürlerinin sadece işlerin yürütülmesini sağlayan değil, aynı zamanda ahlaki değerlere bağlı bir lider olarak da davranmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Diesel (2024), çağdaş bir eğitim liderinde bulunması gereken temel nitelikleri kapsamlı bir şekilde sıralamaktadır. Buna göre etkili bir müdür, okulun gelişimini stratejik bir bakış açısıyla yeniden kurgulayabilmeli, tüm öğrencilerin kendilerini önemli ve değerli gördüğü kapsayıcı bir ortam yaratmalı ve kararlarını somut verilere dayandırmalıdır. Yalnızca okulun iç işleyişine değil, eğitimin daha geniş toplumsal bağlamına da hâkim olan bu lider, açık iletişimi teşvik eder, öğretmenlerin karar alma mekanizmalarına etkin bir şekilde katılımını sağlar ve tüm okul personeli için sürekli bir öğrenme kültürünü destekler. Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin motivasyonu, mesleki doyumu ve okula bağlılıkları üzerinde de doğrudan ve güçlü bir etki yaratır. Hoy ve Miskel (2010), okul müdürlerinin ihtiyaç duyulan kaynakları organize ederek ve personeli etkileyerek okul hedeflerine ulaşmada aktif rol oynadıklarını belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını artırmak, onlar arasında açık iletişim ve etkili iş birliğini teşvik etmek, okuldaki sosyal sermayenin güçlenmesine büyük katkıda bulunmaktadır. Bu durum, Ekinci ve Karakuş (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Benzer şekilde Balyer (2012) de okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak destekleyici bir ortam oluşturmalarının, öğretmen motivasyonu ve okul etkililiği açısından hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır.

Kıral (2020), başarılı bir eğitim liderliğinin nihai hedefini, okulun tüm fiziksel ve sosyal çevresini, öğretim odaklı ve yüksek verimlilikte işleyen bir sistem hâline getirmek olarak tanımlar. Bu hedefe ulaşmada etkili olan müdürler ise Uzun ve Şişman'a (2023) göre belirgin bazı özelliklere sahiptir. Bu özellikler arasında; net bir vizyon belirleyip bu vizyonu paylaşma, güçlü iletişim kurabilme, her türlü kararında öğrencilerin esenliğini ve yüksek yararını merkeze alma, sorunlara etkili ve pratik

özmler retme ve nihayetinde tüm davranışlarında etik değerlere sıkı sıkıya bağlı kalma sayılabilir.

Eğitim yöneticilerinin liderlik stilleri, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal gelişimi üzerinde de dolaylı ancak güçlü bir etkiye sahiptir. Öğretim liderliği davranışları sergileyen, eğitim programlarına hâkim olan ve öğretmenlerle iş birliği içinde çalışan yöneticilerin, ğrenci başarı düzeylerini yükseltmede daha başarılı olduğu grlmektedir. Bu görüş, Hallinger ve Heck (1996) tarafından yapılan araştırmalarla da desteklenmekte ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin, öğrencilerin akademik başarısını belirgin şekilde artırdığını göstermektedir. Ayrıca Leithwood vd. (2008) tarafından vurgulandığı üzere dönüşümsel liderlik davranışları sergileyen yöneticiler, öğretmenleri güçlendirerek ve onların mesleki kapasitelerini geliştirerek dolaylı yoldan ğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Okul gibi insanı merkezine alan eğitim kurumlarında liderlik ve benimsenen liderlik tarzları büyük ölçüde belirleyici bir rol üstlenir. Bu bağlamda, bir okul müdürünün liderliği, salt idari bir pozisyonun gerekliliklerini yerine getirmenin çok ötesine uzanır. Etkili bir lider olarak müdür, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve bağlılığını güçlendiren, bunun doğal bir sonucu olarak öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını yükselten ve nihayetinde tüm okulun kültürünü ve iklimini olumlu yönde şekillendiren kilit bir aktördür (Duman ve zdemir, 2022). Etkili bir okul müdürü, sadece idari işleri yürüten bir yönetici olmanın ötesine geçerek, okul toplumunun tüm paydaşları için anlamlı bir etki yaratır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yatırım yapar, onların uzmanlıklarını derinleştirebilmeleri için gerekli imkân ve desteği sağlar. Öğrenciler söz konusu olduğunda ise müdür sadece disiplini sağlayan bir otorite figürü değil, aynı zamanda onlara rol model olan, yol gösteren ve ilham veren bir rehber konumundadır (Ozan ve Yolcu, 2024).

Sonuç olarak, öğrencilerin okul müdürü hakkındaki düşünceleri, onların hem okula bağlılıklarını hem de derslere olan ilgilerini doğrudan şekillendirebilmektedir (Kazak ve Yaylalı, 2023). Eğitim yöneticileri ve onların sergilediği liderlik davranışları, okulun başarısında, sürdürülebilirliğinde ve nihayetinde toplumun geleceğinin şekillenmesinde büyük önem taşır. Hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılan birçok çalışma, etkili bir okul yöneticisinin yalnızca idari işleyişi koordine etmeyi değil, öğretmenlerin mesleki kapasitelerini geliştirip onları güçlendiren,

öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyen, yenilikçi uygulamaları teşvik eden ve okul toplumunu ortak bir amaç etrafında birleştiren bir lider olması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin liderlik becerilerini sürekli geliştirmeleri, çağın gerektirdiği yeni yaklaşımlara uyum sağlamaları ve etik değerlerle yönetim anlayışını birleştirmeleri, eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasında kilit rol oynayacaktır. Bu durum, Şişman (2012) tarafından da belirtildiği üzere eğitim yöneticilerinin değişen koşullara uyum sağlayabilen, vizyoner ve etik değerlere sahip liderler olmalarının önemini bir kez daha teyit etmektedir.

2.1.2.3. Okul Yöneticisi Yetiştirme Teori ve Modelleri

Eğitim yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları ve kurum içinde oluşturdıkları iklim, sahip oldukları mesleki vizyonla doğrudan ilişkilidir. Bu vizyonun inşası ise büyük ölçüde okul yöneticilerinin nasıl seçildiği ve hangi eğitimlerden (hizmet öncesi ve hizmet içi) geçtiğiyle bağlantılıdır. Geleneksel anlayışta *iyi bir öğretmenin doğal olarak iyi bir yönetici olacağı* varsayımı (Bush, 2018), günümüzün karmaşık eğitim sistemlerinde geçerliliğini yitirmiştir. Okul müdürlüğü, öğretmenlikten farklı teknik, kavramsal ve beşerî beceriler gerektiren başlı başına profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmektedir (Şişman, 2012). Bu doğrultuda uluslararası alanyazında okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik çeşitli teorik yaklaşımlar ve modeller geliştirilmiştir. Huber (2004) tarafından yapılan uluslararası karşılaştırmalara göre, okul müdürü yetiştirme modelleri temel olarak üç ana yaklaşıma dayanmaktadır:

1. Akademik/Üniversite Temelli Model: Yöneticiliğin bilimsel bir disiplin olduğu teorisine dayanan bu model, özellikle ABD ve bazı Avrupa ülkelerinde yaygındır. Yönetici adaylarının, göreve başlamadan önce üniversitelerin *Eğitim Yönetimi* alanında yüksek lisans veya özel sertifika programlarını tamamlamaları zorunludur. Bu model, yöneticilere eğitim hukuku, örgüt sosyolojisi ve insan kaynakları gibi alanlarda güçlü bir kuramsal altyapı kazandırmayı hedefler.

2. Yeterlik ve Standart Temelli Model: İngiltere gibi ülkelerde uygulanan (örneğin NPQH - Ulusal Okul Müdürlüğü Mesleki Yeterlik Programı) bu yaklaşım, performansa ve somut becerilere odaklanır. Okul müdürlerinin stratejik liderlik, hesap

verebilirlik, finans yönetimi ve öğretimi geliştirme gibi önceden belirlenmiş ulusal standartları karşıladığını kanıtlaması beklenir.

3. İş Başında Öğrenme (Mentörlük/Usta-Çırak) Modeli: Bilişsel çıraklık (cognitive apprenticeship) ve durumsallık teorilerine dayanan bu yaklaşım, teorik bilginin tek başına yeterli olmayacağını savunur. Adaylar, deneyimli ve başarılı okul müdürlerinin yanında staj yaparak, gölge yönetici (shadowing) olarak çalışarak kriz yönetimi ve karar alma süreçlerini gerçek okul ortamında deneyimlerler (Bush, 2018).

Türkiye Bağlamında Yönetici Yetiştirme ve Metaforik Algılara Etkisi: Türkiye'deki okul yöneticisi seçme ve yetiştirme politikaları tarihsel süreç içerisinde sıkça değişikliğe uğramış; çoğunlukla merkezi sınav puanları (EKYS) ve öğretmenlik kıdemi (hizmet süresi) merkeze alınarak atamalar gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık alanı olarak kurumsallaşması adına son yıllarda önemli yasal ve sistemsal adımlar atılmıştır. Özellikle ÖSYM tarafından uygulanan Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı (EKYS) uygulamasına geçilmesi ve güncel MEB Yönetici Görevlendirme Yönetmelikleri (MEB, 2024) ile lisansüstü eğitime (özellikle eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesine) atamalarda ek puan gibi somut teşvikler getirilmesi, liyakat ve akademik hazırlığı ön plana çıkarmıştır. Buna rağmen; atama mevzuatının sıklıkla güncellenmesi ve okul müdürlüğünün bağımsız ve güvenceli bir kadro yerine ikincil görev (görevlendirme) statüsünde yürütülmeye devam etmesi, Batı literatüründeki gibi standartlaşmış ve zorunlu bir akademik hazırlık modelinin tam anlamıyla kurumsallaşmasını geciktirmektedir (Karadağ, 2021; Özdemir vd., 2023).

Öğrencilerin bu çalışmada ürettikleri metaforlar, uygulanan bu yetiştirme modellerinin (veya eksikliklerinin) sahadaki doğrudan yansımaları olarak okunabilir. Örneğin; okul müdürünün iletişim, çatışma yönetimi ve çocuk psikolojisi gibi alanlarda özel bir liderlik eğitiminden geçmek yerine, sadece yasal mevzuatı uygulayan bir figür olarak konumlanması, öğrencilerin zihninde müdürü kurallar, trafik polisi veya gardiyan (bürokratik ve mesafeli) metaforlarıyla kodlamalarına yol açabilmektedir. Buna karşın, sosyal sistemin farkında olan ve pedagojik liderlik vizyonuna sahip yöneticiler ise öğrenciler tarafından rehber, baba veya güneş gibi ilişki odaklı metaforlarla tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, okul müdürlerinin yetiştirilme felsefesi, onların okul içindeki rol performanslarını ve nihayetinde

öğrencilerin onlara yönelik metaforik algılarını şekillendiren en temel faktörlerden biridir.

2.1.3. Metafor

İnsan zihninin soyut kavramları anlamlandırma biçimlerinden biri de metaforlardır. Gündelik dilde farkında olmadan sıkça başvurduğumuz bu anlatım biçimi, aslında düşünce dünyamızın temel yapı taşlarından birini oluşturur. Bu bölümde öncelikle metafor kavramının ne olduğu, kökeni ve temel işlevleri ele alınacaktır. Ardından metaforun insan yaşamındaki ve bilimsel araştırmalardaki önemi, farklı metafor türleri ve son olarak eğitim alanında metafor kullanımı detaylandırılacaktır. Böylece araştırmamızın temel veri toplama aracını oluşturan metaforların kuramsal çerçevesi ortaya konmuş olacaktır.

2.1.3.1. Metafor Kavramı ve İşlevleri

Metafor, kökeni itibarıyla Yunanca *meta* (öteye, değişim, aşırı) ve *pherein* (taşımak, aktarmak, götürmek) kelimelerinin birleşiminden oluşan *metapherein* sözcüğünden türemiştir ve temelde bir yerden başka bir yere taşımak, aktarmak anlamına gelmektedir (Levine, 2005; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015). Bu etimolojik kök, metaforun özünde yatan temel işlevin, bir anlamın bir başka anlam alanına nakledilmesi ve bu suretle yeni bir kavrayış boyutunun inşa edilmesi olduğunu göstermektedir (Ricoeur, 1978). İnsanlar, yeni karşılaştıkları ve soyut olan kavramları (örneğin otorite, liderlik, yönetim) anlamlandırmak için zihinlerinde hâlihazırda var olan imgelerden yararlanır. Bu durum, bireyin bilinmeyeni açıklayabilmek için bildiği şeyleri bir araç olarak kullanmasıdır (Özavşar, 2022).

Dündar (2020) metaforu, birbiriyle doğrudan bir bağı olmayan iki durumu veya kavramı, beklenmedik bir ortak noktada buluşturan zihinsel bir süreç olarak tanımlar. Türkçe dil biliminde, bir kavramın adını başka bir kavrama aktarma fikrini karşılamak için deyim aktarması, istiare ve eğretilme terimleri de kullanılmaktadır (Aksan, 1999; Salman, 2003). Geleneksel olarak retorik ve edebiyatın sınırları içerisinde bir söz sanatı olarak değerlendirilen metafor, Lakoff ve Johnson'ın öncülük ettiği Çağdaş Metafor Teorisi ile birlikte; insan düşüncesinin, dilinin ve eylemlerinin altında yatan

temel bir kavramsal mekanizma olarak yeniden tanımlanmıştır (Lakoff ve Johnson, 2024). Bu radikal paradigma değişimi, metaforu süsleyici bir dil figürü olmaktan çıkarıp gerçekliği nasıl algıladığımızı, kategorize ettiğimizi ve deneyimlediğimizi yapılandıran vazgeçilmez bir bilişsel sürecin merkezine yerleştirmiştir (Gibbs, 1994).

Metaforik süreç, esas itibarıyla bir etkileşimden doğar; bir kavramsal alanın (kaynak alan) yapısal ilişkilerinin, bir başka kavramsal alana (hedef alan) sistematik bir şekilde yansıtılmasıyla işler (Black, 1979). Bu süreç, basit bir benzetmenin çok ötesinde, yeni anlamların ve çıkarımların doğmasına olanak tanıyan yaratıcı bir süreçtir. Örneğin *Okul bir ailedir* metaforu, yalnızca okul ve aile arasında yüzeysel bir benzerlik kurmakla kalmaz; aynı zamanda yöneticiyi bir *baba/anne*, öğretmenleri ve öğrencileri ise *kardeşler* olarak kavramsallaştırmamızı sağlayarak okuldaki tüm otorite ve davranış kalıplarımızı şefkat ve korumacılık ekseninde şekillendirir (Lakoff ve Johnson, 2024). Bu bağlamda Morgan (1986), metaforları dünyayı anlama ve örgütleme tarzımızı belirleyen temel imgeler veya zihinsel modeller olarak görür. Ona göre, bir örgütü makine, organizma veya beyin olarak görmek, yalnızca farklı bir dilsel ifade değil, o örgütü analiz etme, yönetme ve onunla etkileşim kurma biçimimizi kökten değiştiren farklı bir dünya görüşüdür.

Metaforun bir diğer temel işlevi, düşünme ve kavramsallaştırma süreçlerimizin iskeletini oluşturmasıdır. Zaman, aşk, öfke, otorite gibi soyutlamalar, ancak metaforlar aracılığıyla zihnimizde somut bir forma bürünür ve üzerinde akıl yürütebileceğimiz nesnelermişçesine işlenir (Lakoff ve Johnson, 1999). Shuell'in (1990, s. 102) de belirttiği gibi, “Bir resim bin kelimeye bedelse, bir metafor da bin resme bedeldir.” Yani bir resim durağan bir görüntüyü gösterirken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için hareketli bir zihin haritası ve farklı yorumlara olanak tanıyan bir düşünce zemini sağlar. Bu özelliği, onu sadece gündelik iletişimde değil, bilimsel yazında ve araştırmalarda da vazgeçilmez kılar (Ortony, 1993).

Metafor, aynı zamanda yaratıcılık ve keşfin itici güçlerinden biridir. Nitel araştırmalarda bir veri toplama aracı olarak kullanılması da bu işleviyle doğrudan bağlantılıdır. Bireylerin ürettiği metaforlar, onların herhangi bir kavrama ilişkin derinlemesine algılarını, zihinsel modellerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmak için güçlü bir pencere işlevi görür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda metafor

analizi, bireyin içsel dünyalarına açılan bir kapı olarak kabul edilmektedir (Armstrong, 2008).

2.1.3.2. Metaforun Önemi

İnsanlar, konuşma yeteneğini kazandıkları ilk zamanlardan beri dili zenginleştiren söz sanatlarını kullanagelmıştır. Bunun temel nedeni, insan zihninin soyut kavramları anlamlandırabilmek için her zaman somut ve bilinen imgelerden, yani metaforik unsurlardan bir köprü kurarak yararlanma eğiliminde olmasıdır (Aytemur ve Sipahi, 2021). Metaforun insan yaşamındaki önemi, onun dil, düşünce ve eylem üzerindeki kurucu ve yönlendirici rolünden kaynaklanmaktadır.

Berliner (1990), metaforların kendimiz ve başkaları hakkındaki düşünme biçimlerimizi belirleyen güçlü etkenler olduğunu ve bu etkinin genellikle son derece incelikli yöntemlerle gerçekleştiğini belirtir. Bu zihinsel faaliyet o denli doğal ve kendiliğinden gerçekleşir ki çoğu zaman farkında bile olmayız; ancak metaforik çerçeveler, verdiğimiz kararlardan kurduğumuz sosyal bağlara, liderleri veya yöneticileri nasıl algıladığımıza kadar uzanan geniş bir alanda etkisini gösterir (Thibodeau ve Boroditsky, 2011).

Araştırma pratiğinde ise metafor, niteliksel bir araştırma aracı olarak son derece değerlidir. Bireylerin herhangi bir kavrama ilişkin derinlemesine, bazen de bilinçdışı algılarını, tutumlarını ve inançlarını ortaya çıkarmada güçlü bir yöntem sunar (Jensen, 2006). Katılımcıların ürettiği metaforlar, onların zihinsel haritalarının bir yansıması gibidir ve bu haritaların analizi, araştırmacıların, katılımcıların dünya görüşlerine dair zengin ve nüanslı bir kavrayış edinmesini sağlar. Bu sebeple sosyal bilimlerin birçok farklı alanında; örgüt kültüründen liderlik algılarına, okul ikliminden yönetici profillerine kadar uzanan geniş bir alanda metafor analizine başvurulmaktadır (Zaltman ve Coulter, 1995). Sonuç olarak metafor yalnızca bir dil olgusu değil; insanın anlam arayışında, bilgiyi inşa etmesinde ve kurumları (örneğin okulu) şekillendirmesinde merkezî bir yere sahip olan çok katmanlı ve güçlü bir bilişsel araçtır (Turner, 1996).

2.1.3.3. Metafor Türleri

Metaforik yapıların sınıflandırılması, onların işleyiş mekanizmalarını daha net bir şekilde kavrayabilmemize imkân verir. Lakoff ve Johnson (2024) tarafından öne sürülen ve alanyazında büyük ölçüde kabul gören sınıflandırma, metaforları yapısal, yönelimsel ve ontolojik olmak üzere üç ana kategoride değerlendirmektedir. Yazarlar, bu kategoriler arasında net bir ayrım olmadığını, aksine bir metaforun birden fazla kategoriye ait özellikleri aynı anda barındırabileceğini özellikle vurgulamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2024). Bu üçlü ayrım, metaforun kavramsal sistemimizi nasıl farklı düzeylerde yapılandırıldığını göstermesi açısından son derece aydınlatıcıdır.

2.1.3.3.1. Yapısal (Kavramsal) Metaforlar

Yapısal metaforlar, bir kavramın (hedef alan), yapısal olarak başka bir kavramın (kaynak alan) şeması üzerinden anlaşılması ve deneyimlenmesidir (Lakoff ve Turner, 1989). Bu metafor türü, hedef alana, kaynak alandan türetilmiş tutarlı ve sistematik bir yapı kazandırır. Kövecses (2002) bu süreci, kaynak alandaki kavramsal etki alanının, hedef alandaki kavramsal etki alanına yansıtılması olarak açıklar. Bu yansıtma rastgele değil, belirli bir eşleştirme mantığı içinde gerçekleşir. Örneğin “Okul müdürü bir orkestra şefidir” metaforu, orkestra kavramının yapısal unsurlarını (farklı enstrümanlar, uyum, tempo, tek bir liderin yönlendirmesi) okul yönetimine aktararak yöneticinin rolünü bu çerçevede anlamlandırmamızı sağlar (Lakoff ve Johnson, 2024). Yapısal metaforlar bu şekilde soyut bir kavram olan yönetimi, somut bir deneyim olan orkestra şefliğinin yapısal çerçevesi içinde ele alarak onu daha somut, anlaşılır ve tartışılabilir kılar (Grady, 1997).

2.1.3.3.2. Yönelim Metaforları

Yönelim metaforları, bir kavram sistemini insan bedeninin fiziksel deneyimlerinden ve mekânsal yönelimlerinden türetilen bir dizi koordinat üzerine inşa eder (Johnson, 1987). Yukarı-aşağı, içeri-dışarı, ön-arka, merkez-çevre gibi karşıtlıklar bu metaforların temelini oluşturur. Bu metaforların gücü, insan vücudunun yerçekimi ve çevresiyle olan etkileşiminden kaynaklanan evrensel deneyimlere dayanmasından gelir (Gibbs, 2006). Örgütsel bağlamda *Kontrol yukarıdadır* veya *Güç yukarıdadır* şeklindeki yönelimsel metaforlar; *Kariyer basamaklarını tırmanıyor, O*

işin üstesinden geldi veya *Müdür en tepededir* gibi ifadelerde somutlaşır. Bu metaforik yapı, okul gibi kurumlardaki sosyal hiyerarşiyi, otoriteyi ve güç ilişkilerini fiziksel konumlarımızla ilişkilendirerek anlamlandırılmamızda kilit bir işlev görür (Lakoff ve Johnson, 1980; Kövecses, 2005).

2.1.3.3.3. Ontolojik Metaforlar

Ontolojik metaforlar; soyut kavramları (otorite, disiplin, süreç) sınırları olan varlıklar, nesneler veya maddeler olarak kavramsallaştırmamızı sağlar. Bu süreç, soyutlamaları somutlaştırarak onlar hakkında konuşmayı, nitelemeyi ve akıl yürütmeyi mümkün kılar (Kövecses, 2002). Lakoff ve Johnson (1980), bu tür metaforların soyut şeyleri saymamıza, gruplandırmamıza ve nedenleri hakkında mantık yürütmemize imkân verdiğini belirtir. Örneğin soyut bir kavram olan disiplini *demir bir yumruk* olarak, okulu *bir fabrika* olarak veya ulaşılmaz bir yöneticiyi *soğuk bir duvar* olarak düşünmek, onlarla olan etkileşimimizi ve onlara yönelik tutumumuzu belirler. Ontolojik metaforlar genellikle üç alt türde incelenir: Varlık/Nesne Metaforu, Kap Metaforu ve Kişileştirme. Kişileştirme, özellikle karmaşık yönetsel süreçleri veya kurumları insani özelliklerle açıklayarak (Örn: *Devlet baba*, *Okul bizi kucaklıyor*) onları daha anlaşılır ve ilişki kurulabilir kılar (Semino, 2008).

2.1.3.4. Eğitimde Metafor Kullanımı

Eğitimde metafor kullanımı, geleneksel retorik sınırlarının ötesine geçerek bireylerin bilişsel şemalarını, algısal çerçevelerini ve derinlerde yatan zihinsel modellerini ortaya çıkarmada etkili bir araştırma metodolojisi olarak kabul görmektedir. Saban (2004), metaforları yalnızca dilsel bir olgudan ziyade bireylerin gerçekliği nasıl yapılandırıldığını gösteren güçlü zihinsel araçlar olarak tanımlamaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte Morgan (1998) metaforların, karmaşık olgu ve kavramların farklı yönlerini aydınlatarak çok boyutlu bir anlayış geliştirmeye olanak tanıdığını ancak hiçbir metaforun tek başına bir kavramı tüm yönleriyle kuşatamayacağını belirtmektedir (Gözel ve Gündoğdu, 2021). Eğitim yönetiminden müfredat tasarımına, yaratıcı düşüncenin teşvik edilmesinden öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesine kadar geniş bir uygulama alanı bulan metaforlar, Tobin ve

LaMaster (1995) tarafından öğretmenlerin mesleki rollerini ve pedagojik uygulamalarını şekillendirmede kullanılan bir araç olarak vurgulanmaktadır (Polat vd., 2013).

Metaforların eğitimdeki temel işlevlerinden biri, soyut ve anlaşılması güç kavramların somutlaştırılarak öğrencilerin mevcut bilişsel şemalarıyla bütünleştirilmesini ve anlamlandırılmasını sağlamaktır. Metaforların güçlü anlamlandırma özelliği, onları eğitim alanı için de yararlı ve işlevsel bir yöntem konumuna getirmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri gibi eğitim süreçlerini doğrudan deneyimleyen bireylerin, okula ve eğitime dair derinde yatan düşünce ve tutumlarını ortaya çıkarmada metaforlardan yararlanılır (Selçuk, 2024). Bu sayede metaforlar birer kılavuz işlevi görerek sadece eğitimcilerin kişisel yaklaşımlarını anlamamıza değil, aynı zamanda okul gibi bir örgütün içindeki sosyal ve profesyonel ilişkiler ağını da aydınlatmamıza olanak tanır (Arslan, 2013).

Arslan ve Bayrakçı (2006) bu süreci, bireylerin soyut olguları daha somut ve deneyimlenmiş olgularla karşılaştırarak yeni anlamlar inşa etmeleri olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Arıkan (2014) metaforların, önceden bildiklerimizle yeni karşılaştığımız bilgiler arasında anlamlı köprüler kurmada ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmede etkili olduğunu ileri sürmektedir. Metaforlar, öğretimde kullanılan basit araçlar olmaktan çok daha fazlasıdır; öğrencilerin zihinsel gelişimini ve karmaşık düşünme yeteneklerini desteklemede kilit bir öneme sahiptir. Öğrencilere farklı düşünme fırsatları sunarak zihinsel aktivitelerini harekete geçirirler (Kantekin, 2018). Aynı zamanda yaratıcı düşünmeyi teşvik eden metaforlar, bireylerin öğrenme sürecinde yeni zihinsel şemalar oluşturmaya ve mevcut olanları geliştirmesine de olanak tanıyarak yaratıcılığın gelişimine katkıda bulunur (Kavak ve Ekici, 2024). Lakoff ve Johnson (1980) ise metaforik düşüncenin insan zihninin temel bir işleyişi olduğunu ve günlük dilin büyük bir kısmının metaforik yapılardan oluştuğunu ileri sürerek bu kavramın yalnızca edebî bir süs olmadığını, aksine düşünce ve eylemin ayrılmaz bir bileşeni olduğunu vurgular. Bu doğrultuda Vadeboncoeur ve Torres (2003) metaforların, öğretmenlerin modern eğitim paradigmasındaki rollerini yeniden tanımlamalarına ve öğretim stratejilerini yönlendirmelerine olanak sağladığını ifade etmektedir (Polat vd., 2013). Metaforların büyük bir bölümü, günlük yaşamda aşına olunan nesne ve durumlar üzerine kuruludur. Bu durum, öğrencilerin soyut akademik

kavramları günlük hayatta tanıdıkları olay ve nesnelerle bağdaştırarak anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır (Demircioğlu, 2023).

Eğitim araştırmalarında metaforik yaklaşımların yaygınlaşması, bu yöntemin öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli gibi çeşitli paydaşların derinlemesine algılarını ortaya çıkarma potansiyelinden kaynaklanmaktadır. Perry ve Cooper (2001) metaforların, öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal gücünü harekete geçirerek mevcut öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında organik bağlar kurduğunu belirtmektedir. Eğitim yönetimi perspektifinden bakan Cerit (2008) ise metaforların örgütsel yaşamı anlamak için değerli ipuçları sunduğunu ve eğitim kurumlarına ilişkin geniş bir düşünce yelpazesi sağladığını dile getirmektedir. Aktaş ve Tunca (2018) metaforların, eğitim araştırmalarında farklı olgu, durum ve kavramları incelemek ve açıklamak için etkili bir yöntem olduğunu eklemektedir.

Metaforlar, örgütsel davranış ve liderlik algılarını incelemek için de sıklıkla kullanılmaktadır. Nitekim Balcı vd. (2011), metaforların sadece günlük konuşmalarda karşımıza çıkmadığını, aynı zamanda araştırmacıların eğitim örgütlerini anlamlandırmada ve karmaşık örgütsel yapıları çözümlemede metaforları güçlü bir analitik araç olarak sıkça kullandığını ifade etmektedir. Bu kullanım, bir organizasyonun nasıl işlediğini ve çalışanların onu nasıl algıladığını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Kısacası metaforlar, örgütleri daha derinlemesine kavramamızı sağlayan önemli araçlardır. Yalçın ve Erginer (2012) ise metaforların, okul yöneticilerinin çalışanlar tarafından nasıl algılandığını belirlemede önemli bir ölçüt olduğunu ve yöneticilerin davranışlarının değerlendirilmesi için zengin veriler sağladığını vurgulamaktadır. Bu görüşe paralel olarak Brooks ve Normore (2010), çağdaş eğitim liderlerinin küresel okuryazarlık becerileri geliştirmesi gerektiğini ve metaforların bu süreçte liderlik anlayışını şekillendirmede rol oynadığını belirtmektedir.

Eğitimde metafor kullanımının pek çok pedagojik faydası bulunmaktadır. Arslan ve Bayrakçı (2006) tarafından sıralanan bu faydalar arasında; karmaşık kavramların basitleştirilmesi, soyut fikirlerin somutlaştırılması, bireylerin zihinsel kavram haritalarının ortaya çıkarılması ve bilgiye yönelik alternatif yorum mekanizmalarının geliştirilmesi yer almaktadır. O'Halloran (2007) metaforların bireylerin kavramsal anlayışlarını geliştirmede ve yeni perspektifler kazandırmada

etkili olduğunu savunurken Wan vd. (2011) metaforların, bireylerin zihinlerinde doğrudan var olmayan soyut kavramları daha somut ve ilişkili görünmeyen başka kavramlarla açıklığa kavuşturduğunu ifade etmektedir. Jacobs ve Heracleous (2006) ise metaforların, anlaşılması güç değerlendirmeleri şekillendirme, soyut fikirleri somutlaştırma ve bilgiyi bütüncül bir yaklaşımla yeni paradigmlar sunma fırsatı verdiğini eklemektedir. Ancak metafor kullanımının bazı metodolojik sınırlılıkları da bulunmaktadır. Semerci (2007) metaforların bir olgunun yalnızca belirli bir yönünü yansıtabileceğini, bu nedenle bütüncül bir anlayış sunmakta yetersiz kalabileceğini belirtmektedir. Ayrıca anlamların üst üste binmesi sonucu ortaya çıkabilecek kavram karmaşası ve metafor kullanımında ön yargıların istenmeyen etkileri diğer olumsuz yönler olarak sıralanmaktadır. Williams (2000), metaforların dikkatli bir şekilde oluşturulmaması ve kullanılmaması durumunda konu veya program ile uyumsuz ve ilişkisiz bağlar kurulabileceğini, bu durumda da eğitsel amaca ulaşamayacağı konusunda uyarılmaktadır (Beşkardeş Günay, 2007). Cates (1994) de uygun olmayan metafor seçimlerinin karışıklığa, yanlış anlamalara ve kavramsal güçlüklerle yol açabileceğini vurgulamaktadır (Beşkardeş Günay, 2007). Bu sınırlılıklar, metaforik araştırmaların desenlenmesi ve yorumlanması aşamalarında dikkatli davranmak gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak metaforlar eğitim bilimleri araştırmalarında katılımcıların derinlerde yatan algılarını, inançlarını ve zihinsel temsillerini ortaya çıkarmada güvenilir bir veri toplama yöntemi olarak değer görmektedir (Saban, 2004). Özellikle öğrenci, öğretmen ve veli gibi farklı paydaş gruplarının okul yöneticilerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemek; okul iklimi, örgütsel iletişim ve liderlik süreçleri hakkında zengin ve nitelikli veriler sunabilir (Yalçın ve Erginer, 2012; Çobanoğlu ve Gökalp, 2015). Bu bağlamda metaforlar yalnızca betimleyici bir anlatım aracı olmanın ötesinde, eğitim örgütlerinin sosyal, bilişsel ve duyuşsal dinamiklerini anlamaya yönelik kapsamlı ve derinlemesine bir metodolojik yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Low (2008) ve Balcı vd. (2011) gibi araştırmacıların da altını çizdiği gibi metaforik analizler, eğitimdeki gizli kalmış gerçeklikleri anlama ve yorumlama konusunda araştırmacılara benzersiz bir pencere açmaktadır.

Bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okul müdürü algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak hedeflenmekte ve bu sayede öğrenci

gözüyle okul liderliğine ilişkin bir anlayış geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin üreteceği metaforların analizinde Lakoff ve Johnson (2024) tarafından önerilen bu üç temel metafor türü (yapısal, yönelim, ontolojik) kavramsal bir şema olarak kullanılacaktır. Örneğin bir öğrencinin okul müdürü bir aslandır metaforu, müdürün gücünü, otoritesini veya koruyuculuğunu yapısal bir metafor ile ifade ediyor olabilir. Okul müdürü yukarıdadır benzetmesi müdürün statüsünü veya ulaşılmazlığını bir yönelim metaforu ile açıklarken; okul müdürü bir duvardır ifadesi müdürü fiziksel bir engel olarak somutlaştıran ontolojik (varlık-madde) bir metafor örneği teşkil edebilir. Ayrıca okul müdürü okulun kalbidir ifadesi bir metonimi, okul müdürü bizi her zaman dinler ifadesi ise kişileştirme içerebilir. Dolayısıyla bu kavramsal çerçeve, öğrencilerin metaforik algılarının derinlemesine ve sistematik bir biçimde sınıflandırılmasına, yorumlanmasına ve anlamlandırılmasına olanak tanıyacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul müdürü algısına yönelik daha önce yapılmış bilimsel çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle yurt içinde gerçekleştirilen araştırmalar, ardından yurt dışındaki çalışmalar, araştırmanın problemiyle olan ilgisine göre genelden özele doğru sınıflandırılarak ele alınmıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Varol ve Atmaca (2024) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okul müdürünü zihinlerinde nasıl canlandırdıklarının, çizdikleri resimlere bakarak anlaşılması ve bu iki grup arasındaki farkların ortaya konması hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Düzce ilinde 12 farklı okulda öğrenim gören 724 ilkokul ve ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, ilkokul öğrencilerinin müdürleri sosyal ve destekleyici bir figür olarak algılarken, ortaokul öğrencilerinin ise otoriter ve baskıcı olarak değerlendirdikleri ifade edilmektedir. İlkokul öğrencilerinin bu algısının sosyal etkileşim ihtiyaçlarından kaynaklandığı belirtilmektedir. Araştırmada, özellikle ortaokul kademesinde müdür-öğrenci iletişiminin güçlendirilmesi ve karar alma süreçlerine öğrenci katılımının artırılması önerilmektedir.

Yalçın ve Erginer (2012) tarafından yürütülen çalışmada, farklı paydaş gruplarının okul müdürü hakkındaki algılarının, kullandıkları metaforlar üzerinden incelenerek kademeler arasında karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 970 ortaokul öğrencisi, 402 öğretmen, 377 veli ve 126 okul yöneticisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, katılımcıların en fazla metaforu koruyuculuk/güven vericilik kategorisinde ürettikleri belirlenirken en az temsil edilen kategorinin motive edici olma olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin müdürleri ağırlıklı olarak olumsuzluk unsuru olarak algıladıkları; öğretmen ve yöneticilerin yönlendirici/yol gösterici, velilerin ise koruyucu/güven verici kategorilerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Araştırmada ayrıca örnek olma ve motive edici olma kategorilerinde yalnızca öğretmenlerin metafor ürettiği belirtilmektedir. Elde edilen bu bulgular, okul müdürü algılarının, paydaş gruplarının rolleri ve beklentileri bağlamında kayda değer farklılıklar barındırdığını göstermektedir.

Aslan vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmada, lise öğrencilerinin okul müdürü hakkındaki düşüncelerini hangi metaforlar ile ifade ettiklerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya'daki farklı lise türlerinde öğrenim gören 183 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin en sık disiplin makinesi, gardiyan ve diktatör gibi olumsuz metaforları tercih ettikleri belirtilmektedir. Araştırmada 104 öğrencinin olumsuz, 79 öğrencinin ise olumlu metafor ürettiği ifade edilmektedir. Öne çıkan kategorilerin sırasıyla sert ve baskıcı olma, yönlendiricilik ve yol göstericilik ile güç unsuru olma şeklinde sıralandığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, öğrenci algıları ile ideal müdür profili arasında önemli farklılıklar olduğunu ve demokratik değerler ile iletişim konularında beklentilerin gerisinde kalındığını ortaya koymaktadır.

Akbaşı vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul öğrencilerinin öğretmen ve okul müdürü kavramlarını zihinlerinde hangi metaforlar ile anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 204 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin öğretmen algılarının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiği belirtilmektedir. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri sevginin kaynağı olarak algıladığı, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise bilginin kaynağı olarak değerlendirdiği ifade edilmektedir.

Araştırmada ayrıca, öğrencilerin öğretmenleri okul müdürlerine kıyasla daha samimi, iletişimi kolay ve bilgili olarak algıladıkları vurgulanmaktadır.

Önen ve Eryılmaz Ballı (2020) tarafından yapılan araştırmada, Z kuşağına mensup ortaokul öğrencilerinin okul müdürü hakkındaki düşüncelerinin, metafor analizi tekniği kullanılarak ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan farklı düzeylerdeki üç devlet ortaokulunda öğrenim gören 360 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin okul müdürlerini temelde Babacan Lider ve Dönüşümsel Lider olarak iki temel tipolojiyle algıladıkları belirtilmektedir. Öğrenci metaforlarının çoğunun olumlu olduğu tespit edilirken; bukalemun gibi metaforların müdürlerin tutarsız davranışlarına işaret ettiği ifade edilmektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, Z kuşağı öğrencilerinin okul müdürlerinden hem duygusal destek hem de etkili liderlik becerilerini aynı anda beklediklerini ortaya koymaktadır.

Gencer (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okul müdürü hakkındaki zihinsel imgelerinin, kullandıkları metaforlar yoluyla ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, iki farklı ortaokulda öğrenim gören 305 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin en sık beyin ve komutan metaforlarını kullandıkları belirtilmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin okul müdürünü stratejik düşünen bir merkez ve güçlü bir yönetici olarak algıladıklarını göstermektedir. Araştırmada ayrıca, metaforların ağırlıklı olarak yönetim odağı kategorisinde toplandığı ve öğrencilerin müdürü tüm okul paydaşlarını organize eden bir figür olarak değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Çalışmanın genel bulguları, öğrenci algılarının büyük ölçüde olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Tüzel ve Şahin (2014) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okul yöneticileri hakkındaki düşüncelerinin, hem yaptıkları resimler hem de kullandıkları metaforlar üzerinden analiz edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören 204 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin okul müdürünü ağırlıklı olarak kendi odasında vakit geçiren, öğrencilerle iletişimi törenlerle sınırlı, sınıf ve koridorlarda nadiren görülen bir figür olarak algıladıkları ifade edilmektedir. Öğrencilerin müdürü özünde iyi ancak sinirli olarak değerlendirdikleri; görev tanımını ise öncelikle okulu yönetme, rehberlik etme ve koruma olarak gördükleri belirtilmektedir. Araştırmada

ayrıca, öğrencilerin müdürle doğrudan iletişim kurma fırsatlarının sınırlı olduğu vurgulanmaktadır.

Akan ve Yarım (2019) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin zihinsel imgelerinin metaforlar aracılığıyla analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, farklı ilkokullarda öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf 80 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin %92,4'ünün okulu olumlu bir kavram olarak algıladığı ve okulu ev, yuva gibi güvenli mekânlara benzettiği belirtilmektedir. Okul müdürüne ilişkin üretilen metaforların büyük çoğunluğunun olumlu olduğu ve en yaygın metaforların baba, iyi biri, dede ve amca şeklinde sıralandığı ifade edilmektedir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin okul müdürünü ağırlıklı olarak güvenilir ve aileden biri olarak algıladıkları; bunun yanında güç unsuru ve olumsuzluk unsuru kategorilerinde de değerlendirdikleri görülmektedir.

Özgenel ve Gökçe (2019) tarafından yapılan araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okul, öğretmen ve müdür kavramları hakkındaki zihinsel imgelerinin, kullandıkları metaforlar üzerinden analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da öğrenim gören 197 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin okulu koruyan yer, eğiten yer ve sevgi-eğlence yeri olarak algıladıkları belirtilmektedir. Öğretmenlerin koruyan, eğiten ve seven kategorilerinde değerlendirildiği; müdürlerin ise yol gösteren, yöneten, koruyan, güç kaynağı ve sevgi kaynağı şeklinde beş temel kategoride algılandığı ifade edilmektedir. Araştırmada ayrıca, sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin algılarının eğlence odaklı anlayıştan eğitim odaklı bir anlayışa doğru kaydığı ve müdür algılarının gelişimsel bir değişim gösterdiği vurgulanmaktadır.

Esmer ve Güneş (2019) tarafından yürütülen çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okul müdürü algılarının çizimler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet okulunda öğrenim gören 363 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin genel olarak olumlu müdür algılarına sahip oldukları ve bu algıların sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiği belirtilmektedir. Birinci sınıf öğrencilerinin müdürü otoriter bir figür olarak algıladığı; ikinci sınıfların iletişim odaklı, üçüncü sınıfların dönüştürücü, dördüncü sınıfların ise sevgi dolu ve yardımsever bir figür olarak değerlendirdikleri ifade edilmektedir.

Araştırmada ayrıca, öğrenci çizimlerinin gelişimsel bir seyir izlediği ve müdür-öğrenci etkileşimlerinin ağırlıklı olarak okul bahçesi gibi informal ortamlarda gerçekleştiği vurgulanmaktadır.

Kantos ve Gökçe (2022) tarafından yürütülen araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okul yöneticileri hakkındaki düşüncelerinin, kullandıkları metaforlar üzerinden anlaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, dördüncü sınıfa giden 100 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin okul müdürünü en sık baş, müdür yardımcısını ise haberci metaforlarıyla tanımladıkları belirtilmektedir. Metafor kategorileri analiz edildiğinde, hem müdür hem de müdür yardımcısı için en yüksek oranın otoriter ve disiplinli bir okul kategorisinde toplandığı ifade edilmektedir. Bu bulgular, ilkokul öğrencilerinin okul yöneticilerini öncelikli olarak bir disiplin ve otorite kaynağı olarak algıladıklarını göstermektedir.

Ayyıldız (2022) araştırmasında, üniversite öğrencilerinin okul yönetimi kavramını nasıl algıladıklarını ve bu konudaki düşüncelerinin metaforlar üzerinden anlaşılması hedeflenmiştir. Eğitim fakültesi, pedagojik formasyon ve diğer fakültelerden toplam 312 son sınıf öğrencisiyle yürütülen araştırmada, katılımcıların okul yönetimine dair 76 farklı metafor ürettiği ve bu metaforların en fazla güç kaynağı (otorite) kategorisinde yoğunlaştığı belirtilmektedir. Sonuçların, öğrencilerin okul yönetimini hâlâ ağırlıklı olarak otorite ve hiyerarşi ile ilişkilendirdiğini, ancak aynı zamanda okul yöneticisinin rehber olması, eleştirel düşünme ve adalet gibi liderlik becerilerine sahip olması gerektiğine inandıklarını ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Elde edilen bu sonuçlar; öğretmenleri ve okul yöneticilerini yetiştiren programların, okullarda daha demokratik ve iş birliğine dayalı bir yönetim anlayışını teşvik edecek biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Pesen vd. (2015) tarafından yürütülen çalışmada, çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin müdür kavramı hakkındaki algılarının, kullandıkları metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, staj uygulamasına katılan 80 çocuk gelişimi bölümü ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun okul müdürü algılarının olumsuz olduğu görülmektedir. En fazla metaforun olumsuzluk unsuru olma kategorisinde toplandığı ve müdürlerin ilgisiz, sorumsuz, korku verici ve etkisiz şeklinde tanımlandığı belirtilmektedir. Diğer olumsuz kategorilerin sırasıyla etkisiz bir

unsur olma, değişken bir varlık olma ve sert ve baskıcı olma şeklinde sıralandığı ifade edilmektedir. Olumlu algıların ise uyumlu bir unsur olma kategorisinde oldukça sınırlı sayıda metaforla yer aldığı görülmektedir. Araştırmada bu durumun, stajyer öğrencilerin müdürler tarafından meslektaş yerine öğrenci olarak algılanmasından kaynaklanabileceği vurgulanmaktadır.

Alabay ve Demirbaş (2017) tarafından yürütölen çalışmada, okul öncesi çocukların müdür algılarının belirlenmesi ve bu algıların öğrencinin cinsiyetine ve okul türüne bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, en az bir yıldır aynı eğitim kurumunda bulunan 101 okul öncesi çocuğu oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, çocukların genel olarak okul müdürlerini olumlu bir şekilde algıladıkları belirtilmektedir. Erkek çocukların kız çocuklarına göre müdürleri daha fazla uyarıcı dil kullanan kişiler olarak algıladıkları ifade edilmektedir. Özel okula giden öğrencilerin, devlet okulundaki akranlarına göre müdürlerini öğretim sürecine daha fazla katılan bireyler olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Araştırmada ayrıca, müdür-çocuk iletişiminin sınırlı düzeyde kaldığı ve özel okul öğrencilerinin müdürleri uyarıcı dil kullanan olarak betimleme oranının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Doğan (2021) tarafından yürütölen çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin müdür kavramı hakkındaki düşüncelerinin, kullandıkları metaforlar üzerinden araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 54 özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ürettiğı metaforların çoğunlukla olumlu olduğu belirtilmektedir. En sık kullanılan metaforların sırasıyla teknik direktör, papağan, komutan ve hayalet şeklinde sıralandığı ifade edilmektedir. Cinsiyet temelinde yapılan analizde kız öğrencilerin danışman-yol gösterici lider, erkek öğrencilerin ise sertlik-otorite unsuru kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırmada ayrıca, öğrenci algılarının sekiz farklı kategoride toplandığı ve varlığı belli olmayan unsur ile sertlik-otorite unsuru temalarının öne çıktığı vurgulanmaktadır.

Aydeniz (2022) tarafından yürütölen çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin okul müdürlerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığınca özel yetenekli olduğu belirlenmiş olan 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmuştur. Çalışma

sonucunda, öğrencilerin %54,99 oranında okul müdürlerini güç ve otorite figürü olarak algıladıkları belirtilmektedir. Bunun yanı sıra müdürlerin koruyucu, yetiştiren ve lider rollerinin de önemli ölçüde vurgulandığı ifade edilmektedir. Araştırmada, öğrenci algılarının yüksek oranda olumlu olduğu ve özel yetenekli öğrencilerin okul müdürlerine yönelik pozitif bir bakış açısı geliştirdikleri vurgulanmaktadır.

Korkmaz ve Çevik (2018) tarafından yürütülen çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin algılarını hangi metaforlar ile ifade ettiklerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 16 ortaokulda görev yapan 210 öğretmen oluşturmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin 96 farklı metafor geliştirdiği ve bu metaforların 11 kategoride toplandığı belirtilmektedir. En yaygın kategorilerin sırasıyla yol gösterici ve lider, birleştirici ve dengeleyici unsur, değişken biri ile koruyucu ve güven verici şeklinde sıralandığı görülmektedir. En az metaforun bilginin depolayıcısı kategorisinde üretildiği ifade edilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin müdürleri ağırlıklı olarak paydaşlar arasında bağlantı kuran, örgütsel uyum sağlayan ve liderlik eden bir figür olarak algıladıkları vurgulanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular, okul müdürlerinin arabulucu ve uzlaştırıcı rollerinin, öğretmenlerin onları nasıl gördüğü üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Özdemir ve Orhan (2019) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticisi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Elazığ'da görev yapan 40 öğretmen oluşturmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticisine ilişkin metaforlarının yedi temada toplandığı belirtilmektedir. En yaygın temaların sırasıyla lider, ana unsur, destekleyici unsur ile koruyucu ve sorumluluk sahibi şeklinde sıralandığı ifade edilmektedir. En çok tekrarlanan metaforların ise lider ve baba olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerini okulun işleyişinden sorumlu, yol gösteren ve koruyan bir aktör olarak algıladıklarını göstermektedir. Çalışmada ayrıca, öğretmen algılarının ağırlıklı olarak olumlu olduğu ve yöneticilerin liderlik rolünün ön plana çıktığı vurgulanmaktadır.

Ertürk ve Akgün (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin müdür ve müdür yardımcısı kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu;

ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 289 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin müdür kavramı için 92 metafor ürettiği ve bu metaforların 12 kavramsal kategoride toplandığı belirtilmektedir. En yaygın kategorinin lider-rehber olduğu tespit edilirken, yansıtıcı kategorisinin en az temsil edildiği görülmektedir. Öne çıkan metaforlar arasında lider, takım kaptanı, direksiyon ve maestro yer aldığı ifade edilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin müdür algılarının genel olarak olumlu olduğu, ancak garnizon komutanı ve kamera gibi bazı olumsuz metaforların da üretildiği vurgulanmaktadır. Elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinden liderlik becerilerinin yanı sıra birleştirici, koruyucu ve problem çözücü özellikler beklediklerini ortaya koymaktadır.

Kadi ve Beytekin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; öğretmen, müdür ve diğer okul personelinin okul yönetimi hakkındaki algılarının metaforlar aracılığıyla analiz edilmesi ve bu algıların yaş, cinsiyet gibi demografik özelliklere göre değişip değişmediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle belirlenen, 59'u kadın ve 21'i erkek olmak üzere toplam 80 kişi (65'i öğretmen, 9'u müdür, 6'sı idari personel) oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, hem mevcut hem de ideal okul yönetimine dair üretilen en baskın metaforun aile olduğu belirtilmektedir. Mevcut yönetim için katılımcıların okul yönetimini en çok aile ve makine metaforlarıyla betimlediği; ideal yönetim için ise yine aile metaforunun öne çıktığı ve bunu ağaç metaforunun takip ettiği ifade edilmektedir. Cinsiyet, görev unvanı ve okuldaki kıdem değişkenleri açısından metafor dağılımlarında kayda değer bir farklılık tespit edilmediği; öğretmen, müdür ve personelin büyük ölçüde benzer metaforları paylaştığı gözlemlenmektedir. Bu bulgular, okul çalışanlarının; samimi, koruyucu, dayanışmacı ve uyum içinde işleyen bir ortamı temsil eden aile yapısını, hem var olan hem de olması arzulanan okul yönetimi anlayışının merkezine yerleştirdiğini ortaya koymaktadır.

Çelik ve Erçetin (2024) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği kuantum liderlik davranışları hakkındaki düşüncelerinin, ürettikleri metaforlar üzerinden incelenmesi hedeflenmiştir. Devlet okullarında görev yapan 42 öğretmenle yürütülen araştırmada, katılımcıların ürettiği 40 metaforun; Lider, Adil, Koruyucu-Fedakâr, Rehber, Çalışkan-Adanmış ve Güven olmak üzere altı temada toplandığı belirtilmektedir. En fazla metaforun toplandığı Lider temasındaki

orkestra şefi, kaptan ve özellikle göçmen kuşu benzetmelerinin, öğretmenlerin okul müdürlerinden esnek, paylaşımcı, etkileşimi yüksek ve liderliğin duruma göre el değiştirebildiği dinamik bir anlayış beklediğini gösterdiği ifade edilmektedir. Rehber temasındaki deniz feneri ve pusula gibi metaforların müdürlerin yol gösterici rolünü; Adil temasındaki terazi ve yargıç benzetmelerinin ise tarafsız ve eşitlikçi bir tutum beklentisini vurguladığı görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin gözünde etkili bir okul müdürünün, kuantum liderlik çerçevesinde belirsizlikleri yönetebilen, güven veren, adil ve sürekli etkileşim hâlinde olan bir profil çizdiği anlaşılmaktadır.

Öztürk ve Öztürk (2024) tarafından yapılan araştırmada, Çumra ilçesinde çalışan öğretmenlerin, bir yönetici figürü olarak okul müdürünü nasıl algıladıklarının, kullandıkları metaforlar yoluyla analiz edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 126 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin 69 farklı metafor geliştirdiği ve bu metaforların 14 tema altında toplandığı belirtilmektedir. En baskın temaların *lider ve yol gösterici*, *koruyucu ve güven verici*, *sorun çözücü* olduğu tespit edilirken; *motive edici* ve *acınacak tema* gibi kategorilerin en az temsil edildiği görülmektedir. Öne çıkan metaforlar arasında *baba*, *abi*, *lider* ve *orkestra şefi* yer aldığı ifade edilmektedir. Çalışma bulguları, öğretmenlerin okul müdürlerinden güçlü liderlik özellikleri yanında koruyucu ve destekleyici bir rol beklediklerini ortaya koymaktadır.

Kırtan ve Kuşakcı (2020) tarafından yürütülen çalışmada, yaygın eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin müdür algılarının olumlu ve olumsuz boyutlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İSMEK'te görev yapan 180 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin %60'ının mevcut müdürlerine yönelik olumlu algılar taşıdığı belirtilmektedir. Olumlu algıların iyi davranan ve iyi hissettiren, geliştiren ve koruyucu temalarında yoğunlaştığı; olumsuz algıların ise duygusal incitme, dengesiz davranışlar, agresif tutum ve buyurgan iletişim temalarında kendini gösterdiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin ideal müdür profilinin yol gösterici, destekleyici, adil ve koruyucu özelliklerin yanı sıra gerektiğinde sert davranabilen bir lideri kapsadığı görülmektedir. Araştırmada ayrıca, müdür davranışlarının öğretmenlerin kurumsal aidiyet ve performansları üzerinde belirleyici etkisi olduğu vurgulanmaktadır.

Sözer ve Sel (2020) tarafından yürütülen çalışmada, farklı yaş gruplarındaki bireylerin öğretmen, okul müdürü ve okul kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 15-25, 45-55 ile 65 ve üzeri yaş aralıklarında yer alan toplam 210 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, okul müdürü kavramına yönelik olarak yönetim odağı, otoriter ve denetleyici varlık, lider ve rehber varlık, eğitimi finanse eden varlık ve olumsuzluk barındıran varlık olmak üzere beş kavramsal kategori belirlendiği ifade edilmektedir. Katılımcıların ürettiği metaforlar incelendiğinde, okul müdürünün en çok yönetim odağı kategorisi içinde algılandığı ve bu kapsamda müdür, baba, reis ve komutan gibi geleneksel hiyerarşik ve otorite temsillerinin öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanı sıra polis, gözetmen ve kural gibi metaforlarla müdürlerin denetleyici ve otoriter yönüne vurgu yapıldığı; hatta canavar ve hayalet gibi metaforlarla olumsuz bir algının da mevcut olduğu belirtilmektedir. İlgi çekici bir şekilde, farklı yaş grupları arasında bu algılarda anlamlı bir farklılık olmadığı ve eğitim sistemindeki köklü değişimlere rağmen geleneksel okul müdürü imajının toplumsal hafızada hâlen baskın bir şekilde devam ettiği vurgulanmaktadır. Elde edilen bu durum, okul yönetimi anlayışının demokratik, dönüştürücü ve paylaşımcı bir modele doğru evrilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Erden ve Erden (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürü adaylarının müdürlük makamı hakkındaki düşüncelerinin, ürettikleri metaforlar aracılığıyla analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Lefkoşa'da hizmet içi eğitim kurslarına katılan müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, müdür adaylarının ürettiği metaforların dokuz kavramsal kategoride toplandığı belirtilmektedir. Katılımcıların okul müdürlerini ağırlıklı olarak yol gösterici lider olarak algıladıkları ve müdürlüğü bir rol model olarak değerlendirdikleri ifade edilmektedir. Araştırmada, müdür adaylarının algılarının genel olarak olumlu olduğu; ancak olumsuz algıların da mevcut olduğu ve bu durumun müdürlerin mesleki gelişim ihtiyacını ortaya koyduğu vurgulanmaktadır.

Kavrayıcı (2021) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının okul müdürü hakkındaki düşüncelerini hangi metaforlar ile ifade ettiklerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 97 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının okul müdürüne yönelik geliştirdikleri

metaforların ağırlıklı olarak görev ve sorumluluk odaklı olduğu; olumlu algıları yansıtan metaforların ise sınırlı kaldığı belirtilmektedir. Katılımcıların okul müdürünü başlıca etkisiz bir figür, finansal sağlayıcı, baskı figürü ve koşul figürü gibi olumsuz kategorilerle tanımladıkları ifade edilmektedir. Araştırmada ayrıca, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün okul müdürlerini belirgin şekilde etkisiz bir figür olarak algıladıkları vurgulanmaktadır.

Tekel ve Öztekın Bayır (2021) tarafından yürütölen çalışmada, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakölteesindeki 160 öğretmen adayının okul, okul müdürü, Türk eğitim sistemi, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının okul müdürünü genellikle olumsuz metaforlarla algıladığını göstermektedir. Müdürlerin; hakem ve beyin gibi metaforlarla karar verici olarak göröldüğü, aynı zamanda diktatör ve zaman bombası gibi benzetmelerle otoriter bir figür olarak tasvir edildiği ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra görünmez varlık ve soap operası figüranı gibi metaforların, müdürlerin okul yaşamında yeterince etkin olmadığı algısını yansıttığı; para sayma makinesi ve hapishane müdürü benzetmelerinin ise idari işlere odaklandıkları yönündeki eleştirileri ortaya koyduğu belirtilmektedir. Genel olarak, öğretmen adaylarının okul müdürlüğüne ilişkin algılarının otorite, yokluk ve bürokrasi temaları etrafında şekillendiği anlaşılmaktadır.

Can (2022) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin geçmiş ve günümüz müdürlük algılarının metaforlar aracılığıyla karşılaştırılmal olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, İstanbul'da görev yapan 56 okul müdürü oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, geçmiş dönemde okul müdürlüğüünün saygın, otoriter ve güvenli bir makam olarak algılanırken, günümüzde siyasi, değersiz ve güvensiz bir meslek olarak değeriendirildiği belirtilmektedir. Müdürlerin geçmiş dönem metaforlarının daha olumlu, günümüz metaforlarının ise daha olumsuz olduğu ifade edilmektedir. Bu algının zamanla değışmesinin arkasında, müdürlerin nasıl seçilip atandığı, iş yerindeki koşullar ve ilgili yasalarda yapılan düzenlemeler gibi etkenlerin olduğu görölmektedir. Araştırma ayrıca, müdürlük algısının otoriter ve bürokratik bir anlayıştan, sorumluluğu yüksek ancak yetkisi sınırlı bir meslek algısına evrildiğini ortaya koymaktadır.

Yalçinkaya ve İhtiyaroğlu (2022) tarafından yürütülen çalışmada, gelecekteki okul yöneticilerine dair mevcut yönetici ve öğretmenlerin zihnindeki imgelerin, kullandıkları benzetmeler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırıkkale ilinde çalışmakta olan 75 okul yöneticisi ile 100 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, katılımcıların geleceğin okul yöneticilerine yönelik algılarının teknoloji uzmanı ve yol gösteren/aydınlatan kategorilerinde yoğunlaştığı belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmının gelecekte eğitimde teknoloji kullanımının yoğunlaşacağına inandığı ve bu doğrultuda müdürlerden teknolojik altyapıyı yönetebilme, personeli eğitme ve teknoloji entegrasyonunu teşvik etme gibi beceriler bekledikleri ifade edilmektedir. Araştırma bulguları, geleceğin okul liderliğinde dijital okuryazarlık ve teknolojik liderlik becerilerinin önem kazanacağını ortaya koymaktadır.

Zambak ve Özdemir (2022) tarafından yürütülen araştırmada, anaokulu öğretmenlerinin okul müdürlerini nasıl gördüklerinin metaforlar üzerinden anlaşılması hedeflenmiştir. Devlet okullarında görev yapan 114 öğretmenle yürütülen araştırmada, katılımcıların ürettiği metaforların dokuz kavramsal kategoride toplandığı belirtilmektedir. Metafor analizi sonuçları, öğretmenlerin okul müdürlerini en fazla otorite figürü olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu kategorideki lider, beyin, komutan ve şah gibi metaforların, müdürlerin okuldaki merkezî konumuna ve karar verme gücüne vurgu yaptığı ifade edilmektedir. Öte yandan, rehber kategorisindeki deniz feneri, pusula ve lokomotif benzetmelerinin müdürlerin yol gösterici rolünü öne çıkardığı; denge kaynağı kategorisindeki terazi ve jonglör metaforlarının ise farklı dinamikler arasında denge sağlama beklentisini yansıttığı görülmektedir. İlgi çekici bir şekilde, motivasyon ve yenilik kaynağı ile adalet kaynağı kategorilerindeki metaforların, öğretmenlerin müdürlerden yenilikçi, adil ve motive edici bir liderlik beklediğini gösterdiği vurgulanmaktadır. Bu metaforik betimlemeler, öğretmenlerin zihinlerindeki ideal okul müdürü profilinin; yetkili ancak aynı zamanda rehber, adil, yenilikçi ve motive edici bir lider olduğunu ortaya koymaktadır.

Seylim (2023) tarafından yapılan araştırmada, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin velilerinin okul müdürü hakkındaki düşüncelerini hangi metaforlarla ifade ettiklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da ortaokul düzeyinde kaynaştırma öğrencisi bulunan 92 veli oluşturmuştur.

Çalışma sonucunda, velilerin en sık baba ve yönetmen metaforlarını kullandıkları belirtilmektedir. Velilerin büyük çoğunluğunun müdürleri sorumluluk sahibi, ilgili ve sorun çözücü bir figür olarak algıladığı ifade edilirken; sınırlı sayıda velinin olumsuz metaforlar ürettiği görülmektedir. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin kaynaştırma öğrencisi velileriyle etkili iş birliği içinde olduğunu göstermektedir.

Çimşir (2024) tarafından yürütülen araştırmada, okul yöneticilerinin yöneticilik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, devlet okullarında görev yapan 53 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcıların 38 geçerli metafor ürettiği ve bunların çoğunun olumlu olduğu belirtilmektedir. En çok tekrarlanan metaforlar lider ve orkestra şefi iken; cambaz, ateşten gömlek giymek gibi metaforların da dikkat çektiği ifade edilmektedir. Metaforların altı kategoride toplandığı ve okul yönetimi açısından değerlendirildiğinde; yöneticilerin ağırlıklı olarak liderlik rolüne vurgu yaptıkları, ancak iş yükünün fazlalığı, uzmanlık alanı dışındaki görevler ve mesleki tükenmişlik riski gibi olumsuz algılar da taşıdıkları görülmektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin olumlu bir liderlik vizyonuna sahip olduklarını, ancak iş yükü ve mesleki tatmin konularında desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Demirbilek (2024) tarafından yürütülen çalışmada, ortaokul velilerinin okul müdürlerinden beklentilerinin fenomenolojik desenle analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, odak grup görüşmeleriyle veri sağlayan ortaokul velileri oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, velilerin okul müdürlerinden davranış, değerler, beceriler-yeterlilikler ve özellikler olmak üzere dört temel alanda beklentileri olduğu belirtilmektedir. Velilerin müdürlerden öğrenci başarısını önceliklendirmelerini, bütünlük oluşturmalarını, açık iletişim kurmalarını ve güvenli bir ortam sağlamalarını bekledikleri ifade edilmektedir. Ayrıca yönetsel yetkinlik, problem çözme becerisi, adil ve demokratik tutum, yenilikçilik ve empati gibi niteliklerin veli beklentileri arasında öne çıktığı görülmektedir. Araştırmada, velilerin müdürlerden kapsayıcı ve koruyucu bir lider profili çizmelerini, okulun işleyişini etkin koordine etmelerini ve öğrencilere rehberlik etmelerini bekledikleri vurgulanmaktadır.

Babaoğlu ve Oralı (2025) tarafından yürütülen çalışmada, okul müdürlerinin yöneticilik rollerini nasıl algıladıklarının metaforlar üzerinden incelenmesi amaçlanmıştır. Devlet okullarında görev yapan 20 okul müdürü ile yürütülen

araştırmada, müdürlerin kendi yöneticilik deneyimlerini tanımlamak için en sık otoriter (patron, akıl hocas, beyin) ve paternalist (baba, ev hanımı, fedakâr aile bireyi) metaforları kullandığı belirtilmektedir. Bunların yanı sıra, daha az sıklıkla dönüşümcü (sihirli değnek, orkestra şefi) ve vizyoner (bayrak yarışı, inovasyon) metaforlara da yer verildiği ifade edilmektedir. Bu metafor dağılımının, katılımcı müdürlerin bir yandan karar verici ve koruyucu bir otorite olarak kendilerini konumlandırırken, diğer yandan değişim yaratma ve geleceği şekillendirme arasında gidip gelen bir yöneticilik algısına sahip olduğunu gösterdiği vurgulanmaktadır.

Toytok ve Şehitoğlu (2025) tarafından yürütölen çalışmada, lise öğretmenlerinin okul müdürüne ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, dört farklı lisede görev yapan 43 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin geliştirdiği metaforların sekiz kategoride toplandığı belirtilmektedir. En güçlü temsil gücüne sahip kategorilerin sırasıyla Koruyucu, Yol Gösterici ve Yönlendirici ve Doğayı Anımsatan şeklinde sıralandığı ifade edilmektedir. Metaforların büyük çoğunluğunun olumlu olduğu tespit edilmiş olup; öne çıkan metaforlar arasında Baba, Mum ve Kaptan yer aldığı görölmektedir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre metafor dağılımlarının farklılaştığı belirtilmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla metafor ürettiği, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek metafor çeşitliliğine sahip olduğu ifade edilmektedir. Meslek lisesi ve Anadolu lisesi öğretmenlerinin en fazla metaforu üreten gruplar olduğu vurgulanmaktadır.

Doğan ve Tarhan (2022) tarafından yürütölen çalışmada, ortaokul düzeyindeki çocuk kitaplarında yer alan okul müdürü metaforlarının çağdaş eğitim anlayışıyla uyumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, ortaokul düzeyine yönelik 30 çocuk kitabı incelenmiştir. Çalışma sonucunda, kitaplarda betimlenen okul müdürü temsillerinin çağdaş eğitim yöneticisi profilinden belirgin şekilde farklılaştığı belirtilmektedir. Müdürlerin karakter olarak zorba, sinirli ve gergin; mesleki kimlik olarak ise polis, komutan ve gardiyan gibi katı otorite figürleri şeklinde resmedildiği ifade edilmektedir. Ayrıca, bu olumsuz temsillerin müdürlerin fiziksel özelliklerine de yansıtıldığı ve hayvanlar veya nesneler üzerinden olumsuz benzetmeler yapıldığı görölmektedir. Elde edilen bulgular, çocuk edebiyatındaki müdür temsillerinin güncel

eğitim literatürüyle örtüşmediğini ve ideal eğitim yöneticisi profilinden uzak olduğunu ortaya koymaktadır.

Erkol (2020) tarafından yürütölen çalışmada, 1900'lü yıllardan 21. yüzyıla kadar okul yöneticisi metaforlarındaki tarihsel dönüşümün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında, ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan kitap, tez ve makaleler sistematik olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda, eğitim kurumlarının açık sistemler olması nedeniyle yönetici rollerinin sürekli dönüşüm geçirdiği belirtilmektedir. 1920'li yıllarda öğretim ve yönetim faaliyetlerini bütünleştiren yönetici anlayışının zamanla uzmanlaşmış eğitim yöneticiliğine evrildiği ifade edilmektedir. 21. yüzyılda ise yöneticilerden değişim yöneticisi, kurumsal lider ve veri temelli karar alıcı gibi çok boyutlu roller üstlenmeleri beklentisinin olduğu vurgulanmaktadır. Elde edilen bu bulgular, okul yöneticisi metaforlarındaki değişimin eğitim sistemlerindeki tarihsel gelişim ve toplumsal beklentilerle paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Kaya ve Koca (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 2012 ile 2018 yılları arasında yayımlanmış ve okul müdürü algısını metaforlarla inceleyen araştırmaların düzenli bir şekilde incelenip değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma kapsamında, belirtilen yıllar arasında yayımlanan ve 15 araştırmadan oluşan bir veri seti incelenmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların okul müdürü algılarında insani özelliklerin teknik ve kavramsal yeterliliklerden daha ön planda olduğu belirtilmektedir. Araştırmalarda hem olumlu hem de olumsuz insani özelliklere ilişkin temaların sıklıkla vurgulandığı ifade edilmektedir. Teknik yeterlilikler arasında eğitim-öğretim faaliyeti üretimi, yöneltme ve güç temalarının öne çıktığı; buna karşılık statü, denge, örgütleme ve karar verme temalarının daha az vurgulandığı görölmektedir. Kavramsal yeterlilikler bağlamında ise yalnızca bilgi kaynağı ve aktarıcı temasının öne çıktığı vurgulanmaktadır.

Yurt içinde yürütölen araştırmalar bütöncöl olarak değerlendirildiğinde, okul müdürü algısının çoğunlukla öğretmen ve yönetici perspektifinden incelendiği, öğrenci odaklı çalışmaların ise görece sınırlı kaldığı görölmektedir. Öğrencilerle yürütölen mevcut çalışmalardaki genel eğilim; ilkokul kademesinde müdürün koruyucu ve aileden biri olarak görölmesi, yaş ve eğitim kademesi ilerledikçe bu imajın yerini kural koyucu, denetleyici ve mesafeli bir otorite figürüne bırakması

yönündedir. Bu durum, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan gelişim psikolojisi prensipleri ve bürokratik okul iklimi kuramlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Eğitim kademesi yükseldikçe örgüt yapısının karmaşıklaşması ve formal ilişkilerin artması, öğrenci algısındaki bu keskin dönüşümün ve oluşan iletişim mesafesinin temel nedeni olarak alanyazına yansımaktadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

McKay vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada, okul liderliği araştırmalarında geleneksel olarak kullanılan askerî ve spor temelli metaforların yerine daha kapsayıcı ve eleştirel alternatifler önerilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, Avustralya ve Birleşik Krallık'taki çeşitli okul sektörlerinden ampirik ve kavramsal araştırmalar bir araya getirilerek; punk rock müdürü, Cheshire Kedisi ve casus gibi yaratıcı metaforların, liderliği hiyerarşik ve kahramansı anlayışların ötesinde daha akışkan ve bağlamsal bir şekilde kavramsallaştırmaya nasıl olanak tanıdığı ortaya konmaktadır. Bu metaforlar aracılığıyla güç dinamikleri ve liderlik pratiklerindeki çelişkilerin görünür kılındığı ve eğitim liderliği araştırmalarında yaratıcı metodolojilerin kullanımının önemi vurgulanarak alana eleştirel bir katkı sunulduğu ifade edilmektedir.

Ertok ve Ummanel (2021) tarafından yürütülen çalışmada, Kuzey Kıbrıs'taki ilkökul öğretmenlerinin müdür, müfettiş ve müfredat kavramlarına ilişkin metaforik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle belirlenen, 15'i kadın ve 10'u erkek olmak üzere toplam 25 ilkökul öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürüne yönelik algılarının büyük ölçüde olumlu olduğu; müdürlerin en çok lider, anne ve abi/abla gibi metaforlarla tanımlandığı belirtilmektedir. Bu metaforların, müdürlerin öğretmenler nezdinde hem yönlendirici bir figür hem de sıcak, koruyucu bir aile üyesi olarak görüldüğünü gösterdiği ifade edilmektedir. Ancak katılımcıların bir kısmının müdürleri diktatör veya patron gibi metaforlarla betimleyerek bazı müdürlerin katı, demokratik olmayan ve otoriter tutumlarına dair eleştirilerini de dile getirdikleri görülmektedir. Müfettişlere ilişkin algıların ise ağırlıklı olarak rehberlik eden ve danışman rollerine odaklanırken, müfettişlerin fiziken okullarda yeterince görünmemesi nedeniyle hayalet veya

görünmez gibi metaforlarla da ifade edildiği belirtilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin okul yönetiminden temel beklentisinin; iletişime açık, destekleyici ve iş birliğine dayalı, adeta bir aile ortamı sunan bir liderlik anlayışı olduğu anlaşılmaktadır.

Đuranović vd. (2024) çalışmalarında, Hırvatistan'da 761 ilköğretim öğretmeni ile müdür desteği ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, müdür desteğinin hem öğretmenlerin bireysel öz yeterlilikleri hem de kolektif yeterlilik inançları üzerinde en güçlü yordayıcı faktör olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin müdürlerinden algıladıkları destek arttıkça, hem bireysel mesleki yeterlilik inançlarının hem de okul çalışanları olarak ortak başarı sağlayacaklarına dair kolektif inançlarının anlamlı derecede arttığı belirtilmektedir. Bu bulgular, müdürlerin lider ve destekleyici rollerinin önemini vurgulamakta olup önceki metafor çalışmalarında ortaya çıkan diktatör veya görünmez varlık gibi olumsuz imgelerin aksine, destekleyici müdür davranışlarının öğretmen yeterliliği üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Hernández-Amorós ve Martínez Ruiz (2017) tarafından yürütülen çalışmada İspanya'nın Alicante bölgesindeki 68 okul müdürünün kullandığı metaforlar aracılığıyla liderlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının, müdürlerin büyük ölçüde geleneksel liderlik modellerine yönelik metaforlar kullandığını ve bu metaforların çoğunlukla görev odaklı olumsuz duygularla ilişkilendirildiğini ortaya koyduğu belirtilmektedir. Çalışmanın sonucunda, müdürlerin kullandığı metaforların paylaşılan liderlik modellerinden ziyade bireysel ve hiyerarşik bir anlayışı yansıttığı ve bu durumun liderlik eğitiminde kavramsal bir değişim ihtiyacına işaret ettiği vurgulanmaktadır.

Schechter vd. (2018) tarafından yürütülen nitel çalışmada, İsrail'de uygulanan ulusal bir eğitim reformu sırasında 59 ilkokul müdürünün liderlik algılarını, kullandıkları metaforlar aracılığıyla nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, müdürlerin bu süreci müdürün rolü, müdürün işi ve öğretmenlerle ilişkiler olmak üzere üç ana tema etrafında yeniden çerçevelediğini göstermektedir. Müdürlerin, kendi rollerini reformu uygulayan bir yerel politika yapıcı veya sihirbaz gibi aktif figürlerden, otonomisini kaybetmiş bir kukla gibi pasif figürlere kadar geniş bir yelpazede tanımladıkları ifade edilmektedir. Artan iş yükü ve karmaşıklık nedeniyle çalışmalarını ahtapot, jonglör veya orkestra

şefi gibi çok yönlü görevleri ifade eden metaforlarla betimledikleri belirtilmektedir. Öğretmenlerle ilişkilerinde ise hem hedefe yönlendiren bir gemi kaptanı hem de reformun getirdiği zorluklar karşısında destekleyici ve koruyucu bir ebeveyn rolü üstlendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, reform dönemlerinde müdürlerin yaşadığı belirsizlik, rol karmaşası ve artan stresi anlamlandırmak için metaforları etkili bir yöntem olarak benimsediklerini göstermektedir.

Whang (2025) tarafından yapılan araştırmada, Tayvan'ın üç metropol şehrindeki ortaokul müdürleriyle yürütülen nitel bir desen üzerinden, okul değişimini yönlendirmek ve paydaş çatışmalarını yönetmek amacıyla liderlik metaforlarının nasıl kullanıldığının incelenmesi amaçlanmıştır. İki yıllık saha çalışması; üç müdür, öğretmenler, idari personel ve velilerden oluşan çalışma grubuyla gerçekleştirilmiş olup sürecin ilk yılını gözlem ve doküman incelemeleri, ikinci yılını ise derinlemesine müdür görüşmeleri oluşturmuştur. Araştırma bulguları, müdürlerin organizma, topluluk ve aile reisi gibi temel metaforlarla başladığını; ancak paydaş direnciyle karşılaşınca şahin gözü, heykeltıraş ve eritme potası gibi daha gelişmiş metaforlara geçerek ortak anlam yaratma sürecini ilerlettiğini göstermektedir. Sonuç olarak bu yaklaşımın paydaş çatışmalarını azalttığı, öğretmen gelişimini desteklediği ve okul inovasyonunu kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır.

Da'as vd. (2025) tarafından yapılan araştırmada, COVID-19 salgını döneminde okul müdürlerinin üstlendiği liderlik rollerine dair algılarının, kullandıkları benzetmeler üzerinden anlaşılması hedeflenmiştir. İsrail'deki 42 ortaokul müdürü ile yürütülen araştırmada, müdürlerin kriz yönetimindeki deneyimlerini açıklamak için çarpıcı metaforlar kullandıkları belirtilmektedir. Örgütsel rol bağlamında müdürlerin kendilerini emirleri uygulamak zorunda kalan bir asker ve farklı paydaşlar arasında bağ kuran bir köprü olarak tanımladıkları ifade edilmektedir. Mesleki açıdan ise aynı anda birçok işle uğraşan bir cambaz, farklı taraflarla koordinasyon sağlayan bir ahtapot ve fırtınadaki bir gemiyi yönetmeye çalışan bir kaptan metaforlarının öne çıktığı görülmektedir. Duygusal boyutta ise yalnızlık hissini vurgulamak için yalnız kurt, stresi emmek zorunda kaldıklarını ifade etmek için sünger ve ekibine destek olma rolünü tanımlamak için güneş metaforunu kullandıkları belirtilmektedir. Bu metaforlar, kriz dönemlerinde okul müdürlerinin hem idari hem de duygusal anlamda nasıl çok yönlü bir rol üstlendiklerini göstermektedir.

Yurt dışı alanyazın incelendiğinde ise, metaforik okul liderliği çalışmalarının genellikle eğitim reformları, kriz yönetimleri ve değişen yönetici rollerine odaklandığı dikkat çekmektedir. Yurt dışındaki literatür eğilimi, okul müdürlüğünün geleneksel ve hiyerarşik bir makam olmaktan çıkıp; çoklu görevleri yürüten ve paydaşlar arası çatışmaları yöneten dinamik bir liderlik pratiğine dönüştüğünü vurgulamaktadır. Ancak hem yurt içi hem de yurt dışı literatürdeki bu geniş teorik birikime rağmen, okulun asıl öznesi olan farklı kademelerdeki öğrencilerin müdürlük makamını nasıl anlamlandırdığına dair karşılaştırmalı çalışmaların eksikliği belirgindir. Bu araştırmanın kuramsal temeli de tam olarak literatürdeki bu boşluk üzerine inşa edilmiş olup, öğrencilerin algılarını kademeler arası bir perspektifle analiz ederek mevcut alanyazındaki eksikliği gidermeyi hedeflemektedir.

Alanyazın tarandığında, okul müdürlüğü algısına ilişkin olarak öğretmen perspektiflerini odağına alan çok sayıda değerli araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğunun yetişkin bakış açısıyla sınırlı kaldığı, eğitim sisteminin en temel özneleri olan öğrencilerin sesini yeterince duyurmadığı dikkat çekmektedir. Özellikle gelişimsel açıdan birbirinden oldukça farklı olan ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin müdür algılarını aşamalı ve karşılaştırmalı bir şekilde inceleyen bütüncül araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle farklı zihinsel ve duygusal olgunluk seviyelerine sahip öğrencilerin gözünde okul müdürünün nasıl bir imaj oluşturduğu, bu imajın eğitim basamaklarında nasıl bir değişim yaşadığı ve ne tür algı farklılıklarının belirdiği konuları, hakkında yeterli çalışma bulunmayan bir konu olarak önemini korumaktadır.

Bu belirgin literatür boşluğu, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okul müdürüne yönelik zihinsel algılarını metaforik bir analiz yoluyla derinlemesine inceleme gerekliliğini doğurmuştur. Metaforların, bireylerin bilinçaltındaki imgeleri ve soyut kavramlara yükledikleri kişisel anlamları yansıtmaya gücünden hareketle; bu çalışmanın, öğrencilerin henüz tam olarak ifade edemedikleri ancak zihinlerinde canlandırdıkları ideal müdür profilini ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Ayrıca algıların kademelere göre nasıl evrildiğini anlamak, her bir gelişim dönemine hitap eden etkili bir okul liderliği anlayışının geliştirilmesine de önemli bir katkı sunacaktır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Bu sistematik sunum, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini desteklemeyi ve okuyucunun metodolojik dayanakları net biçimde kavramasını sağlamayı amaçlamaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseni kapsamında tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin algılarını, anlamlandırma biçimlerini ve bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan esnek bir nitel yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013; Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırmada, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okul müdürü kavramına ilişkin algıları, onların kullandığı metaforlar aracılığıyla betimlenmiş ve öğrenim kademelerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, incelenen olgunun kendi doğal bağlamı içinde sayısal verilerden ziyade katılımcıların algı, deneyim ve yorumlarına odaklanarak anlaşılmasını hedefler (Creswell, 2013). Bu yaklaşım, sosyal olguların karmaşık yapısını bütüncül bir bakış açısıyla ele alma olanağı sunmakta ve araştırmacıya esneklik sağlamaktadır (Klenke, 2016). Bu doğrultuda çalışmanın tüm aşamalarında; verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında anlam, bağlam ve betimleme odaklı bir strateji izlenmiştir (Patton, 2014).

Özetle bu araştırma, öğrencilerin okul müdürü algısı gibi öznel bir olguyu, onların doğal ifade biçimleri olan metaforlar aracılığıyla, nitel araştırma felsefesi ve temel nitel araştırma deseni çerçevesinde inceleyerek konuya ilişkin betimleyici ve yorumlayıcı bir kavrayış sunmayı hedeflemektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcı seçimi için amaçsal örnekleme yaklaşımı benimsenmiş olup bu yaklaşımın bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmacı, önceden belirlenmiş bazı kriterleri karşılayan öğrencileri çalışmaya dâhil ederek hem veri çeşitliliğini hem de derinlemesine inceleme imkânını güvence altına almayı hedeflemiştir. Bu sayede, farklı eğitim kademelerinden gelen ve farklı deneyimlere sahip öğrencilerin okul müdürü algıları bütüncül bir şekilde incelenebilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

Araştırmanın katılımcılarının tespitinde temel alınan birincil ölçüt, öğrencilerin mevcut okul müdürlerini en az bir tam akademik yıl süresince tanıyor ve onun yönetim deneyimini gözlemlemiş olmalarıdır. Bu ölçüt, öğrencilerin okul müdürüne ilişkin metaforik algılarının geçici veya yüzeysel izlenimlerden ziyade, belirli bir sürece dayalı ve daha olgunlaşmış gözlemlere dayanmasını sağlamak amacıyla belirlenmiştir. Bu kriter gereği henüz yeni kayıt oldukları için müdürle tanışıklık süresi bir yıldan az olma ihtimali bulunan 1, 5 ve 9. sınıf öğrencileri çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Bu hassas seçim, algıların oluşumunda zaman faktörünün kritik rolünü dikkate alarak araştırma bulgularının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmayı hedeflemiştir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören ve belirtilen kriterlere uygun olan 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11 ve 12. sınıf düzeylerindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde toplam 977 öğrenciye ulaşılmış ve formlar toplanmıştır. Elde edilen ham veriler üzerinde yapılan ön değerlendirme ve eleme işlemleri sonucunda 496 form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılma nedenlerine ilişkin ayrıntılar Bölüm 3.5’te sunulmuştur. Araştırmanın nihai örnekleme, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden toplam 481 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
İlkokul (f=139)	2.Sınıf	16
	3.Sınıf	59
	4.Sınıf	64
Ortaokul (f=227)	6.Sınıf	66
	7.Sınıf	62
	8.Sınıf	99
Lise (f=115)	10.Sınıf	55
	11.Sınıf	31
	12.Sınıf	29

Araştırma grubunu oluşturan toplam 481 öğrencinin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde; katılımcıların 139'unun (%28,9) ilkokul, 227'sinin (%47,2) ortaokul ve 115'inin (%23,9) lise kademesinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri detaylandırıldığında; çalışma grubunun en büyük çoğunluğunu %20,6 (f=99) oranıyla 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu, bunu sırasıyla %13,7 (f=66) ile 6. sınıf ve %13,3 (f=64) ile 4. sınıf öğrencilerinin takip ettiği görülmektedir. Öte yandan araştırmaya en düşük katılımın %3,3 (f=16) ile 2. sınıf düzeyinde gerçekleştiği ve lise kademesinde sınıf seviyesi arttıkça katılımcı oranının %11,4'ten (10. sınıf) %6,0'a (12. sınıf) düştüğü görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı geliştirilmeden önce, ilk olarak metafor kullanımını merkeze alan akademik yayınlar gözden geçirilmiştir. Yapılan literatür taraması; metafor araştırmalarında genellikle katılımcılara hazır bir liste sunarak seçim yapmalarını sağlama (Cerit, 2008; Semerci, 2007), görüşme ve doküman analizi gibi nitel tekniklerden faydalanma (Girmen, 2007; Browne-Ferrigno, 2003) veya açık uçlu sorular yöneltme gibi çeşitli yöntemlerin kullanıldığını ortaya koymuştur.

Bu incelemeler ışığında, katılımcıların algılarını doğrudan ve en doğal hâliyle yansıtabilmeleri için alanyazında en sık başvurulan yöntemlerden biri olan yarı yapılandırılmış formların kullanılmasına karar verilmiştir (Aydın ve Ünalı, 2010; Saban, 2009). Metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırırken kullandıkları ve zihinsel temsillerine dair güçlü ipuçları sunan bilişsel araçlar olarak kabul edilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005). Nitekim Saban (2006) da metaforları,

bireylerin herhangi bir olguya ilişkin ilk akla gelen düşüncelerini ve bu düşüncelerin ardındaki algısal yapıları ortaya koymada etkili bir araç olarak tanımlamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin zihinsel imgelerini ortaya çıkarmak amacıyla “Okul müdürü benzer; çünkü” şeklindeki yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Katılımcıların bu cümleyi kendi deneyim ve algıları doğrultusunda tamamlamaları istenerek, okul müdürüne ilişkin algılarını dolaylı, samimi ve anlamlı bir biçimde yansıtma olanağı sağlanmıştır. Metafor temelli bu veri toplama yaklaşımı, katılımcıların doğrudan ifade etmekte zorlanabilecekleri düşüncelerin açığa çıkarılmasını sağlamış olup, alanyazındaki benzer çalışmalarla da doğrudan örtüşmektedir (Erden ve Erden, 2021; Çimşir, 2024).

Taslak formun oluşturulmasının ardından, veri toplama aracının amaca uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini test etmek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan form; Eğitim Yönetimi alanında görev yapan iki akademisyen, bir okul yöneticisi ve ifadelerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygunluğunu değerlendirmek üzere bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formun yönerge kısmında gerekli sadeleştirmeler yapılmıştır. Ayrıca formun hedef kitle olan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri tarafından ne ölçüde anlaşıldığını teyit etmek amacıyla her kademedен üçer öğrenciyle (toplam 9 öğrenci) bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonucunda öğrencilerin *benzer* ve *çünkü* ifadelerinden ne kastedildiğini tam olarak kavradıkları görülmüş ve veri toplama aracına nihai şekli verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan resmî izinle toplanmıştır. Uygulama sürecinde katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış olup, çalışmaya katılmak istemeyen öğrenciler sürece dâhil edilmemiştir. Bu standartlaştırılmış süreç, hem etik ilkelere uygunluğu hem de veri tutarlılığını güvence altına almıştır.

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından Balıkesir il merkezindeki devlet okullarının 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerine bizzat, kendi sınıflarında

ve basılı formlar üzerinden yazılı olarak uygulanmıştır. Veri toplama işlemi belirli bir aşamalı düzende gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasına geçilmeden önce araştırmacı tarafından öğrencilere metafor kavramının ne anlama geldiği, her bir yaş grubunun bilişsel gelişim düzeyine uygun bir dille açıklanmıştır. Bu süreçte öğrencileri yönlendirmemek ve okul müdürü kavramına ilişkin algılarını taraflı bir şekilde etkilememek adına, araştırma konusuyla tamamen ilgisiz kavramlar üzerinden (örneğin; “Hayat bir yolculuğa benzer; çünkü...”, “Kitap bir güneşe benzer; çünkü...”) örnek uygulamalar yapılmış ve kavramın mantığı tahtada tartışılmıştır.

Örneklemlerin ve kavramsal açıklamaların ardından formlar öğrencilere dağıtılmış ve yönergeler sesli olarak okunmuştur. Öğrencilere formları doldurma aşamasına geçmeden önce kendi zihinsel imgelerini bulabilmeleri için yeterli düşünme süresi tanınmıştır. Bir ders saati (40 dakika) olarak planlanan bu sürecin yaklaşık ilk 10 dakikası açıklamalar ve örneklemlere, kalan 30 dakikası ise öğrencilerin bireysel düşünme ve yazma sürecine ayrılmıştır.

Uygulama sırasında öğrencilerden formlara kendi el yazılarıyla ve yalnızca en güçlü buldukları tek bir metaforu yazmaları istenmiştir. Bu sözlü ve yazılı yönergeye rağmen formuna birden fazla metafor yazan veya birbiriyle çelişen farklı kavramları aynı anda kullanan öğrencilerin verileri, araştırmanın geçerliğini korumak adına önceki bölümde belirtilen veri eleme aşamasında değerlendirme dışı bırakılmıştır. Tüm bu süreç boyunca öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmeden, araştırmacı dâhil kimseden hiçbir yönlendirme almadan formları bağımsız bir şekilde tamamlamaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında toplanan nitel verilerin analizi için, Braun ve Clarke (2006) tarafından nitel araştırmalar için çerçevesi çizilen tematik analiz yöntemi benimsenmiştir. Tematik analiz, nitel bir veri seti içerisindeki örüntülerin (temaların) belirlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması amacıyla kullanılan esnek, sistematik ve derinlemesine bir araştırma yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Nitel verilerin daha sistematik bir biçimde kodlanması, kavramsal ilişkilerin yapılandırılması ve bulguların

görselleştirilmesi süreçlerinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programı olan MAXQDA yazılımından yararlanılmıştır.

Araştırmanın analiz süreci, Braun ve Clarke'ın (2006) önermiş olduğu altı aşamalı tematik analiz modeline sadık kalınarak şu şekilde yürütülmüştür:

1. Veriye Aşına Olma ve Eleme: İlk aşamada, öğrencilerden toplanan ham veri seti üzerinde genel bir ön değerlendirme yapılmıştır (Kılcan, 2019). Toplanan 977 form üzerinde yapılan ön inceleme sonucunda 496 form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Alanyazındaki metafor çalışmaları incelendiğinde, özellikle alt yaş gruplarıyla (ilkokul ve ortaokul) yürütülen araştırmalarda öğrencilerin soyut düşünme becerilerindeki gelişimsel farklılıklar nedeniyle yüksek oranda geçersiz veri elde edilmesinin olağan bir durum olduğu görülmektedir (Saban, 2009). Bu yüksek lisans tezinde 496 formun değerlendirme dışı bırakılmasının temel sebepleri dört ana kategoride toplanmıştır:

- **Doğrudan Betimleme Yapanlar:** “Okul müdürü iyi birine benzer çünkü bize kızmaz” gibi iki kavram arasında metaforik bir bağ kurmak yerine, doğrudan yöneticinin fiziksel veya karakteristik özelliklerini tasvir eden formlar.
- **Eksik veya Boş Doldurulan Formlar:** Metafor kaynağını yazıp çünkü kısmını boş bırakan, mantıksal gerekçesini açıklamayan veya formu tamamen boş teslim eden katılımcılar.
- **Mantıksal Gerekçe Sunmayanlar:** Ürettiği metafor imgesi (kaynak alan) ile okul müdürü kavramı (hedef alan) arasında kurduğu bağlam anlamsız, ilgisiz veya kopuk olanlar (Örn: “Müdür masaya benzer çünkü zil çalar”).
- **Birden Fazla Metafor Üretenler:** Aynı form üzerinde birbirini desteklemeyen, çelişkili veya yönergeye aykırı biçimde birden fazla farklı metafor kullanan öğrenciler.

Bu titiz ayıklama süreci neticesinde geçerli kabul edilen 481 form dijital ortama aktarılarak MAXQDA programına yüklenmiş ve araştırmacı tarafından defalarca okunarak veriye derinlemesine aşına olunmuştur.

2. Başlangıç Kodlarını Oluşturma: Geçerli kabul edilen 481 metafor; her birinin konusu, kaynağı ve mantıksal gerekçesi dikkate alınarak MAXQDA programı

arayüzünde tek tek kodlanmıştır (Erden ve Erden, 2021). Bu işlem, metaforların program üzerinde alfabetik bir listesinin çıkarılması ve zihinsel imgelerin ilk isimlendirmelerinin yapılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

3. Temaları Arama: Oluşturulan kodlar arasındaki benzerlikler ve örüntüler, yazılımın sunduğu analitik araçlar (kod frekansları ve hiyerarşik yapılandırma vb.) yardımıyla incelenerek, kodlar daha geniş kapsamlı potansiyel temalar altında toplanmaya başlanmıştır (Faiz ve Karasu-Avcı, 2019).

4. Temaları Gözden Geçirme: Taslak olarak oluşturulan temaların, hem kendilerine ait kodları hem de veri setinin bütününe ne ölçüde doğru temsil ettiği program üzerinden kontrol edilmiş ve aralarındaki kavramsal ilişkiler irdelenmiştir.

5. Temaları Tanımlama ve Adlandırma: Gözden geçirilen temaların sınırları netleştirilmiş ve nihai isimlendirmeleri yapılmıştır. Bu analitik aşamanın sonucunda, öğrenci metaforları *Bireysel Tema* ve *Sosyal Tema* olmak üzere iki ana tema altında toplanarak kapsamlı bir kategorizasyon yapısına ulaşılmıştır.

6. Raporlaştırma: Son aşamada ise elde edilen bulgular MAXQDA veri tabanından çekilerek okuyucuya sunulmaya hazır hâle getirilmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların özgün ifadelerine doğrudan yer verilmesi benimsenmiş; ilkökul öğrencileri İ, ortaokul öğrencileri O ve lise öğrencileri L kısaltmalarıyla kodlanarak (örneğin İ2.1, O6.2, L10.3 vb.) doğrudan alıntılarının kaynağı net bir şekilde belirtilmiştir.

3.6. Araştırmanın İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirliği

Nitel araştırmalarda, araştırmanın bilimsel niteliğini ifade etmek üzere geleneksel geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları benimsenmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda, yürütülen bu yüksek lisans tezinin nitel araştırma standartlarına uygunluğunu sağlamak amacıyla çeşitli yöntemsel stratejiler izlenmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmek için veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde eğitim yönetimi alanında uzman iki akademisyen ile bir okul yöneticisinden görüş alınmış ve form üzerinde gerekli iyileştirmeler yapılmıştır (Merriam, 2013). Veri analizi aşamasında ise uzman teyidine başvurularak araştırmacının kendi öznelliğinin bulgulara yansımalarının önüne geçilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci ve analiz adımları şeffaf ve ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılmıştır (Patton, 2014; Creswell, 2013). Bununla birlikte elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek okuyucuya zengin ve yoğun betimlemeler sunulmuş, böylece bulguların benzer bağlamlara aktarılabilme potansiyeli güçlendirilmiştir.

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak üzere kodlayıcılar arası uyum analizi gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Toplam 481 geçerli metafor ve oluşturulan kategoriler, iki bağımsız uzman tarafından değerlendirilmiş ve uzmanlar arası uyum %95 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda önerilen standartları karşılamaktadır (Saban, 2009). Görüş ayrılığı bulunan sınırlı sayıdaki metafor ise uzmanlarla yeniden değerlendirilerek ortak bir anlayışta uzlaşmıştır (Ertürk ve Akgün, 2021).

Çalışmanın teyit edilebilirliğini desteklemek amacıyla ham verilerin orijinal hâlleri muhafaza edilmiş ve bulguların sunumunda katılımcıların özgün ifadelerine doğrudan yer verilmesi benimsenmiştir (Büyüköztürk vd., 2015). Alıntıların kaynağını net bir şekilde belirtmek ve okuyucunun verilerin yorumlanış sürecini takip edebilmesini sağlamak amacıyla; ilkökul öğrencileri İ, ortaokul öğrencileri O ve lise öğrencileri L kısaltmalarıyla kodlanmış, her bir katılımcıya özgün bir numara verilmiştir (örneğin İ2.1, O6.2, L10.3 vb.). Son olarak araştırmacının metafor çözümlemesi ve eğitim yönetimi alanındaki teorik donanımı, verilerin nesnel ve teyit edilebilir bir şekilde yorumlanmasında temel bir dayanak oluşturmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okul müdürü kavramına ilişkin metaforik algıları analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular sunulmuştur.

4.1. İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürüne İlişkin Kullandıkları Metaforlar

Araştırmada öğrencilerin okul müdürüne ilişkin ürettikleri metaforlar, eğitim kademelerine göre düzenlenmiş ve Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Okul Müdürü Metaforları

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Öğretmen	15	Komutan	2	Robot	1	Orkestra şefi	1
Başkan	14	Orman kralı	2	Pamuk	1	Belediye başkanı	1
Aslan	8	Ajan	1	Hakem	1	Çiçek tomurcuğu	1
Kral	6	Arkadaş	1	Hayalet	1	Güçlü bir kişi	1
Arı	4	Asker	1	Hızölçer	1	Filmin kurucusu	1
Baba	4	Aslan kral	1	Zekâ oyunu	1	Küçük bir kız	1
Beyin	4	Avukat	1	İmparator	1	Spiderman	1
Cumhurbaşkanı	4	Baklava	1	İyilik meleği	1	Teknik direktör	1
Anne	3	Padişah	1	Kaptan	1	Temizlik robotu	1
Anne baba	3	Bilgisayar	1	Kitap	1	Bizi güvende tutan birisi	1
Kahraman	3	Terazi	1	Trafik polisi	1	Komik bir şarkıcı	1
Karınca	3	Çınar	1	Konuşmacı	1	Düşünceli insan	1
Koruyucu/koruma	3	Nar	1	Köstebek	1	Duvar gibi adam	1
Melek	3	Çoban	1	Kraliçe arı	1	İçi çikolata dışı nane şekeri	1
Patron	3	Deha	1	Sıcak bir ev	1	Palyaço	1
Ağaç	2	Devlet	1	Pamuk şeker	1		
Çiçek	2	Yardımsever	1	Okul babası	1		
Kedi	2	Uğur böceği	1	Okul kaptanı	1		

İlkokul öğrencileri, okul müdürüne ilişkin algılarını ifade etmek için toplam 69 farklı metafor üretmiştir. Verilerin analizi, bu kademedeki öğretmen ($f=15$) ve başkan ($f=14$) metaforlarının daha sık kullanıldığını göstermektedir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Müdürü Metaforları

Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Baba	21	Denetlemeci	2	Dedektör	1	Orman kralı aslan	1
Başkan	11	Hapishane	2	Rehber	1	Elden Ring final Boss	1
Komutan	9	Horoz	2	Pamuk	1	Oyun sonu canavarı	1
Kral	9	Kalem	2	Duvar ustası	1	Oyun yapımcısı	1
Cumhurbaşkanı	8	Kamera	2	Otoyol	1	Disiplinli bir Komutan	1
Anayasa	7	Karınca	2	Elma	1	Ağacın kökü	1
Dede	5	Kraliçe arı	2	Elmas	1	Pişmiş kestane	1
Güneş	5	Korkutucu bir insan	1	Futbol hakemi	1	Disiplin kelimesi	1
Kitap	5	Savcı	1	Gemi kaptanı	1	Araba anahtarı	1
Anne baba	4	Papatya	1	Girişimci	1	Acılı lahmacun	1
Arı	4	Ağaç	1	Sinir topu	1	Kapital sahibi	1
Beyin	4	Youtuber	1	Güvenlik	1	Grup yöneticisi	1
Lider	4	Alarm	1	Sünger	1	Okulun çekirdeği	1
Papağan	4	Saat	1	Şeytan	1	Hapishane müdürü	1
Hâkim	3	Asker	1	Hitler	1	Süper kahraman	1
Hücre çekirdeği	3	Aslan	1	Şeker	1	İlk yardım çantası	1
Kural kitabı	3	Bağırsak	1	İş adamı	1	Hindistan cevizi	1
Melek	3	Bakan	1	Kafa	1	Tamir çantası	1
Muhabbet kuşu	3	Bayrağımız	1	Sinir küpü	1	Teknik direktör	1
Öğretmen	3	Bilgisayar	1	Kaptan	1	Ters Yüz'deki kızgınlık	1
Polis	3	Yönetmen	1	Ketıl	1	Tüysüz aslan	1
Silgi	3	Boğa	1	Acılı çiğ köfte	1	Bölge müdürü	1
Aile	2	Uçak	1	Köpek	1	Zeka oyunu	1
Anne	2	Usta	1	Kuralcı biri	1	Uyarıcı levhalar	1
Bekçi	2	Buz küpü	1	Kurallar	1	Korkunç kral	1
Buzdolabı	2	Cadı	1	Mandalina	1	Ağır bir taş	1
Çekirdek	2	Cetvel	1	Yargıç	1	Bizi yöneten oyuncu	1
Deneme/Sınav	2	Çoban	1	Spiker	1	Bölüm sonu canavarı	1

Okul müdürü algısını belirlemeye yönelik çalışmada ortaokul kademesindeki öğrenciler 112 farklı metafor ortaya koymuştur. Söz konusu metaforlar içinde frekansı yüksek olanların *baba* ($f=21$) ve *başkan* ($f=11$) olduğu gözlemlenmiştir.

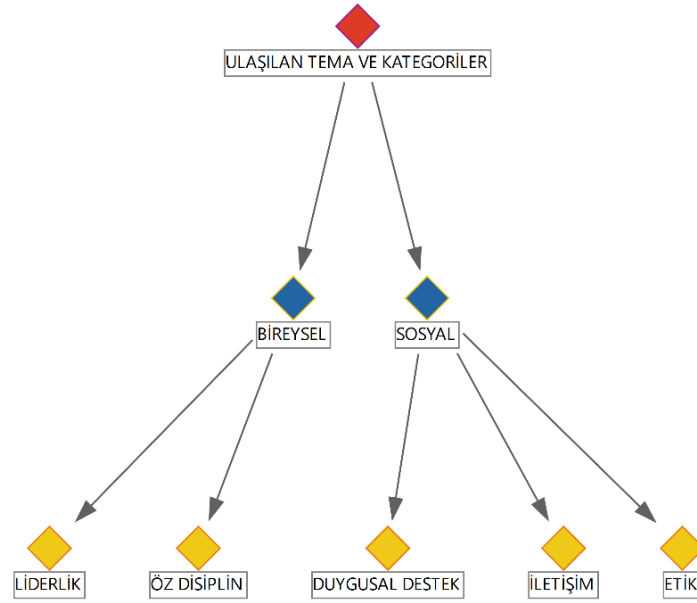
Tablo 4. Lise Öğrencilerinin Okul Müdürü Metaforları

Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Baba	9	Trafik polisi	2	Dracula	1	Orman kralı	1
Aslan	6	Aile büyüğü	1	Ebeveynler	1	ÖSYM saati	1
Cumhurbaşkanı	5	Ampul	1	Ev	1	Fabrika müdürü	1
Diktatör	5	Anne baba	1	Rehber	1	Hindistan cevizi	1
Teknik direktör	5	Arkadaş	1	Psikolog	1	Evin duvarları	1
Aile babası	4	Askerler	1	Rüzgâr	1	Futbol antrenörü	1
Hapishane müdürü	4	Yıldırım	1	Dağ	1	Sokak lambası	1
Başkan	3	Başbakan	1	Güvenlik	1	Dizilerdeki başrol	1
Bölüm sonu canavarı	3	Belirsizlik	1	Hakem	1	Takılı kalmış kaset	1
Gardiyan	3	Beyin	1	Hayalet	1	Tanımadığım akrabalar	1
Kral	3	Bomba	1	Radar	1	Futbol kulübü başkanı	1
Lider	3	Yanardağ	1	İmam	1	Vurdumduymaz	1
Bulut	2	Çikolata	1	İngilizce	1	X-ray cihazı	1
Çoban	2	Tutkal	1	Kar yağışı	1	Bulaşık sünger	1
Komutan	2	Disiplin kelimesi	1	Kivi	1	Başarılı bir politikacı	1
Öğretmen	2	Şah	1	Köy ağası	1	Yoldan geçen biri	1
Polis	2	Doktor	1	Kurallar	1	Yön tabelası	1

Okul müdürü algısını belirlemeye yönelik çalışmada lise kademesindeki öğrenciler 68 farklı metafor ortaya koymuştur. Söz konusu metaforlar içinde frekansı yüksek olanların *baba* ($f=9$) ve *aslan* ($f=6$) olduğu gözlemlenmiştir.

4.2. Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Sınıflandırılması

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin okul müdürüne ilişkin ürettiği metaforlar iki ana tema ve beş farklı kategori altında sınıflandırılmıştır ve Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Okul Müdürü Algısına Dair Ulaşılan Temalar ve Kategoriler

Araştırmanın devamında, öğrenci görüşlerinden hareketle ulaşılan tema ve kategorilerin dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ulaşılan Tema ve Kategoriler

Tema	Bireysel			Sosyal			
	İlkokul	Ortaokul	Lise		İlkokul	Ortaokul	Lise
Kategori	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	Kategori	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Liderlik	85	138	66	Duygusal Destek	29	38	28
Öz disiplin	12	22	4	İletişim	7	17	15
				Etik	6	12	2
Toplam	97	160	70	Toplam	42	67	45

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ürettiği metaforlar; eğitim yönetimi alanyazınındaki 'görev odaklılık' ve 'ilişki odaklılık' liderlik yaklaşımlarıyla (Yukl, 2013) ve Getzels ile Guba'nın (1957) Sosyal Sistem Kuramı ile uyumlu olarak *Bireysel* ve *Sosyal* olmak üzere iki ana temada toplanmıştır. Elde edilen bulgular, Getzels ve Guba'nın (1957) Sosyal Sistem Kuramı bağlamında incelendiğinde; kuramın nomotetik (kurumsal) boyutu, okul müdürünün kurum içindeki resmi rollerini, hiyerarşik gücünü ve kural koyucu statüsünü yansıtan *Liderlik* ve *Öz Disiplin*

kategorileriyle doğrudan örtüşmektedir. Öte yandan, örgüt içindeki bireyin psikolojik beklentilerini ve kişisel ihtiyaçlarını merkeze alan idiografik (kişisel) boyut ise, öğrencilerin müdürden beklediği şefkat, onarıcı iletişim ve adaleti temsil eden *Duygusal Destek, İletişim ve Etik* kategorileriyle güçlü bir şekilde eşleşmektedir.

Frekans dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin metaforlarının ağırlıklı olarak Bireysel temasında ($f=327$) yoğunlaştığı, Sosyal temasının ($f=154$) ise görece zayıf kaldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Weber'in bürokrasi kuramında vurguladığı gibi, eğitim örgütlerinde yöneticilerin sosyal ve duygusal liderlerden ziyade *kurumsal işleyişi sağlayan kural koyucu figürler* olarak algılandığını analitik olarak ortaya koymaktadır. Kategori bazında tüm kademelerde Liderlik ($f=289$) en baskın öge olurken, Etik ($f=20$) kategorisinin en az vurgulanan olması, öğrencilerin zihnindeki müdür profilinin ahlaki veya değersel bir rehberden çok, yönetsel bir otorite olduğunu kanıtlamaktadır.

Araştırma bulgularından biri ise Aslan metaforunun (ve türevlerinin) eğitim kademeleri boyunca çok boyutlu bir sembol olarak kurgulanmasıdır. Öğrenciler aslan imgesini tek boyutlu bir hayvan benzetmesi olarak değil, oldukça kompleks bir yönetici figürü olarak algılamıştır. Aslan metaforu; Liderlik kategorisinde ormanı yöneten gücü ve otoriteyi (L11.11), Öz Disiplinde kurallara uymayanları korkutan cezalandırıcıyı, Duygusal Destek kategorisinde (ortaokul ve lise düzeyinde) sürüsünü dış tehlikelere karşı koruyan güçlü bir figürü ve Etik kategorisinde ise (lise düzeyinde) ormandaki düzeni sağlayan adil bir yargıcı (L10.13) temsil etmektedir. Bu durum, okul müdürünün öğrenci zihninde korku, saygı, güç ve adaletin kesişim noktasında bulunan, güçlü ve merkezi bir figür olarak algılandığını göstermektedir.

4.3. Bireysel ve Sosyal Temalar Altındaki Kategorilerin, Eğitim Kademelerine Göre Metaforik Dağılımı

Bu bölümde, öğrencilerin okul müdürüne ilişkin ürettikleri metaforlar, Bireysel ve Sosyal temalar altında yer alan kategorilere göre eğitim kademeleri bazında incelenmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin Liderlik, Öz Disiplin, İletişim, Duygusal Destek ve Etik kategorilerinde ürettikleri metaforlar, frekansları ve öğrenci ifadelerinden örneklerle birlikte karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

4.3.1. Bireysel Tema: Liderlik ve Öz Disiplin Algısının Gelişimsel Dönüşümü

Araştırma kapsamında, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Bireysel teması altında yer alan Liderlik kategorisine dair metaforik algıları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Bireysel Temaya Ait Kategoriler-Liderlik

İlkokul		Ortaokul		Lise	
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Başkan	13	Başkan	10	Cumhurbaşkanı	5
Öğretmen	11	Kral	9	Diktatör	5
Aslan	7	Cumhurbaşkanı	7	Hapishane müdürü	4
Kral	5	Anayasa	7	Teknik direktör	4
Cumhurbaşkanı	4	Baba	7	Başkan	3
Beyin	4	Kitap	5	Bölüm sonu canavarı	3
Anne	3	Komutan	5	Gardiyan	3
Baba	3	Lider	4	Kral	3
Patron	3	Beyin	4	Aslan	2
Orman kralı	2	Hücre çekirdeği	3	Komutan	2
Ağaç	1	Kural kitabı	3	Lider	2
Ajan	1	Kraliçe arı	2	Öğretmen	2
Anne baba	1	Kamera	2	Polis	2
Asker	1	Güneş	2	Aile babası	1
Aslan kral	1	Hâkim	2	Ampul	1
Avukat	1	Hapishane	2	Askerler	1
Belediye başkanı	1	Horoz	2	Başarılı bir politikacı	1
Bilgisayar	1	Denetlemeci	2	Başbakan	1
Çoban	1	Anne	2	Beyin	1
Devlet	1	Anne baba	2	Disiplin kelimesi	1
Filmin kurucusu	1	Arı	2	Dizilerdeki başrol	1
İmparator	1	Dede	2	Ebeveynler	1
Kahraman	1	Acılı lahmacun	1	Futbol kulübü başkanı	1
Kaptan	1	Alarm	1	Hakem	1
Kitap	1	Asker	1	Hindistan cevizi	1

Tablo 6. devamı

İlkokul		Ortaokul		Lise	
Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Komutan	1	Bağırsak	1	İmam	1
Konuşmacı	1	Bakan	1	Köy ağası	1
Köstebek	1	Bayrağımız	1	ÖSYM saati	1
Kraliçe arı	1	Bekçi	1	Psikolog	1
Melek	1	Bilgisayar	1	Radar	1
Nar	1	Bizi yöneten oyuncu	1	Rehber	1
Okul babası	1	Bölge müdürü	1	Rüzgâr	1
Okul kaptanı	1	Bölüm sonu canavarı	1	Fabrika müdürü	1
Padişah	1	Uyarıcı levhalar	1	Trafik polisi	1
Uğur böceği	1	Papağan	1	Yıldırım	1
Zekâ oyunu	1	Muhabbet kuşu	1	Şah	1
Orkestra şefi	1	Öğretmen	1	Sokak lambası	1
Teknik direktör	1	Polis	1	X-ray cihazı	1
Temizlik robotu	1	Silgi	1	Yön tabelası	1
Trafik polisi	1	Çekirdek	1		
		Deneme/Sınav	1		
		Kalem	1		
		Korkutucu bir insan	1		
		Savcı	1		
		Yönetmen	1		
		Uçak	1		
		Dedektör	1		
		Rehber	1		
		Otoyol	1		
		Elma	1		
		Futbol hakemi	1		
		Gemi kaptanı	1		
		Girişimci	1		
		Sinir topu	1		
		Güvenlik	1		
		Sünger	1		

Tablo 6. devamı

İlkokul		Ortaokul		Lise	
Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
		Hitler	1		
		Kafa	1		
		Kaptan	1		
		Kurallar	1		
		Mandalina	1		
		Spiker	1		
		Orman kralı aslan	1		
		Elden Ring final Boss	1		
		Oyun sonu canavarı	1		
		Oyun yapımcısı	1		
		Disiplinli bir Komutan	1		
		Kapital sahibi	1		
		Grup yöneticisi	1		
		Okulun çekirdeği	1		
		Hapishane müdürü	1		
		Teknik direktör	1		
		Tüysüz aslan	1		
		Zeka oyunu	1		

Liderlik kategorisinde ilkokul öğrencileri en fazla *başkan* ($f=13$) ve *öğretmen* ($f=11$), ortaokul öğrencileri *başkan* ($f=10$) ve *kral* ($f=9$), lise öğrencileri ise *cumhurbaşkanı* ($f=5$) ve *diktatör* ($f=5$) metaforlarını kullanmıştır. *Başkan*, *kral*, *cumhurbaşkanı*, *aslan* ve *beyin* gibi imgelerin tüm kademelerde ortak metaforlar olarak saptanması, okul müdürünün kademe fark etmeksizin merkezi otorite olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu baskın temsillerin haricinde, her üç grupta da benzer düşük frekanslarla ($f=1$, $f=2$) çok sayıda farklı ve özgün metaforun (*arı*, *karınca*, *komutan*, *gardiyan* vb.) üretilmiş olması, müdür algısının öğrenci nezdinde oldukça geniş bir çeşitlilik barındırdığını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin Bireysel teması altında yer alan Öz Disiplin kategorisine dair metaforik algıları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Bireysel Temaya Ait Kategoriler-Öz Disiplin

İlkokul		Ortaokul		Lise	
Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Arı	4	Komutan	4	Futbol antrenörü	1
Karınca	3	Arı	2	Aslan	1
Robot	1	Karınca	2	Kurallar	1
Hızölçer	1	Ağır bir taş	1	Trafik polisi	1
Komutan	1	Dede	1		
Öğretmen	1	Disiplin kelimesi	1		
Deha	1	Boğa	1		
		Deneme/sınav	1		
		Cetvel	1		
		Şeytan	1		
		Usta	1		
		Duvar ustası	1		
		İş adamı	1		
		Saat	1		
		Çoban	1		
		Başkan	1		
		Kuralcı biri	1		

Öz disiplin kategorisi içerisinde ilkokul öğrencileri okul müdürünü en fazla *arı* ($f=4$) ve *karınca* ($f=3$); ortaokul öğrencileri *komutan* ($f=4$), *arı* ($f=2$) ve *karınca* ($f=2$); lise öğrencileri ise *futbol antrenörü*, *aslan*, *kurallar* ve *trafik polisi* ($f=1$) metaforları ile ifade etmişlerdir. *Arı*, *karınca* ve *komutan* gibi imgelerin farklı kademelerde ortak metaforlar olarak saptanması, okul müdürünün çalışkanlık, üretkenlik ve düzen sağlayıcı rollerinin öğrenciler tarafından paylaşılan temel bir algı olduğunu göstermektedir. Bu baskın temsillerin yanı sıra, her üç kademedede de benzer düşük frekans değerlerine sahip ($f=1$) çok sayıda farklı ve özgün metaforun (*robot*, *hızölçer*, *cetvel*, *saat*, *deha* vb.) üretilmiş olması, öz disiplin bağlamındaki müdür algısının öğrenci nezdinde kalıplaşmış ifadelerin ötesinde geniş bir çeşitlilik barındırdığını göstermektedir.

Bireysel tema altındaki Liderlik ve Öz Disiplin kategorileri incelendiğinde, eğitim kademesi yükseldikçe okul müdürü algısının somut ve korumacı bir yapıdan, hiyerarşik ve otoriter bir yapıya (Bürokrasi Kuramı) evrildiği görülmektedir. İlkokul öğrencileri müdürü genellikle başkan ve öğretmen gibi yakın figürlerle tanımlamış, İ4.1 kodlu öğrencinin *Öğretmen gibi görüyorum, istediği şeyleri yaparız* ifadesiyle itaatkâr ancak güven temelli bir liderlik algısı yansıtmışlardır.

Ortaokul kademesinde bu güven temelli algının yerini daha disiplinli ve kuralcı bir otoriteye bıraktığı görülmektedir. Örneğin, Liderlik kategorisinde müdürü komutan metaforuyla tanımlayan bir öğrenci durumu *Okul müdürü komutana benzer. Çünkü müdürümüz disiplinli, kararlı ve okulumuzu iyi yönetiyor.* (O8.27) sözleriyle ifade etmiştir. Öz Disiplin kategorisinde ise akademik baskıların etkisiyle kuralcı yapı öne çıkmış; O7.28 kodlu öğrencinin *Okul müdürü denemeye/sınava benzer. Çünkü denemenin/sınavının kuralları vardır. Kurallar dışına çıktığında düşük veya kötü not alırsın. 3 Yanlış 1 Doğruyu Götürür* şeklindeki ifadesi, müdürün tavizsiz bir yaptırım gücü olarak algılanmaya başlandığını ortaya koymuştur.

Lise kademesine gelindiğinde, okulun örgütsel yapısının büyümesi ve formal kuralların artmasıyla müdür algısı iyice sertleşmiştir. Liderlik kategorisinde *diktatör, hapishane müdürü*; Öz Disiplin kategorisinde ise *kurallar* ve *trafik polisi* gibi denetim odaklı imgeler öne çıkmıştır. L10.7 kodlu öğrencinin *Okulun başında duruyor... Bir karar alınınca kararı müdür veriyor* betimlemesi ile L12.12 kodlu öğrencinin *Trafik polisine benzer... Kurallara uymadığımızda cezamızı verir* ifadesi, hiyerarşik sınır denetleyicisi rolünün lise öğrencilerinin zihnine doğrudan yansıdığını göstermektedir. *Başkan* ve *Kral* metaforlarının tüm kademelerde ortak olması ise, müdürün merkezi karar alıcı konumunun yaş grubundan bağımsız kabul edildiğini göstermektedir.

4.3.2. Sosyal Tema: İletişim, Duygusal Destek ve Etik Algısındaki Yabancılaşma

Araştırma kapsamında, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin Sosyal teması altında yer alan İletişim kategorisine dair metaforik algıları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Temaya Ait Kategoriler-İletişim

İlkokul		Ortaokul		Lise	
Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Aslan	1	Papağan	3	Bulut	2
Baba	1	Muhabbet kuşu	2	Bomba	1
Hayalet	1	Buzdolabı	2	Yanardağ	1
Palyaço	1	Güneş	2	Kar yağışı	1
Komik bir şarkıcı	1	Sinir küpü	1	Belirsizlik	1
Öğretmen	1	Korkunç kral	1	İngilizce	1
Küçük bir kız	1	Acılı çiğ köfte	1	Bulaşık süngeri	1
		Ketıl	1	Hayalet	1
		Cadı	1	Dracula	1
		Ters Yüz'deki kızgınlık	1	Yoldan geçen biri	1
		Buz küpü	1	Tanımadığım akrabalar	1
		Youtuber	1	Vurdumduymaz	1
				Takılı kalmış kaset	1
				Arkadaş	1

İletişim kategorisinde ilkokul öğrencileri müdürü en fazla *aslan*, *baba* ve *hayalet* ($f=1$); ortaokul öğrencileri *papağan* ($f=3$) ve *muhabbet kuşu* ($f=2$); lise öğrencileri ise *bulut* ($f=2$) metaforlarıyla tanımlamıştır. *Hayalet* gibi kavramların farklı kademelerde ortak saptanması, müdürün iletişim bağlamındaki ulaşılamaz konumunu yansıtmaktadır. Bu baskın imgelerin yanı sıra, her üç grupta benzer düşük frekanslarla ($f=1$) üretilen çok sayıda özgün metaforun (*acılı çiğ köfte*, *Dracula*, *bulaşık süngeri*, *belirsizlik*) varlığı, iletişim algısındaki zengin çeşitliliği göstermektedir. Eğitim seviyesi yükseldikçe tanıdık figürlerin yerini daha mesafeli ve öngörülemez (*buzdolabı*, *yanardağ*, *tanımadığım akrabalar*) temsillere bıraktığı saptanmıştır.

Araştırma kapsamında, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin Sosyal teması altında yer alan Duygusal Destek kategorisine dair metaforik algıları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Temaya Ait Kategoriler-Duygusal Destek

İlkokul		Ortaokul		Lise	
Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Koruyucu/koruma	3	Baba	14	Baba	9
Kedi	2	Polis	2	Aile babası	3
Çiçek	2	Öğretmen/başöğretmen	2	Aslan	2
Anne baba	2	Silgi	2	Çoban	2
Öğretmen	2	Aile	2	Dağ	1
Kahraman	2	Dede	2	Güvenlik	1
Duvar gibi adam	1	Anne baba	2	Kivi	1
Çınar	1	İlk yardım çantası	1	Evin duvarları	1
Spiderman	1	Köpek	1	Teknik direktör	1
Çiçek tomurcuğu	1	Şeker	1	Çikolata	1
Arkadaş	1	Tamir çantası	1	Tutkal	1
Baklava	1	Pişmiş kestane	1	Ev	1
Pamuk şeker	1	Aslan	1	Anne baba	1
Bizi güvende tutan birisi	1	Kalem	1	Aile büyüğü	1
Sıcak bir ev	1	Ağacın kökü	1	Doktor	1
Kral	1	Bekçi	1	Lider	1
Pamuk	1	Süper kahraman	1		
Ağaç	1	Melek	1		
Yardımsever	1	Cumhurbaşkanı	1		
Düşünceli insan	1				
Güçlü bir kişi	1				

Duygusal destek kategorisinde ilkokul öğrencileri en fazla *koruyucu/koruma* ($f=3$), ortaokul ve lise öğrencileri ise *baba* (sırasıyla $f=14$, $f=9$) metaforlarını kullanmıştır. Duygusal destek kategorisinde *anne-baba* metaforunun tüm kademelerde ortak saptanması ve ilkokul ile ortaokul düzeyinde *öğretmen/başöğretmen* benzetmelerinin öne çıkması, müdürün bu yaş gruplarında güven veren, eğitici ve şefkatli bir figür olarak algılandığını göstermektedir. Bu baskın temsillerin yanında, her üç grupta benzer düşük frekanslarla ($f=1$, $f=2$) üretilen çok sayıda özgün metaforun (*kahraman*, *Spiderman*, *çikolata*, *tutkal*) varlığı, duygusal bağlamdaki algı çeşitliliğini

kanıtlamaktadır. Eğitim seviyesi yükseldikçe doğrudan koruma vurgusu, yerini daha güçlü bir ailevi aidiyet hissine bırakmıştır.

Araştırma kapsamında, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin Sosyal teması altında yer alan Etik kategorisine dair metaforik algıları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Temaya Ait Kategoriler-Etik

İlkokul		Ortaokul		Lise	
Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Melek	2	Melek	2	Orman kralı	1
İyilik meleği	1	Pamuk	1	Aslan	1
İçi çikolata dışı nane şekeri	1	Güneş	1		
Terazi	1	Papatya	1		
Hakem	1	Çekirdek	1		
		Araba anahtarı	1		
		Yargıç	1		
		Hâkim	1		
		Elmas	1		
		Hindistan cevizi	1		
		Ağaç	1		

Etik kategorisinde ilkokul ve ortaokul öğrencileri müdürü en fazla *melek* ($f=2$), lise öğrencileri ise *orman kralı* ve *aslan* ($f=1$) metaforlarıyla tanımlamıştır. Melek metaforunun ilkokul ve ortaokul kademelerinde ortak saptanması, müdürün bu düzeylerde iyilik ve dürüstlük simgesi olarak görüldüğünü kanıtlamaktadır. Bu baskın temsillerin yanında, her üç grupta benzer düşük frekanslarla ($f=1$) üretilen çok sayıda özgün metaforun (*terazi*, *hakem*, *yargıç*, *hâkim*, *elmas*, *papatya*) varlığı, etik algısındaki zengin çeşitliliği ortaya koymaktadır. Eğitim kademesi yükseldikçe safiyet temelli algıların yerini adalet (*terazi*, *yargıç*) ve güç (*aslan*) odaklı figürlere bıraktığı saptanmıştır.

Sosyal tema altındaki bulgular, örgüt teorilerindeki iletişim mesafesi ve yabancılaşma kavramlarıyla doğrudan örtüşen çarpıcı sonuçlar sunmaktadır. Duygusal Destek kategorisinde *Baba* metaforu ortaokul ve lise kademelerinde en çok üretilen

(toplam $f=23$) metafor olsa da, İletişim kategorisinde eğitim seviyesi yükseldikçe yöneticinin ulaşılmaz ve öngörülemez bir figüre dönüştüğü saptanmıştır.

Örneğin ilkokul düzeyinde iletişim son derece sıcak ve etkilidir; İ3.22 kodlu öğrencinin müdürü *Komik bir şarkıcıya* veya İ2.1 kodlu öğrencinin *Çok tatlı bir kediye* benzeterek duygusal bir yakınlık kurması, alt yaş gruplarında Sosyal Sistem kuramındaki idiografik (duygusal) boyutun daha belirgin olduğunu düşündürmektedir. Ortaokul kademesine geçildiğinde ise iletişimin yavaş yavaş tek taraflılaşmaya ve soğumaya başladığı gözlemlenmektedir. Bir ortaokul öğrencisinin müdürü *Buzdolabına benzer. Çünkü çok soğuk bir insandır* (O6.36) şeklinde betimlemesi veya bir başkasının tek yönlü didaktik iletişimi vurgulayarak *Papağana benzer. Çünkü her İstiklal Marşı'nda yapmamamız gereken şeyi sayar* (O7.42) demesi, bu kademe yöneticinin mesafeli bir figüre dönüşmeye başladığını göstermektedir.

Ancak lise kademesine gelindiğinde bu durum belirgin biçimde değişmektedir. Lise öğrencilerinin müdürü *Yanardağ, Bomba veya Belirsizlik* olarak tanımlaması, yönetici ile aralarındaki iletişimin iyice koptuğuna işaret etmektedir. Özellikle L12.15 kodlu öğrencinin *Tanımadığım akrabalara benzer. Çünkü onunla bir diyalogum yok. O işine ben işime* şeklindeki analitik itirafı, büyük ölçekli lise örgütlerinde bürokratik yapı ile kişilerarası iletişim arasındaki mesafenin arttığına ve öğrencilerin okul yönetimine yönelik yabancılaşma duygusu yaşayabildiğine işaret etmektedir.

Etik kategorisinde ise ilkokul öğrencilerinin müdürü *Melek* (İ4.11: *Bize iyilik yaptığı için*) olarak mutlak bir safiyet üzerinden tanımladıkları; ortaokul öğrencilerinin de bu iyilik algısını sürdürmekle birlikte (O8.41: *Meleğe benzer. Çünkü okulundaki herkesin iyiliğini düşünüyor*), *Hindistan cevizi* (O8.43: *Dışı sert, içi yumuşak ve değerlidir*) gibi metaforlarla şefkat ve kuralcı yapıyı bir arada harmanladıkları görülmektedir. Lise düzeyindeki öğrencilerin ise soyutlama becerilerinin gelişmesiyle birlikte etiği *Orman Kralı* (L10.13: *Dengeyi korumakla yükümlüdür*) veya *Aslan* (L11.14: *Adaletsizlik yapmaz*) gibi adalet, eşitlik ve denge kavramları üzerinden güçle ilişkilendirerek kavramsallaştırdıkları tespit edilmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Çalışma kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları eğitim kademelerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiş; öğrencilerin zihinsel imgeleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında, okul yöneticilerine, Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerine ve gelecekte bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

5.1.1. İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürüne İlişkin Kullandıkları Metaforlar

Araştırma bulguları, öğrencilerin okul müdürü algısının gelişimsel bir seyir izlediğini ve kademelere göre belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Toplamda 481 geçerli metaforun (139 ilkokul, 227 ortaokul, 115 lise) analizi, bu dönüşümü niceliksel dağılım ve nitel içerik açısından net bir biçimde ortaya koymaktadır. İlkokul öğrencileri, müdürü daha somut, güven temelli ve pedagojik bir yakınlık içeren öğretmen ve başkan gibi figürlerle tanımlama eğilimindedir. Ortaokul kademesinde ise metafor çeşitliliği en yüksek düzeye ulaşmakta ve baba ile başkan imgeleri öne çıkarak algının koruyuculuk ve otorite ekseninde şekillendiğini göstermektedir. Lise düzeyine gelindiğinde algı daha da soyutlaşmakta ve aslan ve baba metaforları eşliğinde müdür figürü daha otoriter, güç odaklı ve denetleyici bir nitelik kazanmaktadır.

Bu gelişimsel dönüşüm, öğrencilerin bilişsel ve duygusal olgunlaşma süreçleriyle tutarlı, anlaşılır ve literatürle uyumlu bir seyir izlemektedir. Küçük çocuk için müdür, tanıdık ve güvenilir *bir öğretmen veya abi konumundayken* ergenliğe geçiş dönemindeki ortaokul öğrencisi için aynı figür, hem korunma ihtiyacını karşılayan bir *baba* hem de düzeni temsil eden bir *başkana* dönüşür. Lise döneminde ise müdür, genç yetişkinlik sürecindeki öğrenci için artık daha mesafeli, gücü temsil eden ve saygı duyulan bir otorite figürü hâlini alır. Özellikle ortaokul kademesindeki zengin metafor çeşitliliği, bu dönemin bir geçiş evresi olması nedeniyle öğrencilerin müdürü çok boyutlu ve bazen çelişkili rollerde (destekçi, otorite, mesafeli figür) algılayabildiğini göstermektedir. Bu bulgular, okul müdürlerinin her kademedeki öğrenci grubunun gelişimsel ihtiyaçlarını ve değişen beklentilerini dikkate alan farklı iletişim stratejileri ve liderlik yaklaşımlarının önemine işaret etmektedir. Ortaokul kademesindeki yöneticilerin ise bu dinamik ve çok katmanlı algı yapısı karşısında özellikle esnek, duyarlı ve kapsayıcı bir iletişim tutumu sergilemeleri büyük önem taşımaktadır.

5.1.2. Metaforların Kavramsal Kategorilere Göre Sınıflandırılması

Araştırma kapsamındaki toplam 481 öğrenciden elde edilen veriler bütüncül bir yaklaşımla değerlendirildiğinde; okul müdürü algısının *Bireysel* ve *Sosyal* olmak üzere iki ana ekseninde şekillendiği görülmüştür. Bu veriler, üretilen metaforların büyük bir kısmının ($f=327$) *Bireysel* tema altında yoğunlaştığını, buna karşılık *Sosyal* temanın ($f=154$) daha sınırlı kaldığını göstermektedir. Özellikle *Liderlik* ve *Duygusal Destek* kategorilerinin en yüksek frekansa ($f=384$) sahip olması, öğrencilerin okul müdürünü tanımlarken sosyal etkileşimden ziyade yöneticinin sahip olduğu güç ve kişisel karakteristiklere odaklandığını ortaya koymaktadır. Buna karşın *İletişim* ve *Etik* kategorilerinin genel dağılım içindeki payının düşük kalması (%12,2), okul yöneticilerinin öğrencilerle kurduğu diyalogun, yönetsel kimliklerinin gölgesinde kaldığına işaret etmektedir.

Öğrenim kademeleri arasındaki geçişler incelendiğinde, okul müdürü algısının statik kalmadığı; 139 ilkokul, 227 ortaokul ve 115 lise öğrencisinin görüşleri karşılaştırıldığında belirgin bir dönüşüm yaşandığı tespit edilmiştir. Çalışma grubunun %28,9'unu oluşturan ilkokul düzeyinde, *Duygusal Destek* kategorisi diğer kademelere kıyasla en yüksek orana (%20) ulaşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okul müdürünü

salt bir yönetici değil, güven duyulan bir *sığınak* veya *aileden biri* gibi konumlandıklarını göstermektedir. Araştırmanın en geniş katılımcı kitlesini (%47,2) barındıran ortaokul kademesinde ise bu algıda dikkat çekici bir kırılma yaşanmaktadır. *İletişim* kategorisindeki olumsuz metaforların bu grupta belirgin bir artış göstermesi, otorite figürünün sorgulanmaya başlandığını ve katılımcıların neredeyse yarısını oluşturan bu kitlede müdür-öğrenci iletişiminde ciddi kopukluklar meydana geldiğini somut verilerle doğrulamaktadır. Lise kademesindeki (n=115; %23,9) öğrenci algıları incelendiğinde ise, Duygusal Destek kategorisinin kendi örneklemini içinde oransal olarak en yüksek seviyede (%24,3) olduğu görülmektedir. Lise kademesinde bu kategoride metafor sayısı düşmüş gibi görünse de, kendi örneklemini içinde oransal olarak duygusal destek beklentisinin hâlâ çok güçlü bir şekilde korunduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar; mevcut yönetim pratiklerinin, lise düzeyindeki öğrencilerin duygusal destek ve rehberlik beklentilerini tam olarak karşılayamadığı, iletişimsel bir yabancılaşmanın olduğu algısını desteklemektedir. Elde edilen bu sonuçlar; mevcut yönetim pratiklerinin, özellikle ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin beklentilerini yeterince karşılamadığı algısının oluştuğunu göstermektedir.

5.1.3. Bireysel ve Sosyal Temalar Altındaki Kategorilerin, Eğitim Kademelerine Göre Metaforik Dağılımı

Liderlik algısının kademeler arasındaki evrimi, literatürdeki bulgularla uyumludur. İlkokul düzeyindeki somut ve güven temelli liderlik algısı, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde, bu dönemdeki çocukların somut işlemler evresinde olmaları ve otorite figürlerini daha koruyucu bir mercekten değerlendirmeleriyle açıklanabilir. Bu çalışmadaki bulgular, ilkokul öğrencilerinin müdürü bir *bakıcı* veya *koruyucu* olarak görmelerine ilişkin uluslararası literatürdeki vurgularla da örtüşmektedir (Devine ve Alger, 2011). Ortaokul kademesinde ise *komutan* ve *kral* benzetmeleriyle somutlaşan otoriter ve mesafeli liderlik algısı, Akan vd. (2014) tarafından belirlenen *güç ve otorite* odaklı algı çerçevesiyle uyumludur. Bu dönemdeki öğrencilerin, sosyal yapılar içinde kuralları ve sınırları anlamlandırma arayışında olmaları da (Erikson, 1968) bu tür bir otorite vurgusunu destekleyebilir. Lise düzeyinde *aslan* metaforunun öne çıkması ise liderliğin, fiziksel gücün ötesine geçerek karizma, cesaret, koruma ve sembolik anlamlar gibi daha soyut niteliklerle

tanımlandığını göstermektedir. Bu sonuç, lise öğrencilerinin müdürden beklediği *vizyoner ve etkili liderlik* ile ilgili bulguları (Zhang ve Wu, 2025; Odhiambo ve Hii, 2012) ve onların daha karmaşık sembolik düşünebilme kapasitelerini yansıtmaktadır. Öte yandan, literatürdeki bir diğer önemli bulgu, algının katılımcı grubuna göre köklü bir şekilde farklılaşabilmesidir. Tüzel ve Kalyon (2017) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada müdürlük algısında idari yönün öne çıktığını tespit etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin müdürü daha çok bir yönetici ve bürokratik destek sağlayıcı olarak gördüğünü gösteren uluslararası çalışmalarla (Urick ve Bowers, 2014; Pietersen vd., 2023) uyumludur. Buna karşılık, öğrenciler müdürde daha çok ilham, koruma ve karizma gibi liderlik vasıfları aramaktadır (Holquist vd., 2023). Dolayısıyla, başarılı bir okul müdüründen beklenen, bu ikili ve bazen gerilimli beklenti alanını dengeleyebilmesidir. Bir yandan öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uyum sağlayan, onların zihnindeki *ilham verici lider* imgesini besleyen dönüşümsel bir yaklaşım (Bass ve Riggio, 2006) sergilemesi; diğer yandan da öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu idari destek ve kaynak yönetimini sağlayan etkili bir yönetici (Odhiambo ve Hii, 2012) profili çizmesi gerekmektedir. Bu çok yönlü dengeyi kurabilme becerisi, her eğitim kademesinde etkili olabilmenin ve okul müdürlüğünün çok boyutlu yapısını destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada, okul müdürünün öz disiplin algısı, kademeler arasında belirgin bir dönüşüm göstermektedir. İlkokulda robot veya hızölçer gibi metaforlarla ifade edilen algı, öz disiplinin güven verici bir rehber ve düzen sağlayıcı olarak algılandığını göstermektedir. Ancak lise kademesinde bu anlayış değişmekte ve öz-disiplin, Maponya'nın (2020) *baş disiplinci* tanımına uygun şekilde, dışsal bir denetim ve baskı mekanizması olarak algılanmaktadır. Bununla birlikte, öz-disiplin algısı yalnızca denetimle sınırlı değildir. Öğrenciler, müdürün kişisel tutarlılığını, çalışma azmini ve kriz yönetimini örnek liderlik olarak değerlendirmektedir (Afzal vd., 2022). Bu durum, disiplin anlayışının cezalandırıcı bir çerçeveden, eğitici ve geliştirici bir modele evrilmesi gerektiğine işaret eder. Zhang ve Wu'nun (2025) dönüşümsel liderlik vurgusu ve Holquist vd.nin (2023) öz denetim kültürü oluşturma becerisi, bu geçişin temelini oluşturmaktadır. Nihayetinde, etkili bir müdürden beklenen, kuralları katı bir şekilde uygulayan bir otorite olmaktan ziyade, davranışlarıyla örnek teşkil eden ve adil bir şekilde yöneten bir lider profili çizebilmektir.

Bu çalışmada, duygusal destek kategorisinde gözlemlenen kademeler arası algı farkı oldukça çarpıcıdır. İlkokul kademesindeki koruyucu, kedi, çiçek ve pamuk şeker gibi metaforlar, çocukların müdürü bir güven ve şefkat figürü olarak algıladığını göstermektedir. Bu bulgu, Yalçın ve Erginer'in (2012) çalışmalarıyla uyumlu olup aynı zamanda ilkokul öğrencilerinin müdürde koruyuculuk (parental care) aradığını gösteren uluslararası literatürle (Afzal vd., 2022) örtüşmektedir. Ortaokulda ise ağacın kökü ve tamir çantası gibi metaforlarla duygusal desteğin şefkatten daha onarıcı ve dayanak bir role evrildiği görülmektedir.

Lise kademesine gelindiğinde ise, bu kategorideki metafor sayısı düşmüş gibi görünse de kendi örneklemini içinde oransal olarak Duygusal Destek beklentisinin (%24,3) hâlâ çok güçlü bir şekilde korunduğu görülmektedir. Bu durum, lise öğrencilerinin müdürü bir otorite ve denetim figürü (Maponya, 2020) olarak görmelerinin yanı sıra, ondan bekledikleri duygusal destek ve şefkat (baba, aile babası, çoban) ihtiyacının azalmadığını göstermektedir. Aksine, lise döneminin akademik ve psikolojik zorlukları içinde öğrencilerin bu desteğe güçlü bir şekilde ihtiyaç duymaya devam ettiği anlaşılmaktadır.

Bu belirgin algısal farklılaşmanın temelinde, ergenlik dönemindeki öğrencilerin artan bağımsızlık ihtiyacı ve duygusal desteği daha çok akranlarından bekleme eğilimi yatmaktadır. Ancak daha derin bir neden, eğitim sisteminin lise kademesinde akademik performans ve disiplin odaklı bir yaklaşımı ön plana çıkarması, bunun sonucunda da müdürün öğrenciyle kurduğu insani ve duygusal bağların ikinci plana itilmesidir. Bu durum, müdürün öğrenci gözünde bir rehber olmaktan uzaklaşarak daha mekanik bir kural uygulayıcısına dönüşmesine yol açabilmektedir.

İletişim kategorisi, özellikle ortaokul ve lise kademelerinde önemli bir sorun alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin ürettiği *buzdolabı* ve *sinir küpü* gibi metaforlar, müdürün erişilemez, soğuk ve duygusal bağdan yoksun bir figür olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum, Karademir'in (2008) saptadığı iletişim kopukluğunun devam ettiğini gösterirken aynı zamanda müdürün *görünmez* (invisible principal) bir otorite olarak konumlanmasına dair uluslararası literatürle (Sanchez vd., 2022) örtüşmektedir. Bu algı, müdürün iletişim stiline öğrenci katılımının önünde bir engel oluşturabileceğini de işaret etmektedir (Khanal ve Park, 2016). Ortaokul

kademesinde papağan metaforunun ($f=3$) öne çıkması, iletişimin tek taraflı ve tekrarlayıcı bir monoloğa dönüştüğü algısını yansıtmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin müdürün uzun ve didaktik konuşmalarından rahatsızlık duyduğunu gösteren araştırmalarla (Afzal vd., 2022) ve iletişimin bir emir-komuta zinciri olarak görülmesiyle ilgili çalışmalarla (Gencer, 2021) desteklenmektedir. Lise kademesinde ise yanardağ, bomba ve takılı kalmış kaset gibi metaforların kullanılması, bu iletişimin iyice gergin, öngörülemez ve kopuk bir hâl aldığını göstermektedir. Ayrıca, dijital iletişim araçlarının bu iletişimsel mesafeyi daha da derinleştirebileceği belirtilmektedir (Corrigan ve Merry, 2022). Geleneksel hiyerarşik iletişim tarzının, dijital çağın yatay ve etkileşimli iletişim beklentileriyle çatışması, mevcut iletişim krizinin temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, müdürlerin özellikle üst kademelerdeki öğrencilerle daha samimi, diyalog temelli ve çift yönlü bir iletişim stratejisi geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Etik kategorisinin analizi; adalet, dürüstlük ve güven beklentisinin okulun her kademesinde temel ve vazgeçilmez bir talep olduğunu göstermektedir. İlkokulda *melek* ve *terazi* gibi metaforlarla somutlaşan bu algı, mutlak iyilik ve adalet vurgusunu yansıtmaktadır. Bu bulgu, Aydoğdu'nun (2008) araştırmalarıyla uyumlu olup aynı zamanda etik liderlikte kuralların herkese eşit ve tutarlı uygulanması (fairness) ilkesinin evrensel önemini vurgulayan çalışmaları (Simbre vd., 2023) desteklemektedir. Ortaokul kademesinde *elmas* ve *Hindistan cevizi* gibi metaforların ortaya çıkması ise etik algısının derinleştiğini ve değer keşfedilmeyi bekleyen, daha soyut bir nitelik olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu soyutlaşma süreci, öğrencilerin bilişsel gelişimine paralel olarak sosyal adalet ve hakkaniyet kavramlarını daha üst bir muhakeme düzeyinde değerlendirmeye başladıklarını işaret etmektedir (Flores ve Ahn, 2024; Welsh vd., 2024). Adaletin, müdürden beklenen en temel erdem olduğu ve güvenin merkezini oluşturduğu belirtilmektedir (Babaoğlu vd., 2017). Bu durum, müdürün sözleri ile eylemleri arasındaki tutarlılığın (dürüstlük) öğrenciler için en önemli güven kaynağı olduğunu gösteren Afzal vd.'nin (2022) araştırmasıyla da örtüşmektedir. Ancak günümüzde öğrencilerin maruz kaldığı medya etkileşimleri ve sosyal çevredeki tutarsız davranış örnekleri, bu etik beklentiye daha kırılgan ve sorgulayıcı bir hâle getirmiştir. Bu nedenle öğrenciler artık müdürden sadece adil olmasını değil, bu adaleti her eyleminde görünür kılmasını talep etmektedir (Devine ve Alger, 2011). Adalet algısının her kademede bu denli merkezî bir konumda

olmasının temel nedeni, öğrencilerin okul ortamını toplumsal adaletin ilk mikro modeli olarak görmeleri ve bu modelin başındaki figür olan müdürün adil hakem rolüne duydukları güçlü ihtiyaçtır.

Öte yandan, araştırmanın teorik çerçevesini oluşturan Açık Sistem Kuramı bağlamında bir değerlendirme yapıldığında dikkat çekici bir boşluk saptanmıştır. Açık sistem kuramı okul müdürünü dış çevreyle (veli, yerel yönetim) etkileşim kuran bir 'sınır birleştirici' olarak tanımlasa da; bu çalışmada öğrencilerin ürettiği metaforların neredeyse tamamı (İletişim, Liderlik, Öz Disiplin) okulun iç işleyişine ve içsel dinamiklere yöneliktir. Öğrencilerin zihinsel algılarında müdürün dış çevreyle olan ilişkisine dair hiçbir tema (örneğin veli ilişkisi veya dışsal temsil) ortaya çıkmamıştır. Bu durum, öğrencilerin müdürü henüz sadece okul duvarları (kapalı sistem) içindeki rolleriyle algıladıklarını göstermesi bakımından literatüre özgün bir veri sunmaktadır.

Sonuç olarak bu kapsamlı çalışma; okul müdürü algısının statik ve tek boyutlu olmadığını, aksine öğrencinin gelişimsel yolculuğuna, bilişsel ve duygusal olgunlaşma düzeyine paralel olarak sürekli ve dinamik bir dönüşüm içinde olduğunu net bir şekilde göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem uygulamaya hem de gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sunmak amacıyla şu önerilerde bulunulabilir:

Uygulayıcılara Öneriler

1. Kuramsal Temelli ve Gelişimsel Liderlik Eğitimleri: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), okul yöneticisi atama ve yetiştirme politikalarında kıdem veya merkezi sınav odaklı geleneksel yaklaşımların ötesine geçerek; araştırmanın kuramsal çerçevesinde (Bölüm 2.1.2.3) vurgulanan *Akademik ve Yeterlik Temelli Yönetici Yetiştirme Modelleri*’ni hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere entegre edilebilir. Bu bağlamda kademelere özgü ihtiyaçları merkeze alan modüler eğitimler tasarlanmalıdır: İlkokul müdürleri için duygusal okuryazarlık ve güven inşası; ortaokul müdürleri için ergenlik dönemi psikolojisi ve çatışma çözme; lise müdürleri için ise

dönüşümcü liderlik ve stratejik iletişim becerileri zorunlu eğitim modülleri planlanabilir.

2. Bürokratik Engellerin Aşılması ve İletişim Açığının Kapatılması:

Araştırma bulguları, eğitim kademesi yükseldikçe (özellikle lisede) okulun formal bürokratik yapısının katılaştığını ve öğrencilerin yöneticiyle iletişiminin koptuğunu (yabancılaşma) göstermektedir. Bu bürokratik engelleri aşmak amacıyla yapısal müdahalelerde bulunabilir. Düzenli öğrenci buluşmaları, şeffaf iletişim kanalları (örneğin anonim geri bildirim sistemleri) ve öğrenci temsilcilerinin okul karar alma süreçlerine anlamlı katılımı aktif olarak teşvik edilmelidir.

3. Sosyal Sistemde İhtiyaç Dengesinin Kurulması (Duygusal Destek):

Getzels ve Guba'nın Sosyal Sistem Kuramı'nda da belirtildiği üzere, etkili bir yönetim için kurumun kuralları (nomotetik boyut) ile bireylerin psikolojik ihtiyaçları (idiografik boyut) dengelenmelidir. Özellikle lise kademesinde azalan duygusal destek algısını güçlendirmek için müdürlerin öğrencilerle akademik olmayan alanlarda (kulüp faaliyetleri, sosyal projeler, sportif etkinlikler) daha fazla vakit geçirmesi sağlanmalıdır. Müdürlerin sadece kural koyucu bir otorite değil; insani yönlerini öne çıkaran, şeffaf ve erişilebilir bir tutum sergilemeleri, öğrenci algısında olumlu bir dönüşüm yaratacaktır.

4. Katılımcı ve Şeffaf Okul Kültürünün Tesisi: Öğrencilerin adalet, güven

ve etik liderlik beklentilerini karşılamak üzere okul kurallarının ve disiplin politikalarının oluşturulmasında öğrenci, öğretmen ve veli katılımı sağlanmalıdır. Karar alma süreçlerinin mümkün olduğunca şeffaf ve hesap verebilir olması, müdürün öğrenci gözündeki *etik ve adil lider* algısını kalıcı olarak güçlendirecektir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Çok Boyutlu Algı Çalışmaları:

Bu çalışma, okul müdürlerine yönelik metaforik algıları yalnızca öğrenci perspektifinden incelemiştir. Gelecek çalışmalarda öğretmen, veli, okul yöneticileri ve eğitim müfettişleri gibi farklı paydaşların müdür algıları karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bu durum, okul müdürlüğü algısının çok yönlü bir ekosistem içinde daha bütüncül anlaşılmasını sağlayacaktır.

2. Kùltürler Arası Karşılaştırmalar: Türkiye'deki öğrenci algıları ile farklı eğitim sistemlerine, yönetici yetiştirme modellerine ve kültürel yapılaraya sahip ülkelerdeki (Finlandiya, Japonya, Kanada gibi) öğrenci algıları karşılaştırılabilir. Bu tür çalışmalar, makro düzeydeki kültürel faktörlerin yönetsel algılar üzerindeki etkisini anlamamıza yardımcı olacaktır.

3. Karma Yöntem (Mixed Methods) Araştırmaları: Metaforik analizlerin derinlemesine nitel veriler sağlama gücünden yararlanılırken, bu bulguları geniş ölçekli anket ve tutum ölçekleri gibi nicel verilerle destekleyen karma yöntem araştırmaları tasarlanabilir. Nicel ve nitel verilerin bir arada (üçgenleme/triangulation yöntemiyle) kullanılması, çalışma bulgularının geçerlik ve güvenilirliğini akademik olarak daha da pekiştirecektir.

4. Müdahale Programlarının Etkililik Araştırmaları: Olumlu müdür algısını geliştirmeye yönelik uygulanan programların (etkili iletişim becerileri, duygusal zekâ, vizyoner liderlik eğitimleri vb.) etkililiğini ölçen yarı deneysel veya eylem araştırması desenli boyıamsal çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar, hangi yönetsel uygulamaların müdür algısını iyileştirmede sahada daha etkili olduğunu ortaya koyacak ve politika yapıcılar (MEB) için kanıta dayalı rehberlik sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Afzal, A., Iqbal, I. and Iftikhar, U. (2022). Role based evaluation of school principals: Perceptions of secondary school students in Punjab. *Journal of Social Research Development*, 3 (2), 12-25.
- Akan, D., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). “Okul müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 13 (1), 169-179.
- Akan, D. ve Yarım, M. A. (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 223-233.
- Akbaşlı, S., Üredi, L. and Kösece, P. (2018). Analyzing the metaphorical perceptions of secondary education students related to the variables of school principal and teacher. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9 (16), 1566-1585.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aktaş, B. Ç. ve Tunca, N. (2018). Öğretmen metaforu ölçeği: Geçerlik–güvenirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 40-56.
- Alabay, E. ve Demirbaş, S. (2017). Okul öncesi dönem çocukların müdür algılarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 78-97.
- Argyris, C. (1973). Personality and organization theory revisited. *Administrative Science Quarterly*, 141-167.
- Arıkan, E. E. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözme-kurma becerilerinin ve problem kurma ile ilgili metaforik düşüncelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Armstrong, S. L. (2008). Using metaphor analysis to uncover learners’ conceptualizations of academic literacies in postsecondary developmental contexts. *The International Journal of Learning*, 15 (9).
- Arslan, M. M. and Bayrakçı, M. (2006). An examination of metaphorical thinking and learning from educational view. *Millî Eğitim*, (171), 100-108.
- Aslan, C. ve Arastaman, G. (2024). Okul müdürü olma istekliliğinde liderlik etme motivasyonunun rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (89), 256-269.
- Aslan, O., Bilgili, A. ve Kaya, A. V. (2018). Liselerde okuyan öğrencilerin okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Bilim Armonisi*, 1 (1), 11-17.

- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 43-59.
- Ataman, G. (2009). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi Yayınları.
- Aydeniz, A. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin okul müdürü kavramına yönelik metaforik algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5 (1), 20-33.
- Aydın, F. ve Ünaldı, Ü. E. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2), 600-622.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aytemur, B. ve Sipahi, S. (2021). Müzik öğretmenlerinin özel eğitim kavramına ve özel gereksinimli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies - Language*, 16 (4), 2093-2110.
- Ayyıldız, P. (2022). Opinions and metaphorical perceptions of university students on the concept of "School Management". *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14 (3), 2250-2269.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (43), 93-109.
- Babaoğlu, E. ve Oralı, C. B. (2025). Okul müdürlerinin yöneticilik anlayışları: Okul müdürlerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (74), 170-191.
- Bakır, S. (2022). Okul müdürlerinin sahip olması beklenen iletişim becerileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9 (83), 1053-1065.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A., Demirkasımoğlu, N., Erdoğan, Ç. and Akın, U. (2011). Turkish teachers’ and supervisors’ metaphorical perceptions about supervisors. *International Research Journals*, 2 (10), 1602-1610.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 75-93.

- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bass, B. M. and Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New York: Psychology Press.
- Başaran, İ. E. (2006). *Örgütsel davranışın yöntemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bates, R. J. (1982). Towards a critical practice of educational administration. *Journal of Educational Administration*, 20 (2), 5-24.
- Beck, L. and Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s–1990s*. New York: Teachers College Press.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., ve Kılınç, A. C. (2022). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 47 (210), 1-18.
- Berliner, D. C. (1990). If the metaphor fits, why not wear it? The teacher as executive. *Theory Into Practice*, 29 (2), 85-93.
- Beşkardeş Günay, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Black, M. (1979). More about metaphor. *Metaphor and Thought*, 2, 19-41.
- Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: towards a research agenda. T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter ve P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* içinde (ss. 193-205). London: Paul Chapman.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2), 77-101.
- Brooks, J. S. and Normore, A. H. (2010). Educational leadership and globalization: Literacy for a global perspective. *Educational Policy*, 24 (1), 52-82.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39 (4), 468-503.
- Burns, T. and Stalker, G. M. (1961). Mechanistic and organic systems of management. *The Management of Innovation*, 21, 96-125.

- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or meaningful change?. *Educational, Management, Administration and Leadership*, 36 (2), 271–288.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school leaders: A global perspective. *Management in Education*, 32 (2), 66-71.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2022). Geçmişten günümüze okul müdürlüğü: Okul müdürlerinin metaforik algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (3), 861-884.
- Cates, W. M. (1994). *Designing hypermedia is hell: Metaphor's role in instructional design*. Paper presented at the 1994 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Indianapolis, IN.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Education and Science*, 33 (147), 3-13.
- Chen, J. and Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 48 (1), 82-105.
- Corrigan, J. and Merry, M. (2022). Principal leadership in a time of change. *Frontiers in Education*, 7, Article 897620.
- Coşkun, B. ve Katıtaş, S. (2022). Öğretim liderliği üzerine kavramsal bir inceleme. *Akademik Sosyal Bilim Çalışmaları Dergisi*, 15 (92), 1-13.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, M. and Erçetin, Ş. (2024). Analysis of the quantum leadership behavior of school principals through metaphor. *Kastamonu Education Journal*, 32 (1), 85-96.
- Çimşir, S. (2024). Okul yöneticilerinin yöneticilik algısı: Metafor analizi çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7 (1), 100-118.
- Çobanoğlu, N. ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 279-295.

- Da'as, R. A., Qadach, M. and Schechter, C. (2025). Crisis leadership: Principals' metaphors during COVID-19. *Educational Management Administration and Leadership*, 53 (2), 357-379.
- Daft, R. L. and Marcic, D. (2015). *Understanding management*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Demirbilek, M. (2024). The expectations of parents of secondary school students about leadership of school principals. *South African Journal of Education*, 44 (2), 1-14.
- Demircioğlu, G. (2023). Öğretmen adaylarının iletişim kavramına yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 64-96.
- Devine, J. and Alger, G. (2011). Teachers' perceptions of the leadership styles of middle school principals and instructional leaders. *Academic Leadership: The Online Journal*, 9 (4), Article 13.
- Diesel, D. C. (2024). *10 traits of effective educational leadership*. Wilmington, NC: Schools That Lead, Inc.
- Dill, K. (2021). Your next boss: more harmony, less authority. *Wall Street Journal*.
- Doğan, N. ve Tarhan, B. (2022). Ortaokul düzeyindeki çocuk kitaplarında okul, müdür ve öğretmen metaforları. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13 (48), 546-568.
- Doğan, Ü. (2021). Bilim sanat merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 104-116.
- Drucker, P. F. (1974). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. New York: Harper & Row.
- Duman, F. ve Özdemir, E. (2022). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5 (2), 106-119.
- Đuranović, M., Klasnić, I. and Vidić, T. (2024). Principal support and teacher self-efficacy as predictors of collective teacher efficacy. *European Journal of Educational Research*, 13 (2).
- Dündar, F. N. (2020). Reklamda metafor ve görsel metafor. *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities*, 5 (9), 41-53.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 527-553.
- Erçetin, Ş. Ş., Çevik, M. S. ve Çelik, M. (2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1 (2), 109-124.
- Erden, A. and Erden, H. (2021). Metaphoric perceptions of school principal candidates: being a school principal. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 7 (2), 59-72.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)* (10. baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton and Company, Inc.
- Erkol, H. (2020). Geçmişten günümüze yönetici metaforlarının analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15 (24), 3012-3042.
- Ertok, N. and Ummanel, A. (2021). A metaphorical approach: how are the concepts of principal, inspector and curriculum perceived?. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16 (3), 114-126.
- Ertürk, R. ve Akgün, N. (2021). Öğretmenlerin müdür ve müdür yardımcısı kavramlarına ilişkin algıları. *Uluslararası Psikoloji ve Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 8 (4), 39-54.
- Esmer, B. ve Güneş, A. M. (2019). İlkokul öğrencilerinin çizimleriyle okul müdürü. *İlköğretim Online*, 18 (4), 2063-2077.
- Evans, C. and Waring, M. (2015). Using an informed understanding of styles to enhance learning and teaching in twenty-first century learning environments. R. Wegerif, L. Li ve J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* içinde (ss. 137-150). New York: Routledge.
- Faiz, M. ve Karasu-Avcı, E. (2019). Atatürkçülük kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (28), 217-252.
- Fayol, H. (2005). *Genel ve endüstriyel yönetim* (Çev: A. Çalıkoğlu). Ankara: Adres Yayınları.
- Flores, O. J. and Ahn, J. (2024). “Kids have taught me. I listen to them”: Principals legitimizing student voice in their leadership. *AERA Open*, 10 (1), 1–14.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Buffalo, NY: Prometheus Books.

- Genç, N. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin yönetim tarzı, inovasyon yeterlilikleri ve örgütsel destek algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gencer, M. (2021). Öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 729-754.
- Getzels, J. W. and Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65 (4), 423-441.
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.
- Gibbs Jr, R. W. (2006). Metaphor interpretation as embodied simulation. *Mind & Language*, 21(3), 434-458.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glatter, R. (1979). Educational policy and management: One field or two. *Educational Analysis*, 1 (2), 15-24.
- Goleman, D. (1998). *İş başında duygusal zekâ* (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gözel, Ü. ve Gündoğdu, K. (2021). Öğrencilerin oyun kavramına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11 (1), 135-158.
- Grady, J. E. (1997). *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Berkeley: University of California, Graduate School of Education.
- Greenfield, T. B. (1974). *Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective*. Paper presented at the Third International Intervisitation Programme on Educational Administration, Bristol, United Kingdom.
- Griffiths, D. E. (1959). *Administrative theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 61-85.
- Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Esen, M., ve Gümüş, E. (2021). Eğitim yönetiminde liderlik araştırmalarının sistematik bir incelemesi. *Eğitim Yönetimi*, 27(1), 123-145.

- Hales, C. P. (1986). What do managers do? A critical review of the evidence. *Journal of Management Studies*, 23, 88-115.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.
- Hallinger, P. and Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (1), 5-27.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5-44.
- Hatch, M. J. (2018). *Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández-Amorós, M. J. and Martínez Ruiz, M. A. (2017). Principals' metaphors as a lens to understand how they perceive leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46 (4), 602-623.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi, örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon* (Çev: İ. Anıl ve B. Doğan). İstanbul: Beta Yayım.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage.
- Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J. and Wright, N. L. (2023). What is student voice anyway? The intersection of student voice practices and shared leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59 (4), 703–743.
- Hood, C. C. (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, 69 (1), 3-19.
- Hoy, W. K. ve Miskel, G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development: Promoting leadership practices and school improvement. *Journal of Educational Administration*, 42 (6), 669-684.
- Jacobs, C. D. and Heracleous, L. (2006). Constructing shared understanding: The role of embodied metaphors in organization development. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 42 (2), 207-226.
- Jensen, D. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), 36-54.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Kadi, A. and Beytekin, O. F. (2017). Metaphorical perceptions of teachers, principals and staff on school management. *Journal of Education and Practice*, 8 (15), 29-35.
- Kantekin, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kantos, Z. E. ve Gökçe, A. T. (2022). İlkokul öğrencilerinin okula yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 7 (1), 59-81.
- Karadağ, E. (2021). Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama politikalarının eleştirel analizi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 4 (1), 12-28.
- Karademir, H. (2008). *İlköğretim okullarında okul müdürlerine ait iletişimin öğrenciler tarafından algı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karip, E. (2014). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori araştırma ve uygulama* içinde (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kast, F. E. and Rosenzweig, J. E. (1972). General systems theory: Applications for organization and management. *Academy of Management Journal*, 15 (4), 447-465.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. Wiley.
- Katz, R. L. (2009). *Skills of an effective administrator*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Kavak, M. ve Ekici, G. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin “arkadaş” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. *Kesit Akademi Dergisi*, 10 (40), 505-542.
- Kavrayıcı, C. (2021). Metaphoric perceptions of pre-service teachers about the concepts of “School Principal” and “education system”. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12 (2), 222-248.
- Kaya, M. ve Koca, İ. (2020). Okul müdürü kavramına ilişkin metafor araştırmalarının incelenmesi: bir meta-sentez çalışması. *Alanyazın Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1 (1), 23-38.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim yönetimi Türkiye’de kuram ve uygulama*. Ankara: TODAİE.
- Kazak, E. ve Yaylalı, E. (2023). Okul müdürlerinin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (3), 802-818.

- Kenç, S. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ve matematik öğretmenine karşı metaforik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Khanal, J. and Park, S. H. (2016). Impact of school principal leadership. *Journal of American Academic Research*, 4 (6), 1-19.
- Kılcan, B. (2019). Eğitim bilimlerinde metaforların bir veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama. B. Kılcan (Ed.), *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi* içinde (ss. 89-108). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4 (1), 1-30.
- Kırtan, E. ve Kuşakcı, S. (2020). Yaygın eğitim kurumu öğretmenlerinin müdür algıları: İBB İsmek örneği. *Talim*, 4 (1), 1-28.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Kondakçı, Y. ve Zayim-Kurtay, M. (2020). Yönetim süreçleri. S. Özdemir, F. Sezgin, S. Koşar (Eds.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (2. baskı, ss. 13-61). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kondakçı, Y., Zayim-Kurtay, M., ve Çalışkan, Ö. (2022). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğrenci aidiyeti üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28 (2), 245-267.
- Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11 (4), 973-1002.
- Kotter, J. (2012). *Leading change*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Kövecses, Z. (2002). Emotion concepts: Social constructionism and cognitive linguistics. S. R. Fussell (Ed.), *The verbal communication of emotions* içinde (ss. 109-124). Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press.
- Küçükçene, M. (2023). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanının kimlik bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.

- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2024). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. and Turner, M. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41 (4), 172-175.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Low, G. (2008). Metaphor and education. R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* içinde (ss. 212-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behaviour: An evidence-based approach*. New York: McGraw Hill.
- Maponya, T. J. (2020). The instructional leadership role of the school principal on learners' academic achievement. *African Educational Research Journal*, 8 (2), 183-193.
- Maxcy, S. J. (2005). *Theory development in educational administration*. Albany: State University of New York Press.
- McKay, A., Netolicky, D. and Mockler, N. (2019). New and alternative metaphors for school leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 51 (2), 83-86.
- MEB. (2024). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *T.C. Resmî Gazete* (Sayı: 32476, 1 Mart 2024).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. baskı). Thousand Oaks: Sage.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper and Row Publishers, Inc.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler, Inc.

- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (Çev: G. Bulut). İstanbul: Mess Yayınları.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership and Management*, 18 (3), 359-372.
- Odhiambo, G. and Hii, A. (2012). Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 40 (2), 232-247.
- O'Halloran, K. (2007). Critical discourse analysis and the corpus-informed interpretation of metaphor at the register level. *Applied Linguistics*, 28 (1), 1-24.
- Okçu, V. (2021). Sosyal bir sistem ve örgüt olarak okul. N. Cemaloğlu (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (2. baskı, ss. 229-268). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. New York: Peter Lang.
- Ortony, A. (1993). *Metaphor and thought* (2. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozan, M. S. ve Yolcu, F. S. (2024). Etkili liderlik. *The Journal of Social Sciences*, 54 (54), 385-391.
- Önen, Ö. ve Eryılmaz Ballı, F. (2020). Z kuşağı ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerine dair algılarının incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24 (84), 529-550.
- Özavşar, R. (2022). Ölümü kavramsallaştırma ya da anlamlandırma: Ölümle ilgili deyimlerde kavramsal metafor ve metonimler. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 108-120.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23 (2), 281-304.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M., Kılınç, A. Ç. ve Yılmaz, O. (2023). Eğitim kurumu yöneticilerinin seçimi ve atanması: Mevcut durum ve yapısal sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 48 (215), 45-67.
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12 (2), 701-726.

- Özgenel, M. ve Gökçe, B. D. (2019). İlkokul öğrencilerinin "okul, öğretmen ve müdür" kavramlarına ilişkin algılarının metaforik analizi. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 100-122.
- Öztaş, N. (2017). *Örgüt ve yönetim kuramları*. Ankara: Otorite Yayıncılık.
- Öztürk, M. ve Öztürk, A. (2024). Yönetici olarak okul müdürü kavramına ilişkin metafor algıları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 8 (56), 1105-1120.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel analiz ve yorumlama. M. Bütün ve S. B. Demir (Eds.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (ss. 431-534). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Perrow, C. (1986). *Complex organizations: A critical essay*. New York: Random House.
- Perry, C. and Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflective practice on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2 (1), 41-52.
- Pesen, A., Kara, İ. ve Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin "müdür" kavramına ilişkin metafor algıları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 39-61.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pietersen, D., Langeveldt, D. and Van Wyk, A. (2023). The multidimensional role of the principal in post-apartheid South-Africa: A philosophical perspective. *Research in Educational Policy and Management*, 5 (2), 263-274.
- Pindur, W., Rogers, S. E. and Suk Kim, P. (1995). The history of management: A global perspective. *Journal of Management History*, 1 (1), 59-77.
- Polat, S., Apak, Ö. ve Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 57-78.
- Prahalad, C. K. and Hamel, G. (2003). The core competence of the corporation. *The Library of Critical Writings in International Economics*, 16, 210-222.
- Qutoshi, S. B. (2018). Phenomenology: A philosophy and method of inquiry. *Journal of Education and Educational Development*, 5 (1), 215-222.
- Ricoeur, P. (1978). *The rule of metaphor: Multi-disciplinary studies in the creation of meaning in language* (Çev: R. Czerny, K. McLaughlin ve J. Costello). London: Routledge and Kegan Paul.
- Rose, G. (1998). Neoclassical realism and theories of foreign policy. *World Politics*, 51(1), 144-172.

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2006). Öğretim ve öğretmen eğitiminde metaforun işlevleri: Bir inceleme denemesi. *Öğretim Eğitimi*, 17 (4), 299-315.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adayları arasında öğretmen kavramının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 6 (2).
- Salman, Y. (2003). Dilin düşevreni: Eğretileme. *Kitaplık*, (65), 53-54.
- Sanchez, J. E., Paul, J. M. and Thornton, B. W. (2022). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25 (6), 855-875.
- Savaş, G. (2020). Tarihsel seyir içinde eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 253-266.
- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S. and Goldratt, M. (2018). Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. *Leadership and Policy in Schools*, 17 (1), 1-26.
- Schein, E. (2017). *Organizational culture and leadership*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Schlechty, P. C. (2005). *Okulu yeniden kurmak* (Çev: Y. Özden). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. New York: Portfolio Penguin.
- Selçuk, E. (2024). Science teachers' metaphorical perceptions of the concept of learning gains. S. Karabatak (Ed.), *Education and science 2024-I* içinde. İstanbul: Efe Academy Publishing.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (1), 139-154.
- Semino, E. (2008). *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seylim, E. (2023). Kaynaştırma öğrencisi velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci algısı. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (238), 745-780.

- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory Into Practice*, 29 (2), 102-108.
- Sılay, N. (2024). A brief review about educational management. *The Journal of Academic Social Sciences*, 152, 184-193.
- Simbre, A. P., Aquino, J. M., Buenaventura, M. L. D., de Vera, J. L. and de Vera, M. G. D. (2023). The effect of school heads' leadership style on learners' perception of school climate. *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 21 (1), 1-13.
- Simon, H. A. (2013). *Administrative behavior*. New York: Simon and Schuster.
- Solomon, R. C. (1992). *Ethics and excellence: Cooperation and integrity in business*. Oxford: Oxford University Press.
- Sözer, M. A. and Sel, B. (2020). A metaphoric approach to the conception of the "Teacher-Headmaster-School" in different age categories. *International Journal of Progressive Education*, 16 (2), 56-71.
- Şahin, M. (2022). Eğitimde yönetici yetkinlikleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 340-361.
- Şahin, S. ve Özdemir, S. (2021). Etkili okullarda örgüt kültürü ve liderlik. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11 (3), 112-130.
- Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekel, E. and Öztekin Bayır, Ö. (2021). Turkish education system from the eyes of future teachers: Metaphorical perceptions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16 (2), 179-207.
- Thibodeau, P. H. and Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLOS ONE*, 6 (2), e16782.
- Tobin, K. and LaMaster, S. U. (1995). Relationships between metaphors, beliefs, and actions in a context of science curriculum change. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (3), 225-242.
- Tortop, N., İsbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Toytok, E. H. and Şehitoğlu, E. (2025). Teachers' metaphorical perceptions of their school principal. *10th International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL (ICLEL 2024)* içinde (ss. 604-638). Atlantis Press.
- Turan, S. (Ed.). (2021). *Eğitim yönetimi teori-araştırma-uygulama*. Elazığ: Asos Yayınları.

- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (1), 93-119.
- Turner, M. (1996). *The literary mind*. New York: Oxford University Press.
- Tüzel, E. ve Kalyon, D. Ş. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 12 (33), 501-515.
- Tüzel, E. ve Şahin, D. (2014). İlköğretim birinci kademe öğrencilerin okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (17), 355-396.
- Urlick, A. and Bowers, A. J. (2014). The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up?. *Journal of School Leadership*, 24 (2), 227-260.
- Uzun, A. ve Şişman, M. (2023). Eğitim liderliğiyle ilgili standartlar ve Türkiye’de eğitim liderliği: ISLLC okul liderliği standartları. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6 (2), 137-158.
- Ünsal, S. ve Görücü, Y. D. (2023). Öğretmen motivasyonunu etkileyen öğrenci, veli ve yönetici davranışları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5 (2), 148-170.
- Vadeboncoeur, J. A. and Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: A focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24 (1), 87-103.
- Varol, Ö. ve Atmaca, T. (2024). İlkokul ve ortaokullarda öğrencilerin okul müdürü algısının resimler üzerinden analizi. *Uluslararası Düzce Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 11-34.
- Wan, W., Low, G. D. and Li, M. (2011). From students’ and teachers’ perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers’ roles. *System*, 39 (3), 403-415.
- Weirich, H. and Koontz, H. (2005). *Management: A global perspective*. New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Welsh, R. O., Rodriguez, L. A. and Joseph, B. (2024). Examining student perceptions of school climate, school personnel, and school discipline: Evidence from New York City. *Journal of School Psychology*, 107, 101361.
- Whang, N. Y. (2025). Principals’ use of leadership metaphors in three urban junior high schools in Taiwan. *Urban Education*, 60 (9), 2585-2624.
- Williams, M. C. (2000). Encouraging creativity in university education by using metaphors and rich pictures. *Proceedings of the Third Biennial Communication*

Skills in University Education (CSUE) Conference içinde (ss. 1-6). Perth: Edith Cowan University.

Williamson, O. E. (1985). *The economic institutions of capitalism*. New York: The Free Press.

Wren, D. A. and Bedeian, A. G. (2023). *The evolution of management thought*. Hoboken: John Wiley and Sons.

Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (2), 229-256.

Yalçınkaya, M. ve İhtiyaroğlu, N. (2022). Geleceğin okulları: Bir metafor analizi çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 513-542.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2024). *Çağdaş eğitim örgütlerinde yönetim ve liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8. baskı). Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Zaltman, G. and Coulter, R. H. (1995). Seeing the voice of the customer: Metaphor-based advertising research. *Journal of Advertising Research*, 35 (4), 35-51.

Zambak, A. and Özdemir, E. (2022). Investigating pre-school teachers' perceptions about the leadership styles of school principals. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 123-139.

Zhang, S. and Wu, H. (2025). School leadership, parental involvement, and student achievement: A comparative analysis of principal and teacher perspectives. *Education Sciences*, 15 (6), 767.

EKLER

EK-1: Metafor Belirleme Formu

Değerli Öğrenci;

Okul müdürlerine yönelik metaforik algıları belirlemeyi amaçlayan akademik bir çalışma yürütmekteyim. Bu çalışma kapsamında, okul müdürü kavramına dair düşüncelerinizi merak ediyorum. Aşağıdaki cümlede boş bırakılan yerleri kendi samimi görüşlerinize göre doldurmanızı rica ederim.

Not: Yaptığınız benzetmeyi açıklamak için *çünkü* bölümünden sonra duygu ve düşüncelerinizi detaylıca yazabilirsiniz.

Okul müdürü benzer; çünkü
.....
.....
.....

EK-2: Araştırma İzin Belgesi Örneği



T.C.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Yarış Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.015256.01

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 755965

T.C. Kimlik No: 30*****42

Adı Soyadı: BURAK ER

Araştırmanın Adı: İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL MÜDÜRÜ KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yarış Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: BALIKESİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Metaforik algı formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 31.01.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 31.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni BALIKESİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: 9fe5b4289bf6f0f469cbc459bfee05aabfe068c0fd0cbf5d0227788f9515b771

Doğrulama Adresi: arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



EK-3: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.12.2024-E.456146



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88958771-050.04-456146
Konu : Etik Kurul Kararı

10.12.2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 09.12.2024 tarihli ve 19928322/050.04/455979 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız yüksek lisans programı öğrencisi Burak ER'in yardımcı araştırmacı , Doç.Dr. A.Melih GÜNEŞ'in sorumlu araştırmacı olduğu "İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Müdürü Kavramına Yönelik Metaforik Algıları " başlıklı tez çalışması için Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 29.11.2024 tarihli ve 2024/11-1 sayılı toplantısında alınan etik kurul kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa OĞUZ
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSC6SRTVMV Pin Kodu :56023

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-ebys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon:2666121400 Faks:2666121307

e-Posta:sbe@balikesir.edu.tr Web:sbe.balikesir.edu.tr

Kep Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hami Ergin

Unvanı: Tekniker

Tel No: 6121400-10000

